



REVISTA INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN
PARA LA JUSTICIA SOCIAL

INTERNATIONAL JOURNAL OF EDUCATION FOR SOCIAL JUSTICE

ISSN: 2254-3139 | Diciembre 2023 – Volumen 12, Número 2

<https://doi.org/10.15366/riejs2023.12.2>



Currículum para la Justicia Social

revistas.uam.es/riejs

UAM
Universidad Autónoma
de Madrid



UAM
Cátedra UNESCO en
Educación para
la Justicia Social



Red Iberoamericana
de Investigación
sobre Cambio
y Eficacia Escolar

CONSEJO EDITORIAL

DIRECTOR

F. Javier Murillo

EDITORAS

Cynthia Martínez-Garrido

Nina Hidalgo Farran

Irene Moreno-Medina

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:	
Currículum para la Justicia Social	7
<i>Irene Moreno-Medina, Preciosa Fernandes, Paulo Marinbo y Carla Figueiredo</i>	
Curriculum Standpoint for Social Justice: Understanding the Politics of School Knowledge	11
<i>Wayne Au</i>	
Currículum Oculto de Género desde la Mirada Docente: Los Libros de Texto	25
<i>Eva María Jiménez Andújar, Estefanía Monforte García y M^a Lourdes Alcalá Ibáñez</i>	
Justicia Global y Educación Primaria: El Caso de las Matemáticas, Ciencias y Lenguas	45
<i>Rosa M^a Méndez y Patricia Digón</i>	
El Currículo Chileno: Configuración Histórica de Muros de Exclusión	63
<i>Alberto Galaz, Gerardo Muñoz, Javier Vega, Javier Campos, Patricio Pérez y Claudia Quintana</i>	
Lutas para Significar Justiça Social: O Novo Ensino Médio no Brasil	79
<i>Elisabeth Macedo y Will Paranhos</i>	
Inclusão e Justiça Social nas Escolas Portuguesas: Discursos Políticos e de Avaliação	95
<i>Carlinda Leite, Angélica Monteiro y Marta Sampaio</i>	
Racialized Boundaries Against Haitian Immigrants in Chile: Two Case Studies	115
<i>Manuel Pérez-Troncoso y Cameron McCarthy</i>	

Sección Libre

Temas y Justicias en la Educación Parvularia Chilena Postdictadura: Discursos Presidenciales 1990-2023 <i>Blanca Barco y Cynthia Adlerstein</i>	137
La Situación del Alumnado Gitano. Percepciones del Profesorado <i>Marta Gutiérrez Sánchez, Sara Bahadî Bouchnafa y Marina Pedreño Plana</i>	155
La Educación Sexual como Contenido Curricular en la Formación Inicial del Profesorado <i>Diego Fernández Fernández, Soraya Calvo González y José Luis San Fabián Maroto</i>	171
Metodologías Activas para el Desarrollo Sostenible en la Formación Docente. Análisis Bibliométrico <i>Estefanía Martínez Valdivia, M^a del Carmen Pegalajar Palomino y Antonio Burgos García</i>	191
Conocimientos hacia la Homosexualidad y Homonegatividad Moderna en Estudiantes de Educación Universitarios <i>Adrián Salvador Lara-Garrido, Gloria Álvarez-Bernardo y Ana Belén García-Berbén</i>	213
Menores Extranjeros No Acompañados y Jóvenes Extutelados. Un Estudio Sistemático en el Periodo 2012 a 2022 <i>Mariana Gómez Vicario *, 1, Beatriz Berrios 1, José David Gutiérrez Sánchez 2 y Antonio Pantoja</i>	231
Preparación para la Vida Adulta de la Juventud Extutelada. Una Revisión Sistemática <i>Verónica Sevillano-Monje, Jorge Díaz-Esterri y Ángel De-Juanas</i>	251
Principios de la Pedagogía y Educación Indígena como Base para Implementar la Educación Intercultural Bilingüe <i>Segundo Quintriqueo *, Gerardo Muñoz, Katerin Arias-Ortega, Soledad Morales, Elías Andrade y Viviana Zapata</i>	271

SECCIÓN TEMÁTICA:
CURRICULUM PARA LA
SOCIAL



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

PRESENTACIÓN

Currículum para la Justicia Social

Curriculum for Social Justice

Irene Moreno-Medina ^{*}1, Preciosa Fernandes ², Paulo Marinho ² y Carla Figueiredo ²

¹Universidad Autónoma de Madrid, España

²Universidade do Porto, Portugal

En todo el mundo, los sistemas educativos han sido prisioneros de agendas globales hegemónicas (Ball, 2001; Dale, 2004) dirigidas por organismos y agencias internacionales, como la OCDE, el Fondo Monetario Internacional y el Banco Mundial, que determinan las políticas locales. Estas agendas están asociadas al Movimiento Global de Reforma Educativa - GERM (Fuller y Stevenson, 2019; Sahlberg, 2016), que difunde currículos básicos comunes prescritos y una cultura de evaluación estandarizada de "pruebas" (Broadfoot y Black, 2004; Marinho et al., 2019; Stobart, 2008) que han contribuido en gran medida a acentuar las desigualdades e injusticias frente a la heterogeneidad y diversidad de los y las estudiantes. Sin embargo, en contra de este movimiento liberal, se ha reafirmado un movimiento de educación crítica, basada en principios de democracia, justicia curricular, equidad y reconocimiento (Apple y Beane, 2000; Dubet, 2008; Fraser, 2008; Sampaio y Leite, 2018; Torres, 2013).

Este discurso ha ido ocupando un lugar destacado en los compromisos adquiridos por los organismos internacionales, concretamente los derivados de la Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ONU, 2015) que, entre otros, eligen como principio en el ODS 4 con el objetivo de "Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos", basándose en el derecho de todos y todas en el acceso a una educación equitativa y de acceso universal. Estos compromisos se han visto reflejados a nivel local (Ball, 2001) en el desarrollo de currículos escolares que promueven una mayor justicia curricular (Torres, 2013).

Considerando que el currículo no es neutral en la forma en que se organiza y ni en la manera en que se implementa, se argumenta sobre la importancia de que los sistemas educativos, las escuelas y los docentes desarrollen procesos contrahegemónicos y justos de desarrollo curricular que permitan, de manera contextualizada, atender la diversidad de los y las estudiantes, sus intereses reales y que respeten sus ritmos de aprendizaje. Continuar en esta dirección significará avanzar hacia una práctica curricular que promueva una mayor educación para la Justicia Social (Connell, 1999; Fernandes et al., 2013; Fraser, 2008; Murillo e Hidalgo, 2015; Torres, 2013). Esto nace a partir de líderes educativos que trabajan en las escuelas por una pedagogía culturalmente crítica, sensible y responsable (Reyes et al., 2021) que se preocupan por mejorar su contexto escolar utilizando el currículo como herramienta clave para la educación para la justicia social y la lucha contra las injusticias (Miller et al., 2019) y de docentes que trabajan por la justicia social (Moreno-Medina, 2023).

CÓMO CITAR:

Moreno-Medina, I., Fernandes, P., Marinho, P. y Figueiredo, C. (2023). Presentación. Currículum para la justicia social. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 12(2), 7-10.

Por ello, es urgente que el currículo incluya y reconozca a la diversidad sin que esto se quede en el simple discurso político educativo (Peña-Sandoval y Jiménez, 2020) y, que además, tenga una mirada especialmente dirigida a esos movimientos educativos y sociales que luchan contra las injusticias que sufren las minorías debido a su origen o a los pueblos que fueron sometidos a la colonización y que estas han continuado, de alguna manera, en el currículo escolar través de símbolos y lenguaje (Grange et al., 2020). Los siete artículos de este monográfico hacen eco de todo ello.

El primer artículo, *Curriculum standpoint for social justice: Understanding the politics of School* de Wayne Au, es un artículo que conceptualiza la necesidad de comprender la relación entre currículo y justicia social principalmente a través la "posición curricular". Basándose en la teoría de la perspectiva feminista, este artículo sostiene en última instancia que si podemos reconocer plenamente el grado en que las relaciones sociales se hacen visibles en la escuela, podemos crear oportunidades para un mayor desarrollo, así como oportunidades para un examen crítico de ese conocimiento.

El siguiente artículo, *Curriculum oculto de género desde la mirada docente: los libros de texto* de Eva María Jiménez Andújar, Estefanía Monforte García y M^a Lourdes Alcalá Ibáñez, tiene el objetivo de investigar la persistencia de los estereotipos de género en los libros de texto mediante el análisis de la iconografía, el lenguaje y el currículo oculto de los libros de texto. Tras su análisis, los resultados de esta investigación señalan que, a pesar de las mejoras en los libros de texto, todavía existen desequilibrios en la representación de los géneros masculino y femenino, sus imágenes asociadas y el lenguaje.

En tercer lugar, *Justicia global y educación primaria: el caso de las matemáticas, ciencias y lenguas* por Rosa María Méndez García y Patricia Digón Regueiro, se trata de un artículo que desde el enfoque de Educación para la Ciudadanía Global (ECM) ayuda a comprender los problemas existentes y participar en la transformación social. El trabajo de estas autoras señala que la formación de ciudadanos críticos que puedan responder a los desafíos de la sociedad actual debe comenzar desde las primeras etapas de la educación y realizarse en todas las áreas de la educación.

El cuarto artículo, *El currículo chileno: Configuración histórica de muros de exclusión* de Alberto Galaz Ruiz, Gerardo Muñoz Trocoso, Javier Vega Ramírez, Javier Campos Martínez, Patricio Pérez González y Claudia Quintana Figueroa, es un análisis de la política educativa chilena de los últimos 40 años, que se ha estructurado como un espacio de intervención hegemónica por parte de grupos nacionales y organismos internacionales neoliberales. Los autores identifican las contradicciones en el diseño del currículo de mercado, que en América Latina son catalogadas como herramientas de laboratorio neoliberales, es importante descubrir las redes, conexiones y etapas de esta trayectoria en términos de un análisis reflexivo e históricamente crítico. El análisis de resultados manifiesta la necesidad de avanzar hacia una perspectiva crítica del aprendizaje, viendo que los grupos socialmente marginados, como, por ejemplo, los pueblos indígenas, permanecen detrás de los muros del sistema escolar.

El antepenúltimo artículo, *Lutas para significar justiça social: o novo ensino médio no Brasil* de Elisabeth Macedo y Will Paranhos, se basa en el debate político en torno a la abolición o mejora de las Nuevas Escuelas Emergentes (NEM), una política curricular nacional centralizada adoptada en Brasil durante el colapso de la democracia (2017). El objetivo es comprender algunas de las trayectorias de reestructuración de la política de educación pública de Brasil bajo la nueva administración Lula y su impacto potencial en los grupos vulnerables.

En el penúltimo artículo *Inclusão e justiça social nas escolas portuguesas: discursos políticos e de avaliação* de Carlinda Leite, Angélica Monteiro, Marta Sampaio se dan los resultados de un estudio para responder a las siguientes preguntas: ¿Qué indicadores de justicia social orientan las políticas del sistema educativo portugués? ¿Qué efectos se han detectado en estas políticas mediante la evaluación externa de las escuelas? ¿Qué condiciones facilitan y qué condiciones dificultan la aplicación de estas prácticas orientadas a la justicia social? La conclusión es que las políticas apuntan hacia una justicia guiada por los siguientes indicadores: equidad; reconocimiento y valoración de la diversidad; inclusión; participación de los padres y tutores y de la comunidad educativa; oportunidades de aprendizaje y desarrollo personal; acceso a los recursos.

El monográfico se cierra con el artículo *Racialized boundaries against Haitian immigrants in Chile: Two case studies* de Manuel Pérez-Troncoso y Cameron McCarthy. El mismo llama la atención sobre la generación de discursos racializantes dirigidos particularmente a la nueva población inmigrante haitiana en Chile. En diálogo con el pensamiento postcolonial, el estudio discute las expresiones actuales de los límites racializados en los medios chilenos, centrándose particularmente en el disciplinamiento y la regulación de los migrantes basados en la idea de orden.

Las coordinadoras del monográfico quieren aprovechar estas líneas para agradecer la participación a todas las investigadoras que han mandado su manuscrito o han revisado los diferentes artículos. El currículum por la Justicia Social es una necesidad en nuestra sociedad y una muestra de esta preocupación puede observarse a nivel mundial gracias a la participación internacional.

Referencias

- Apple, M. y Beane, J. (2000). *Escolas Democráticas*. Porto Editora.
- Ball, S. J. (2001). Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. *Currículo sem Fronteiras*, 1(2), 99-116.
- Broadfoot, P. y Black, P. (2004). Redefining assessment? The first ten years of assessment in education. *Assessment in Education*, 11(1), 7-27.
<https://doi.org/10.1080/0969594042000208976>
- Connell, R. W. (1999). *Escuelas y Justicia Social*. Ediciones Morata.
- Dale, R. (2004). Globalização e educação: demonstrando a existência de uma “cultura educacional mundial comum” ou localizando uma “agenda globalmente estruturada para a educação”? *Educação e Sociedade*, 25(87), 423-460.
<https://doi.org/10.1590/S0101-73302004000200007>
- Dubet, F. (2008). *O que é uma escola justa? A escola das oportunidades*. Cortez.
- Fernandes, P., Leite, C., Mouraz, A. y Figueiredo, C. (2013). Curricular contextualization: Tracking the meanings of a concept. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 22(4), 417-425. <https://doi.org/10.1007/s40299-012-0041-1>
- Fraser, N. (2008). *Escalas de justicia*. Herder Editorial.
- Fuller, K. y Stevenson, H. (2019). Global education reform: Understanding the movement. *Educational Review*, 71(1), 1-4.
<https://doi.org/10.1080/00131911.2019.1532718>

- Grange, L. L., Du Preez, P., Ramrathan, L. y Blignaut, S. (2020). Decolonising the university curriculum or decolonial-washing? A multiple case study. *Journal of Education*, 80, 25-48. <https://doi.org/10.17159/2520-9868/i80a02>
- Marinho, P., Leite, C. y Fernandes, P. (2019). “GERM infeccioso” nas culturas escolares-possibilidades e limites da política de autonomia e flexibilização curricular em Portugal. *Currículo sem Fronteiras*, 19(3), 923-943. <https://doi.org/10.35786/1645-1384.v19.n3.07>
- Miller, P. W., Roofe, C. y García-Carmona, M. (2019). School leadership, curriculum diversity, social justice and critical perspectives in education. En P. S. Angelle y D. Torrance (Eds.), *Cultures of social justice leadership* (pp. 93-119). Palgrave Macmillan, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-030-10874-8_5
- Moreno-Medina, I. (2023). Actitudes y comportamientos de Justicia social del profesorado en contextos desafiantes: Un estudio de caso. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 6, 1-19.
- Murillo, F. J. e Hidalgo, N. (2015). Enfoques fundamentantes de la evaluación de estudiantes para la justicia social. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 8(1), 43-61.
- Murillo, F. J., Román, M. y Hernández, R. (2011). Evaluación educativa para la justicia social. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 4(1), 7-23.
- Peña-Sandoval, C. y Jiménez, T. L. (2020). Curriculum ideologies and conceptions of diversity and social justice. *Cadernos de Pesquisa*, 50, 738-775. <https://doi.org/10.1590/198053147086>
- Reyes, G., Banda, R. y Schultz, B. D. (2021). *Critical perspectives on curriculum and pedagogy*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.1471>
- Sahlberg, P. (2016). The global educational reform movement and its impact on schooling. En K. Mundy, A. Green, B. Lingard y A. Verger (Eds.), *The Handbook of Global Education Policy*, 128-144. <https://doi.org/10.1002/9781118468005.ch7>
- Sampaio, M. y Leite, C. (2018). Mapping social justice perspectives and their relationship with curricular and schools' evaluation practices: Looking at scientific publications. *Education as Change*, 22(1), 1-21. <https://doi.org/10.25159/1947-9417/2146>
- Stobart, G. (2008). *Testing times: the uses and abuses of assessment*. Oxon. <https://doi.org/10.4324/9780203930502>
- Torres, J. (2013). *Currículo escolar e justiça social: O cavalo de Troia da educação*. Penso.
- United Nations. (2015). *Transforming our world: The 2030 agenda for sustainable development*. UN Publishing.

Curriculum Standpoint for Social Justice: Understanding the Politics of School Knowledge

Punto de Vista Curricular para la Justicia Social: Comprender la Política del Conocimiento Escolar

Wayne Au *

University of Washington, EEUU

DESCRIPTORES:

Curriculum
Social justice
Standpoint theory
Politics of knowledge
Curricular standpoint

RESUMEN:

This conceptual paper argues for the need for us to understand the relationship between curriculum and social justice, largely through the lens of what the author calls “curricular standpoint.” This framing helps define the connective tissue of how social, cultural, institutional, economic, and political context manifest within the struggle over knowledge, including which knowledge gets framed as commonsense and hegemonic through things like textbooks, state standards, and high-stakes exams – thereby also implicated student consciousness about the world. Drawing on Feminist Standpoint Theory, this paper ultimately argues that, if we can fully recognize the extent to which social relations manifest in school knowledge, we also create the conditions for a critical examination of that knowledge as well as the possibilities for the development of increased critical consciousness about the curriculum and society – thus detailing the relationship between curriculum and social justice.

KEYWORDS:

Curriculum
Justicia social
Teoría del punto de vista
Política del conocimiento
Punto de vista curricular

ABSTRACT:

Este documento conceptual defiende la necesidad de que entendamos la relación entre el currículo y la justicia social, en gran medida a través de la lente de lo que el autor llama “punto de vista curricular”. Este marco ayuda a definir el tejido conectivo de cómo se manifiesta el contexto social, cultural, institucional, económico y político dentro de la lucha por el conocimiento, incluido qué conocimiento se enmarca como de sentido común y hegemónico a través de cosas como libros de texto, estándares estatales y exámenes de alto riesgo. Por lo tanto, también implicó la conciencia de los estudiantes sobre el mundo. Basándose en la Teoría del Punto de Vista Feminista, este artículo argumenta en última instancia que, si podemos reconocer plenamente hasta qué punto las relaciones sociales se manifiestan en el conocimiento escolar, también creamos las condiciones para un examen crítico de ese conocimiento, así como las posibilidades para el desarrollo de un mayor conocimiento. conciencia crítica sobre el currículo y la sociedad, detallando así la relación entre el currículo y la justicia social.

CÓMO CITAR:

Au, W. (2023). Curriculum standpoint for social justice: Understanding the politics of school knowledge. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 12(2), 11-24.
<https://doi.org/10.15366/riejs2023.12.2.001>

1. Introduction

Different social, cultural, political, and economic forces have struggled over the content of school curriculum in the United States for well over 100 years (Kliebard, 2004), and historically this struggle has been dominated by the interests of capital (Au, 2023) as well as white men in universities (Au et al., 2016; Brown & Au, 2014). Currently, here in the United States, we are experiencing the most recent round of this struggle, where a renaissance in neo-fascist attacks on school curriculum has taken place. Framing themselves as “anti-woke,” extreme conservatives have been advancing a white supremacist, heterosexual agenda in schools with alarming speed and effectiveness by pushing through state laws and district policies that promote patriotism and white-heterosexual history while simultaneously banning that is anti-racist or supportive of the LGBTQT community (Ellis & Sanchez, 2021; Hagopian, 2023; Ronan, 2021)

This most recent round of this neo-fascist retrenchment in the curriculum was sparked by the *1619 Project* (The New York Times, 2019). This collection of materials and essays was developed by journalist Nikole Hannah-Jones, and it centers the legacy of slavery and the influences Black Americans in U.S. History. The *1619 Project* quickly became a favorite target of right-wing conservatives, including former President Donald Trump, who claimed that the *Project* would teach children to hate America because it included how chattel slavery and anti-Black racism have been key aspects of U.S. history. Pushing the specter of left wing indoctrination, several states subsequently sought to pass bills banning the *1619 Project* from being taught in schools (Schwartz, 2021). Since then, conservatives turned their sights on Critical Race Theory (CRT) in particular as the educational bogeyman that threatens to ruin America. At least 42 U.S. states have attempted to pass laws banning CRT as well as a slew of other ideas that, while not really part of CRT, are associated with racial equality, gender equality, LGBTQT equality, and movements for justice generally (Pendharkar, 2022).

As an example, in June of 2021, HB 3979 became law in the U.S. state of Texas. While this law doesn't specifically use the term, “critical race theory,” it bans teachers from teaching or discussing a current events or a “widely debated and currently controversial issue of public policy or social affair” (as quoted in, Kelley, 2021, n.p.). It also bans the teaching that anyone is “inherently racist, sexist, or oppressive, whether consciously or unconsciously” (as quoted in, Kelley, 2021, n.p.), and it specifically names that schools cannot teach the *1619 Project* (Kelley, 2021). A similar law proposed in the U.S. state of Pennsylvania:

...bars teachers from teaching or using materials that describe the United States as “fundamentally racist,” that say “merit-based systems are either racist or sexist,” or that suggest an individual “bears responsibility for actions committed in the past by members of the individual’s race or sex.” (Sanchez, 2021, n.p.)

As another example, in September of 2021, Republican lawmakers in the U.S. state of Wisconsin Assembly passed a bill that would create a civic curriculum that all schools in the state would have to follow. This bill also banned a number of words/concepts that have been grouped together as representing Critical Race Theory. While the bill is unlikely to make it into law, it is educative to see what kinds of language conservatives are fearful of appearing in classrooms. Some terms and concepts in this proposed ban include: Social and Emotional Learning, multiculturalism, anti-racism, diversity

training, equity, social justice, “woke,” abolitionist teaching, cultural competence, examine “systems,” cultural awareness, intersection and intersectionality, conscious and unconscious bias, patriarchy, and culturally responsive teaching, among a long list of other terms (Vetterkind, 2021). Other U.S. states are attempting similar bans through state superintendents’ offices or state boards of education (Sanchez, 2021), and local school boards are becoming hotbeds for conservative activist protests against CRT and justice oriented curriculum (Ellis & Sanchez, 2021; Kingkade et al., 2021). Obviously, these neo-fascist, white supremacist conservatives in the United States are very concerned about what curriculum says about national identity.

2. Curriculum and the politics of knowledge

Whether now or 100 years ago, the struggle over curriculum is ultimately based around a core question: What knowledge should our children learn in school? On the surface it is a simple question. However, in actuality it carries very fundamental social, cultural, and political implications. Anytime we ask this question we are also considering what counts as important knowledge to be learned and who has the power to determine what is important (or unimportant) (Apple, 2014). Also, what is learned in schools through curriculum is often associated with the identity of any nation, and we are seeing right now in the United States is in many ways a struggle of who we are as a country as much as it is a struggle over what is taught in schools. As such, curriculum implicates choices about what should and should not be learned vis-à-vis the inclusion and exclusion of certain knowledge, and these choices are deeply connected to broader social, political, and historical relations (Au & Apple, 2009). Curriculum is thus always an expression of social relations, just like consciousness, teaching, and learning (Au, 2018). Curriculum always takes, “particular social forms and embodies certain interests which are themselves the outcomes of continuous struggles within and among dominant and subordinate groups” (Apple, 1988, p. 193). Struggles about content, as well as explicit and implicit messages about whose perspectives on the world are valuable are implicated in curriculum, as some groups’ perspectives are valued over others (Au, 2018; Au & Apple, 2009).

Given that curriculum is an expression of social relations and struggle, then we have to accept the reality that there is no neutral or abstract curriculum. Rather, all curriculum is a social, cultural, and political struggle over whose knowledge is considered of worth, and whether or not that knowledge provides us truthful understanding of the world. In this chapter, to more deeply explain the relationship between curriculum and social justice, I develop what I call “curricular standpoint” as an intervention against status-quo, hegemonic school knowledge that, in our current system, generally functions to maintain and reproduce capitalist social relations and inequities (Au, 2023). To do so I draw on “standpoint theory” as conceived by leading critical, feminist scholars Hartsock (1998) and Harding (2004a).

3. Conceptual framework

Standpoint theory formally originated with critical, Marxist philosopher Lukacs (1971) and his concept of what he terms proletarian standpoint. For Lukacs, proletarian standpoint was an application of Marx’s analysis of how different economic classes experience alienation from labor and capitalist production in very different ways (Au, 2011; DeLissovoy, 2008). This analysis begins with a basic reality: Workers who

produce commodities are not allowed control their own labor nor are they allowed to get the full value of what they produce, whereas conversely, capitalists control the labor process and profit from the workers' labor. These different relationships with production would, as Lukacs (1971) suggests, create very different experiences with and perspectives on capitalism itself. Thus, if we were to undertake the project of understanding capitalism, we would need to take into account how different relations to capitalism would produce very different accounts of how it works (p. 164, original emphasis).

In the 1970s and 80s critical and Marxist feminist scholars drew on Lukacs' concept of proletarian standpoint to challenge both masculinist norms and regressive gender politics found in scientific research – much of which was based in philosophical positivism (Benton & Craib, 2011; Harding, 2004a). Since then, in parallel with feminism more broadly, standpoint theory has engaged with its own internal politics of intersectionality surrounding issues of race, class, nationality, and sexuality. For instance, feminists of color have critiqued earlier manifestations of standpoint theory for neglecting non-white, non-Western experiences and upholding the notion of a “universal woman” (Foley et al., 2000; Hartsock, 1998; Sandoval, 2000). Women of color have since contributed to standpoint theory in important ways. For instance, Sandoval's (2004) articulation of “oppositional consciousness,” and Collins' (2000) “Black feminist standpoint,” are considered foundational contributions to standpoint theory in ways that challenge white, Western norms.

Standpoint theory comes from the foundational understanding that power and knowledge are inseparable, and in fact “they co-constitute and co-maintain each other” (Harding, 2004a, p. 67). This happens for two reasons. One is that knowledge is communicated through language, and, as such, language itself carries power relations (Bernstein, 1977; Vygotsky, 1987). The second reason that knowledge and power are inseparable is because knowledge of the world always exists in social context, with knowledge being either validated or invalidated by those with power (Collins, 2000). We see this at work, for instance, in terms of which realities are constructed as valid with regards to the killing of Black people in the United States by the police versus how white crime suspects are treated. Black victims of police violence are typically portrayed by media and government officials as threatening, deserving of punishment, dangerous, or unstable. This is done through the spreading of messy mug shots or other images of the Black victims that visually reinforce the constructed narrative and reinforced through headlines and stories emphasizing criminal histories or poverty. Conversely, white perpetrators of crime and violence are often portrayed as more human, more stable, and less dangerous, with the crime sometimes portrayed as being an atypical behavior (Wing, 2014).

Because of differences in social, economic, political, institutional, and cultural power in the United States the media and other institutions ultimately produce narratives and construct a reality that portrays Black people in particularly racist ways and projects guilt when there is none, while also constructing a reality that projects white innocence – even when they are clearly guilty. So, when we think about how we know and understand the world, our epistemology, we have to recognize that “...there are some perspectives on society from which...the real relations of humans with each other and with the natural world are not visible” (Hartsock, 1998, p. 107) because differences in power mean that the perspectives of some positions in society are favored and protected while others are demeaned and villainized. Put differently, because some

groups have more power than others, some realities are constructed as “real” while others are “fake.” This is foundational for standpoint theory.

Both Hartsock (1983, 1998) and Harding (2004a, 2004b) have articulated five central themes across the body of their work that guide standpoint theory:

- First, our experiences with material reality, which includes our social relations, structure how we understand the world in ways that both limit and enable what we “know” about that world (Harding, 2004b; Hartsock, 1998). Put differently, our social location enables us to see and understand the world more clearly with respect to our positions and places limits on our ability to immediately understand the world beyond that same position.
- Second, power relations of race, class, gender, sexuality, nationality, and other categories of difference structure our experiences and material conditions such that the worldviews and understandings of groups in power generally contradicts and the worldviews and understandings of less powerful groups (Harding, 2004a; Hartsock, 1998). Put simply, the ruler’s view of the world will generally be oppositional to that of the ruled because of their different experiences.
- Third, the perspectives of those in power are made functional in the lives of everyone regardless of social location, because “the ruling group can be expected to structure the material relations in which all people are forced to participate” (Hartsock, 1998, p. 229) as “all are forced to live in social structures and institutions designed to serve the oppressors’ understandings of self and society” (Harding, 2004a, p. 68). This point speaks directly to Gramsci’s (1971) conception of hegemony and how those with power maintain control: Their skewed understanding of the world is imposed institutionally and constructs an understanding of reality that may contradict the reality facing the oppressed (Hartsock, 1998, p. 107). Put differently, we might say that the unequal distribution of power leads to the unequal distribution of worldviews, where those with more power can exert stronger influence on our commonsense understandings of the world, even if such commonsense understandings fundamentally operate as distorted conceptions of material reality.
- Fourth, standpoint always comes out of a struggle against the commonsense, hegemonic worldviews and understandings of those in power. In this regard, a standpoint is an achievement that arises from purposeful work against the reigning, institutionalized worldviews and understandings which generally justify and support status quo inequalities. Subsequently, a standpoint “must be struggled for against the apparent realities made ‘natural’ and ‘obvious’ by dominant institutions” (Harding, 2004a, p. 68) the activity of which, “requires both systematic analysis and the education that can only grow from political struggle to change those relations” (Hartsock, 1998, p. 229).
- Fifth and finally, the taking up of a standpoint by the less powerful carries the potential for liberation because it, “makes visible the inhumanity of relations among human beings” (Hartsock, 1998, p. 229) emphasizing that:

An oppressed group must become a group “for itself,” not just “in itself” in order for it to see the importance of engaging in political and scientific struggles to see the world from the perspective of its own lives. (Harding, 2004a, pp. 68-69)

In this way the development of a standpoint requires the development of “oppositional consciousness” (Sandoval, 2000) since those with less power create transformative ways of knowing as part of their struggle against the power relations responsible for their own oppression. Indeed, this liberatory potential of standpoint makes it dangerous to the prevailing social order – as we saw with Freire and his treatment by the Brazilian government, for instance (Au, 2018) – and therefore gives cause for the more powerful to actively seek to discredit such positions (Hill Collins, 1989).

It is critically important to recognize that we can never assume that a standpoint is simply given by one’s social location. Just because someone comes from a marginalized social location does not mean that they automatically have taken up a standpoint: People from marginalized or less powerful groups can and do maintain forms of consciousness that are regressive and function to support their own oppression, just as people from dominant groups can also develop forms of consciousness that are progressive and openly challenge their own power and privilege. Rather, a standpoint arises from conscious, resistant struggle against the prevailing and hegemonic forms of consciousness that are aligned with status quo inequalities.

4. Standpoint and “strong objectivity”

From the perspective of standpoint theory, the experiences of systematically oppressed or marginalized groups can provide the best “starting off thought” for generating “...illuminating critical questions that do not arise in thought that begins from the dominant group lives” (Harding, 2004b, p. 128) because “...marginalized lives are better places from which to start asking causal and critical questions about the social order” (Harding, 2004b, p. 130). As Hartsock (1998) explains,

...[T]he criteria for privileging some knowledges over others are ethical and political as well as purely “epistemological.”...Marx made an important claim that knowledge that takes its starting point from the lives of those who have suffered from exploitation produces better accounts of the world than that starting from the lives of dominant groups...[T]he view from the margins (defined in more heterogeneous terms) is clearer and better. (p. 80)

Standpoint can provide a sharper view of material and social relations because, “the experience of domination...provide the possibility of important new understandings of social life” (Hartsock, 1998, p. 240). As an orientation on understanding the world, standpoint thus openly acknowledges that the social location of the oppressed and marginalized (as defined by historical, social, cultural, and institutional contexts) as the best vantage point for understanding society because it can provide a more truthful view of how a society functions.

However, despite its focus on positionality and social location, standpoint theory does not argue that every individual, socially located standpoint is equally strong for understanding reality. Rather, standpoint embraces the fact that we, as individuals, are expressions of social relations, and as such we are tied historically, culturally, politically, and materially to institutions. Thus, the point isn’t to say that “all standpoints are equal,” but instead say that the position of the oppressed creates a stronger standpoint for better understanding the material reality of society. As Harding (2004b) explains, standpoint theory,

...argues against the idea that all social situations provide equally useful resources for learning about the world and against the idea that they all set equally strong limits on knowledge.... Standpoint theory provides arguments for the claim that some social situations are scientifically better than others as places from which to start off knowledge projects... (p. 131)

The movement to make #BlackLivesMatter in the face of white supremacy, anti-Blackness, and police violence provides a perfect example of this. Many liberals and conservatives have argued that “all lives matter,” out of fundamentally racist feelings that somehow their views and experiences are being excluded or demeaned – that all experiences and viewpoints should matter equally, and that we shouldn’t be focusing on Black people specifically. Conversely, and consistent with standpoint theory, #BlackLivesMatter activists and supporters argue that, because the police seem to get away with killing Black people with little-to-no provocation or accountability, and because this is an issue that affects Black people disproportionately, the best way to understand how racism and white supremacy function in the United States is through the standpoint of Black people and Blackness.

#BlackLivesMatter is not to say that racism does not exist for other non-white peoples, nor is it to say that white people don’t matter. Rather, #BlackLivesMatter points out that the experiences of Black people with the police in the United States provides the sharpest and clearest view for understanding how racism and white supremacy operate institutionally and in our day-to-day experiences. To put it a bit differently, if we want to understand the realities of racism and police violence, the relatively privileged and shielded perspectives of white people will yield us a less sharp, less clear, and less truthful, perspectives on how the police operate to support institutionalized racism and white supremacy. In this way, rather than a call for a form of relativism, a standpoint is perhaps better conceived as a tool that allows for “the creation of better (more objective, more liberatory) accounts of the world” (Hartsock, 1998, p. 236).

It is important to highlight the language of “objectivity” here. It might seem contradictory that standpoint theory and its strong basis in feminism and feminist theory relies so heavily on a kind of objectivity, especially given that it emphasizes the subjectivity of social location and is grounded in the historical rejection of Western, male notions of objectivity perpetuated within the sciences. What is critical to understanding their use of “objectivity” is that these scholars acknowledge that a world exists outside of the human subjective perception of it, and that it is a world that can in fact be understood. Further, their recognition of social location illustrates the dialectical interaction between people and their environments (Au, 2011). Standpoint, as conceived here, argues that we can achieve more objective knowledge of the world by not only recognizing how our social location shapes our understanding of the world, but by also explicitly reflecting on that location in the process of learning. Harding (2004b) calls this “strong objectivity,” explaining that:

Strong objectivity requires that the subject of knowledge be placed on the same critical, causal plane as the objects of knowledge. Thus, strong objectivity requires what we can think of as “strong reflexivity.” This is because culturewide (or nearly culturewide) beliefs function as evidence at every stage of scientific inquiry: in the selection of problems, the formation of hypotheses, the design of research (including the organization of research communities), the collection of data, the interpretation and sorting of data, decisions about when to stop research, the way results of research are reported, and so on. The subject of knowledge—the individual and the historically located social community whose unexamined beliefs its members are likely to hold “unknowingly,” so to speak—must be

considered as part of the object of knowledge from the perspective of scientific method. (p. 136)

Strong objectivity means that we gain better, clearer, and more truthful, more strongly objective, knowledge of social and material realities of the world from the achievement of a standpoint because we critically examine the process of understanding something as much as we critically examine the thing itself (Harding, 2004b, p. 137).

Again, taking the same #BlackLivesMatter example as discussed above: If we are trying to understand how racism, white supremacy, and police violence function in the U.S., then to be strongly objective in that context means, in addition to understanding racism, white supremacy, and police violence themselves, we also need to consider our very lens for learning about it. In this view, where we look for information, who we ask for information, who is asking/looking for information, and what kinds of questions we decide to ask to get information are just as important as the information itself.

5. Application and discussion: Curriculum standpoint

Standpoint theory has been little used in educational theorizing and practice, and I have discussed its use (see, Au, 2012, 2018). What is critical is that, when applied to curriculum, standpoint theory offers us a tool for understanding the relationship between curriculum and social justice. Here I map standpoint theory into curriculum studies to articulate what I refer to as the principles of curriculum standpoint.

First, curriculum standpoint recognizes that curriculum is an extension and expression of material and social relations. Textbook companies, non-profit organizations, parents, business groups, school boards, state and federal education committees, politicians, school principals, school departments, and individual teachers all have differing levels of interests in, and control over, curriculum (Au, 2023). This means that whatever knowledge is taught in schools is entangled with every aspect of power and politics we see in society (much as I discussed regarding current Rightist attacks on school knowledge earlier in this paper). In this same sense, those with more resources and power are positioned to try and influence what curriculum is taught in schools. Curriculum standpoint embraces this reality, understanding that curriculum itself is imbued with the social locations of its authors, designers, or sponsors (e.g., major corporations), and as such curriculum creates potentialities for understanding the world more clearly or in more obscurity relative to such locations.

A good example of this first principle of curricular standpoint can be found in the struggle over the content of the Advanced Placement (AP, hereafter) exam for African American Studies here in the United States. For those not familiar, the AP exam is a test developed and administered by the College Board, which also handles other college exams like the SAT. There are AP exams and accompanying curriculum for several different subject areas, and high school students who pass the AP exam with high enough scores can often receive college credit (not all colleges accept AP exam credits equally, however). It is important to understand that the College Board is technically a non-profit organization, but its revenues now exceed \$1 billion annually (Marquez, 2021; Rethinking Schools Editors, 2023). Suffice it to say, because of its control of college entrance exams and exams like the AP and accompanying curriculum, the College Board is a major force in high school curriculum and school politics in the United States.

As I discussed earlier in this paper, the U.S. is currently experiencing a Rightist, neo-fascist attack on school curriculum, and this has included the U.S. state of Florida. In January of 2023, the Florida Department of Education released a memo stating that the state of Florida was going to reject the African American Studies AP exam curriculum on the grounds that the exam included the themes of “Black Queer Studies, Intersectionality, Movement for Black Lives, Black Feminist Literary Thought, the Reparations Movement, and Black Struggle in the 21st Century” (Rethinking Schools Editors, 2023, n.p.). Then, at the beginning of February – which, with bitter irony, is Black History Month – the College Board officially released its new, revised African American Studies AP curriculum. Denying its revision had anything to do with Florida’s response, the College Board’s new African American Studies AP curriculum had clearly been edited to remove exactly the kind of content that Florida had complained about: Leading figures and content related to Critical Race Theory, Black Lives Matter, Intersectionality, and Black Queer Theory had disappeared from the curriculum (Hagopian, 2023; Rethinking Schools Editors, 2023). Despite its denials of making wholesale changes to the African American Studies AP curriculum in response to Florida conservatives, organizational emails indicate that the College Board lied to the public. In making those changes the College Board actively ignored their own committees of African American Studies professors who created the curriculum, and instead they gave in to the pressures of conservatives (Wall Street Journal Editorial Board, 2023). The struggle over the content of the African American Studies AP curriculum illustrates the first principle of curricular standpoint, that curriculum is an extension and expression of material and social relations, very clearly.

The second principle of curriculum standpoint is that it also recognizes how schools and school knowledge exist within institutional and social contexts, and that these contexts are themselves structured by systems of domination and rule organized hierarchically around power relations of race, class, gender, sexuality, nationality, and other forms of socially determined difference. In this way, the curriculum knowledge asserted by groups in power generally supports status quo, hegemonic social relations and world views. This hegemonic curriculum knowledge thus often contradicts and runs counter to the world views, understandings, experiences, and curriculum knowledge advanced by oppressed groups. Put differently, the curriculum of the ruler will in many ways be oppositional to the curriculum of the ruled. Again, the example of the struggle of the African American Studies AP curriculum illustrates this second principle of curricular standpoint quite well. In this case, we can clearly see how differences in institutional power, in this case the conservative politics of officials in Florida and at the College Board, use their power to articulate status quo, hegemonic knowledge about African American studies to whitewash it and make it more palatable for conservatives.

A third principle of curriculum standpoint is that, because of unequal power relations, it also recognizes that the perspectives of those in power are made operational in generally hegemonic and commonsense forms in curriculum knowledge for everyone, regardless of social location and regardless of whether or not such perspectives are complimentary (or contradictor) to the material and social realities of students, teachers, and their communities. Put differently, the unequal distribution of power leads to the unequal distribution of curricular knowledge, where those with more power can exert stronger influence on our commonsense understandings of the world vis-à-vis the curriculum, even if such commonsense understandings fundamentally operate as distorted conceptions of how the world is working. The above example of

the African American Studies AP curriculum is also applies here. In this case, the hyper-conservative, neo-fascist politics of Florida officials influenced the College Board such that, the curriculum for Florida becomes hegemonic as the curriculum for everyone engaged with the African American Studies AP.

The fourth principle is that, because school knowledge is always embedded within dominant power relations, curriculum standpoint is more than just a “perspective.” Rather, curriculum standpoint is produced in the struggle against those very same power relations and how they manifest in curriculum knowledge. In this sense, curriculum standpoint is achieved, not given, because it arises from active, systematic, and conscious reflection on, and consideration of, the reigning, hegemonic, institutionalized forms of curricular knowledge. The fight over the content of the African American AP curriculum clearly shows that in order to gain a more truthful understanding of African American history and politics (to gain curricular standpoint), requires a conscious, political struggle within and against institutions in order to be achieved.

The fifth principle of curriculum standpoint is that, because it works to reveal unequal social and material relations, it carries the potential for liberation. In bringing those inequalities to light, curriculum standpoint is a part of a process which can contribute to the taking of action to challenge those same unequal social and material relations. Further, curriculum standpoint helps in the development of “oppositional consciousness” (Sandoval, 2000), or critical consciousness (Au, 2018). This is because curriculum standpoint creates the potential for students, teachers, and researchers to develop ways of understanding that can invoke and bolster their own resistance to status quo knowledge and relations. In turn this can develop their capacity to individually, institutionally, and socially take transformational action. In this way, the potential of human liberation embedded in curriculum standpoint moves us beyond simple critique, as it also calls upon us to reconstruct not just our knowledge of the world, but the world itself. In this sense, curriculum standpoint requires a commitment not only to critique, but also to vision and creativity. In the case of the struggle over the African American Studies curriculum, the actions of state officials in Florida and those at the College Board established a set of conditions that themselves instigated forms of critical, “oppositional consciousness” (Sandoval, 2000), as the movements to established a conservative politics of knowledge fostered resistance and moved some to activism (e.g., National Action Network, 2023).

The sixth and principle of curriculum standpoint is that it requires we seek to develop strong objectivity relative to curriculum knowledge. This requires that we reflect not only about the standpoint of knowledge itself, but also reflective about the origins, politics, and process of how knowledge makes its way into the curriculum. Indeed, curriculum standpoint is a product of strong objectivity, as it recognizes the politics of school knowledge in a way that makes the curriculum itself an object for analysis in the same way we need to analyze the knowledge contained within the curriculum. Again, following the same example, the struggle over the politics of the African American AP curriculum ultimately fosters a meta-consciousness about curriculum itself, as it invites us to reflect on the processes development and content of curriculum more generally.

There are, of course, many, many possible examples of curricular standpoint in practice. Essentially, the entire body of curriculum books offered at *Rethinking Schools*, such as *Teaching for Black Lives* (Watson et al., 2018), *Rethinking Ethnic Studies* (Cuauhtin

et al., 2019), *Rhythm and Resistance* (Christensen & Watson, 2015), and *Teaching a People's History of Abolition and the Civil War* (Sanchez, 2019), among many others, all embody curricular standpoint. Other education-activist oriented books like, *Lesson in Liberation* (Education for Liberation Network & Critical Resistance Editorial Collective, 2021) also do powerful work that challenges hegemonic knowledge in ways consistent with curricular standpoint. The curriculum collected at the Zinn Education Project (2023) is also an excellent example of curricular standpoint in practice.

6. Conclusion

In this paper I have argued for the need for us to understand the relationship between curriculum and social justice, largely through the lens of what I call “curricular standpoint” (Au, 2012, 2018). This framing helps define the connective tissue of how social, cultural, institutional, economic, and political context manifest within the struggle over knowledge, including which knowledge gets framed as commonsense and hegemonic through things like textbooks, state standards, and high-stakes exams, thereby also implicated student consciousness about the world. In part, at the heart of my argument is the idea that, if we can fully recognize the extent to which social relations manifest in school knowledge, that also creates the conditions for a critical examination of that knowledge as well as the possibilities for the development of increased critical consciousness about the curriculum and society. In this regard, curricular standpoint is particularly important right now, given the rising poverty, increasing inequality, the white supremacist attacks and violence, government raids against immigrant communities, police violence against Black and Brown people, increasing anti-Muslim actions, and transphobic violence (Li & Qi, 2021; Moon, 2021; Pendharkar, 2022; Ronan, 2021). These are the realities that our students face in their lives, schools, and communities everyday (Au, 2017), and given those realities, it is imperative that we continue to develop curriculum standpoint – a curriculum of the oppressed, if you will – in order to both help students, teachers, and communities understand reality more critically and lay a foundation for all to become the activist change makers and leaders of mass movements of the present and future (Au, 2021).

References

- Apple, M. W. (1988). Social crisis and curriculum accords. *Educational Theory*, 38(2), 191-201.
- Apple, M. W. (2014). *Official knowledge: Democratic education in a conservative age*. Routledge.
- Au, W. (2011). *Critical curriculum studies: Education, consciousness, and the politics of knowing*. Routledge.
- Au, W. (2012). The long march towards revitalization: Developing standpoint in curriculum studies. *Teachers College Record*, 114(5), art 7.
- Au, W. (2017). When multicultural education is not enough. *Multicultural Perspectives*, 19(3), 1-4. <https://doi.org/10.1080/15210960.2017.1331741>
- Au, W. (2018). *A Marxist education: Learning to change the world*. Haymarket Books.
- Au, W. (2021). A pedagogy of insurgency: Teaching and organizing for radical racial justice in our schools. *Educational Studies*, 1-15. <https://doi.org/10.1080/00131946.2021.1878181>
- Au, W. (2023). *Unequal by design: High-stakes testing and the standardization of inequality*. Routledge.
- Au, W., & Apple, M. W. (2009). The curriculum and the politics of inclusion and exclusion. In E. Tressou, S. Mitakidou, B. Swadener, C. Grant, & W. Secada (Eds.), *Beyond pedagogies of exclusion in diverse childhood contexts: Transnational challenges* (pp. 101-116). PalgraveMacmillan.

- Au, W., Brown, A. L., & Calderon, D. (2016). *Reclaiming the multicultural roots of U.S. curriculum: Communities of color and official knowledge in education*. Teachers College Press.
- Benton, T., & Craib, I. (2011). *Philosophy of social science: The philosophical foundations of social thought*. Palgrave Macmillan.
- Bernstein, B. B. (1977). *Class codes and control volume 3: Towards a theory of educational transmissions*. Routledge and Kegan Paul.
- Brown, A. L., & Au, W. (2014). Race, memory, and master narratives: A critical essay on U.S. curriculum history. *Curriculum Inquiry*, 44(3), 358-389. <https://doi.org/10.1111/curi.12049>
- Christensen, L., & Watson, D. (2015). *Rhythm and resistance: Teaching poetry for social justice*. Rethinking Schools Ltd.
- Collins, P. H. (2000). *Black feminist thought: Knowledge, consciousness, and the politics of empowerment*. Routledge.
- Cuauhtin, T., Zavala, M., Sleeter, C., & Au, W. (Eds.). (2019). *Rethinking ethnic studies*. Rethinking Schools Ltd.
- DeLissovoy, N. (2008). Conceptualizing oppression in educational theory: Toward a compound standpoint. *Cultural Studies Critical Methodologies*, 8(1), 82-105. <https://doi.org/10.1177/1532708607310794>
- Education for Liberation Network., & Critical Resistance Editorial Collective. (2021). *Lessons in liberation: An abolitionist toolkit for educators*. AK Press.
- Ellis, N. T., & Sanchez, B. (2021, June 24). Turmoil erupts in school district after claims that critical race theory and transgender policy are pushed. *CNN*. <https://www.cnn.com/2021/06/24/us/loudoun-county-school-board-meeting/index.html>
- Foley, D. A., Levinson, B. A., & Hurtig, J. (2000). Anthropology goes inside: The new educational ethnography of ethnicity and gender. *Review of Research in Education*, 25, 37-98. <https://doi.org/10.3102/0091732X025001037>
- Gramsci, A. (1971). *Selections from the prison notebooks*. International Publishers.
- Hagopian, J. (2023, March 6). #LegalizeBlackHistory: Past lessons to resist Florida's ban on AP African American studies and the college board's capitulation. *I Am an Educator*. <https://iamaneducator.com/2023/03/06/legalizeblackhistory-past-lessons-to-resist-floridas-ban-on-ap-african-american-studies-and-the-college-boards-capitulation-2/>
- Harding, S. (2004a). How standpoint methodology informs philosophy of science. In S. N. Hesse-Biber & P. Leavy (Eds.), *Approaches to qualitative research* (pp. 62-80). Oxford University Press.
- Harding, S. (2004b). Rethinking standpoint epistemology: What is "strong objectivity"? In S. Harding (Ed.), *The feminist standpoint reader* (pp. 127-140). Routledge.
- Hartsock, N. C. M. (1983). The feminist standpoint: Developing the ground for a specifically feminist historical materialism. In S. Harding & M. B. Hintikka (Eds.), *Discovering reality: Feminist perspectives on epistemology, metaphysics, methodology, and philosophy of science* (pp. 283-310). D. Reidel.
- Hartsock, N. C. M. (1998). *The feminist standpoint revisited & other essays*. Westview Press.
- Hill Collins, P. (1989). The social construction of black feminist thought. *Signs*, 14(4), 745-773.
- Kelley, A. (2021, June 17). Texas passes law banning critical race theory in schools. *The Hill*. <https://thehill.com/changing-america/respect/equality/558927-texas-passes-law-banning-critical-race-theory-in-schools>
- Kingkade, T., Zadrozny, B., & Collins, B. (2021, June 15). Critical race theory battle invades school boards. With help from conservative groups. *ABC News*. <https://www.nbcnews.com/news/us-news/critical-race-theory-invades-school-boards-help-conservative-groups-n1270794>
- Kliebard, H. M. (2004). *The struggle for the American curriculum, 1893-1958*. RoutledgeFalmer.
- Li, S., & Qi, L. (2021, April 6). Violence spurs many Asian-Americans to activism for first time; Atlanta spa shooting deaths and rising reports of hate crimes during pandemic have pulled in families who had avoided discussing race. *The Wall Street Journal*, 41, 61-77.

- Lukacs, G. (1971). *History and class consciousness*. MIT Press.
- Marquez, G. (2021, September 16). The College Board profits off students' anxieties about college admissions. *Daily Trojan*. <https://dailytrojan.com/2021/09/16/the-college-board-profits-off-students-anxieties-about-college-admissions/>
- Moon, K. (2021, March 25). How a shared goal to dismantle white supremacy is fueling Black-Asian solidarity. *Time*. <https://time.com/5949926/black-asian-solidarity-white-supremacy/>
- National Action Network. (2023, February 9). *Rev. Sharpton and NAN rally to join Tallahassee protest against DeSantis' latest attempts to erase black history from Florida*. National Action Network.
- Pendharkar, E. (2022, August 18). Bills targeting classroom talk on race and gender identity ballooned this year. *Education Week*. <https://www.edweek.org/leadership/bills-targeting-classroom-talk-on-race-and-gender-identity-ballooned-this-year/2022/08>
- Rethinking Schools Editors. (2023). Defend African American studies. *Rethinking Schools*, 37(3), art 6.
- Ronan, W. (2021). *2021 officially becomes the worst year in recent history for LGBTQ state legislative attacks as unprecedented number of states enact record-shattering number of anti-LGBTQ measures into law*. Human Rights Campaign.
- Sanchez, A. (Ed.). (2019). *Teaching a people's history of abolition and the civil war*. Rethinking Schools Ltd.
- Sanchez, A. (2021, August 9). Outlawing the truth. *The Progressive Magazine*. <https://progressive.org/magazine/outlawing-the-truth-sanchez/>
- Sandoval, C. (2000). *Methodology of the oppressed*. University of Minnesota Press.
- Sandoval, C. (2004). U.S. third world feminism: The theory and method of differential oppositional consciousness. In S. Harding (Ed.), *The feminist standpoint reader* (pp. 195-210). Routledge.
- Schwartz, S. (2021, February 3). Lawmakers push to ban "1619 Project" from schools. *Education Week*. <https://www.edweek.org/teaching-learning/lawmakers-push-to-ban-1619-project-from-schools/2021/02>
- The New York Times. (2019, August 14). The 1619 project. *The New York Times*. <https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwi226acitXzAhWBHzQIHfe2DLcQFnoECAYQAQ&url=https%3A%2F%2Fwww.nytimes.com%2Finteractive%2F2019%2F08%2F14%2Fmagazine%2F1619-america-slavery.html&usg=AOvVaw2Kyi4oD61Utt-0w>
- Vetterkind, R. (2021, September 29). Wisconsin assembly passes ban on teaching critical race theory. *Wisconsin State Journal*. https://madison.com/wsj/news/local/govt-and-politics/wisconsin-assembly-passes-ban-on-teaching-critical-race-theory/article_1e53044a-8047-58c7-9560-368ae54fb588.html
- Vygotsky, L. S. (1987). Thinking and speech. In R. W. Rieber & A. Carton (Eds.), *The collected works of L.S. Vygotsky: Problems of general psychology including the volume thinking and speech* (pp. 37-285). Plenum Press.
- Wall Street Journal Editorial Board. (2023, April 26). The College Board's secret apology: Private emails show it wasn't honest about Ron DeSantis and African-American studies. *The Wall Street Journal*. https://www.wsj.com/articles/college-board-african-american-studies-ap-course-ron-desantis-florida-emails-817262f4?reflink=desktopwebshare_permalink
- Watson, D., Hagopian, J., & Au, W. (2018). *Teaching for black lives*. Rethinking Schools, Ltd.
- Wing, N. (2014, August 14). When the media treats white suspects and killers better than black victims. *Huffington Post: Black Voices*. http://www.huffingtonpost.com/2014/08/14/media-black-victims_n_5673291.html
- Zinn Education Project. (2023). *Zinn education project: Teaching a people's history*. Zinn Education Project.

Brief CV of the author

Wayne Au

Professor in the School of Educational Studies at the University of Washington Bothell, and he is an editor for the social justice teaching magazine, Rethinking Schools. His work focuses on both academic and public scholarship about high-stakes testing, charter schools, teaching for social justice, and anti-racist education. Author of over 100 publications, his recent books include the 2nd edition of *Unequal By Design: High-Stakes Testing and the Standardization of Inequality* (Routledge, 2023), *Reclaiming the Multicultural Roots of the U.S. Curriculum* (co-authored, TC Press, 2016), and *Teaching for Black Lives* (co-edited, Rethinking Schools, 2018), among others. He was awarded the University of Washington Bothell Distinguished teaching Award in 2015, the William H. Watkins award for scholar activism from the Society of Professors of Education in 2017. Email: wayneau@uw.edu

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-5533-7394>

Currículum Oculto de Género desde la Mirada Docente: Los Libros de Texto

Hidden Gender Curriculum from a Teacher's Point of View: Textbooks

Eva María Jiménez Andújar *, Estefanía Monforte García y M^a Lourdes Alcalá Ibáñez

Universidad de Zaragoza, España

DESCRIPTORES:

Libros de texto
Currículo
Esterotipos de género
Docentes
Sexismo

RESUMEN:

Las leyes educativas aprobadas en los últimos años en España han mejorado significativamente aspectos relacionados con la igualdad de género. No obstante, algunas investigaciones relacionadas con el sexismo en los materiales escolares han mostrado la continuidad de algunos tópicos de género en la educación. Esta investigación tiene como finalidad estudiar la pervivencia de estereotipos de género en los libros de texto a través de un análisis iconográfico, del lenguaje y del currículum oculto subyacente en los libros de texto. Para ello, se ha llevado a cabo una metodología cualitativa y se ha utilizado como técnica el análisis de contenido de 40 informes grupales realizados por 120 alumnos y alumnas del Grado de Maestro/a en Educación Primaria de la Universidad de Zaragoza, los cuales analizaron un total de 32 libros de texto. Además, se han contrastado estos datos con las respuestas del alumnado sobre la importancia de la labor docente para corregir los estereotipos y prejuicios de género que pueden estar presentes en la escuela. Los resultados muestran que, a pesar de la mejora de los manuales escolares, todavía pervive un desequilibrio en la representación del género masculino y femenino, en las imágenes y en el lenguaje asociado a ellos.

KEYWORDS:

Textbooks
Curriculum
Gender stereotypes
Teachers
Sexism

ABSTRACT:

The educational laws passed in the last years in Spain have significantly improved aspects related to gender equality. However, some research related to sexism in school materials has shown the continuity of some gender stereotypes in education. The aim of this research is to study the persistence of gender stereotypes in textbooks through an iconographic analysis of the language and the hidden curriculum underlying the textbooks. For this purpose, a qualitative methodology was used and the technique used was the content analysis of 40 group reports carried out by 120 students of the Degree in Primary Education at the University of Zaragoza, who analysed a total of 32 textbooks. In addition, these data have been contrasted with the students' responses on the importance of teaching to correct gender stereotypes and prejudices that may be present at school. The results show that, despite improvements in school textbooks, there is still an imbalance in the representation of male and female genders and in the images and language associated with them.

CÓMO CITAR:

Jiménez Andújar, E. M., Monforte García, E. y Alcalá Ibáñez, M. L. (2023). Currículum oculto de género desde la mirada docente: Los libros de texto. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 12(2), 25-44.
<https://doi.org/10.15366/riejs2023.12.2.002>

1. Introducción

La escuela funciona como transmisora y reproductora de contenidos a través del currículum formal, pero también, de unos valores, códigos y sentimientos ligados a un currículo oculto (Brítez, 2021). En este sentido, el tratamiento en la escuela de la construcción de los géneros viene condicionado por las relaciones establecidas en el orden social dominante. El estudio que se presenta muestra el análisis del currículum oculto de género (en adelante, COG) que da como resultado de las diversas reproducciones de los estereotipos de género en la dimensión educativa (Santos, 2022).

Numerosas investigaciones (Pérez-Basto y Heredia-Soberanis, 2020; Prince, 2021; Vu y Pham, 2022) ofrecen un panorama general de lo que el currículum oculto de género ha supuesto para la educación. Sus hallazgos advierten de la complejidad y urgencia del tratamiento del COG y de la importancia de comprenderlo desde la perspectiva del género como catalizador para visibilizar a las mujeres en el plano educativo.

Las investigaciones sobre el género en los libros han sido bien documentadas, centrándose en el análisis de materiales textual y visualmente (Carlson y Kanci, 2017; Lee y Mahmoudi-Gahrouei, 2020). Si bien los estudios basados en textos han asumido un papel central, poco se sabe acerca de cómo los maestros y maestras interactúan con los libros de texto en general (Romero, 2015), y con el género en particular (Canale y Furtado, 2021; Mustapha, 2013). También existe un aumento de investigaciones sobre la conducta de los docentes cuando utilizan este material sexista (Namatende-Sakwa, 2019; Mustapha y Mills, 2015) con el objetivo de focalizar la atención no solo en el sesgo del contenido sino también en el discurso.

En este sentido, se considera esencial abordar el currículo oculto de género en las aulas desde perspectiva crítica y reflexiva, tanto con el alumnado como con los futuros y futuras docentes. Y es objetivo prioritario que adquieran la capacidad de analizar y cuestionar los estereotipos y prejuicios de género como elemento clave en el trabajo por la igualdad y la justicia social.

En consecuencia, el estudio que aquí se presenta se ha centrado en hacer consciente al alumnado de la asignatura de Didáctica General y Currículum del primer curso del Grado de Maestro/a en Educación Primaria de la Universidad de Zaragoza acerca de los estereotipos sexuales que implícitamente transmiten los libros de texto. Durante el curso 2021-2022 dicho alumnado llevó a cabo una revisión de los textos y las ilustraciones de las editoriales más utilizadas en Aragón en las áreas de Ciencias Sociales y Lengua Castellana de los cursos que comprenden de 3º a 6º de Educación Primaria. Es importante destacar que el objetivo del estudio no es evaluar a las editoriales, aspecto que no se ha considerado en el análisis de los resultados, sino, por un lado, examinar las tendencias generales relacionadas con el género e identificar cualquier forma de discriminación a través del lenguaje y las imágenes, y, por otro, analizar las implicaciones que el COG tiene en la labor docente.

2. Revisión de la literatura

2.1. La perspectiva de género en la ley educativa actual

Numerosos organismos nacionales e internacionales están intentando incluir entre sus propuestas de futuro la inclusión de la igualdad de género, un claro ejemplo de ello es la Agenda 2030 y su 5º objetivo “Igualdad de género”.

En lo que a nuestro sistema educativo se refiere, la *Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo de Educación* (en adelante, LOE-LOMLOE), establece el marco legal para la educación en España y supone un avance sin precedentes en la incorporación de la igualdad de género en la educación.

En este sentido, en su artículo 2 manifiesta que la educación debe promover la igualdad de género, la no discriminación y el respeto a la diversidad, y establece la importancia de la formación del profesorado en este ámbito, con el objetivo de que los docentes puedan identificar y abordar los sesgos y desigualdades presentes en el currículo (Tomé et al., 2021). En la misma línea, la Disposición Adicional Cuarta establece que los libros de texto y demás materiales curriculares, deberán reflejar y fomentar el respeto a los principios, valores, libertades, derechos y deberes constitucionales, así como a los principios y valores recogidos en la presente Ley y en la *Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género*, a los que ha de ajustarse toda la actividad educativa. También la ampliación de la Disposición Adicional Vigésimoquinta, dedicada al fomento de la igualdad efectiva entre mujeres y hombres, hace referencia, de manera explícita, a la formación inicial del profesorado como elemento fundamental para esta transformación y plantea la incorporación de las niñas a los estudios científico-técnicos y de los niños a las especialidades consideradas como feminizadas: aquellas «profesiones del cuidado», habitualmente unidas al rol de la mujer (García-Lastra, 2022).

2.2. El currículo oculto de género en el marco educativo actual

El Currículum Oculto de Género (COG) es entendido como “un conjunto de actitudes, valores, creencias y estereotipos que se transmiten a través del sistema educativo sin que se incluyan explícitamente en el plan de estudios” (Moya-Díaz y De-Juana, 2022, p. 2). Estos mensajes implícitos refuerzan ciertas ideas sobre lo que significa tener un género u otro y, a menudo, perpetúan las desigualdades (González-Pérez, 2018; Piedra, 2021). Su manifestación en las diferentes cuestiones escolares puede suponer una manera u otra de entender la educación y los desafíos pedagógicos del futuro (Bayne y Dopico, 2020; Pérez y Heredia, 2020).

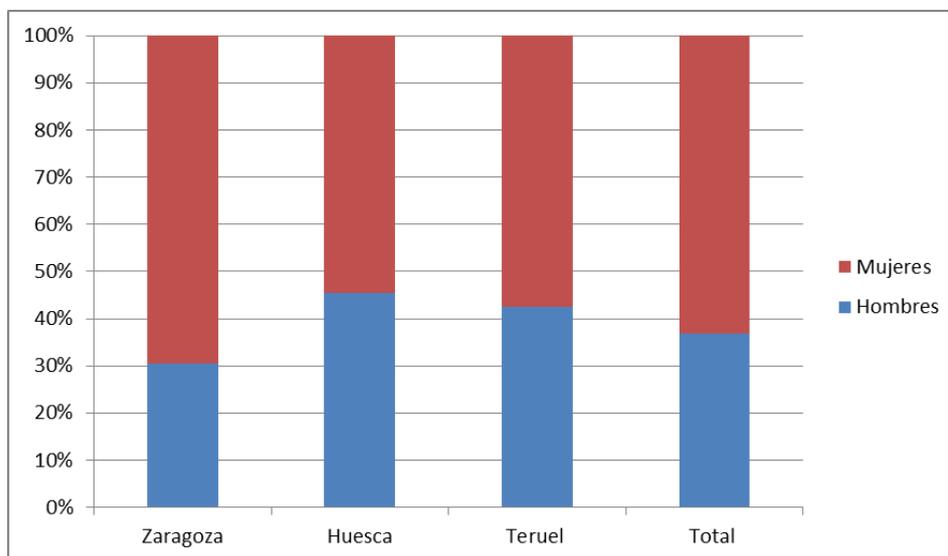
Si partimos de los tres fundamentos del COG; el androcentrismo, el esencialismo y la polarización de género (Dorr y Sierra, 1998, citado en Moya-Díaz y De-Juana, 2022), vemos cómo están íntimamente relacionados con la educación formal y no-formal y es a través de la educación como se instauran. De hecho, el COG se manifiesta de múltiples formas en el aula, por ejemplo, los roles de género tradicionales se refuerzan a través de la separación de género en actividades y en áreas como la Educación Física, tal y como muestran las investigaciones de Pérez-Enseñat y Moya-Mata (2020), también son interesantes las aportaciones de Alvariñas-Villaverde y Pazos-González (2018) sobre la importancia de los estigmas y su repercusión en el comportamiento del alumnado, o las relacionadas con los mensajes curriculares ocultos basados en el género que dan lugar a un sexismo lingüístico que incluye la priorización de unos valores y rasgos percibidos como predominantemente masculinos (Warren et al., 2019).

El COG también puede manifestarse en las actitudes y expectativas del profesorado hacia el estudiantado en función de su género. Cabe destacar las numerosas investigaciones sobre las expectativas depositadas en los estudiantes masculinos hacia ámbitos científicos (Cabré et al., 2021) y que sitúan en desventaja al sexo femenino en lo que a oportunidades académicas se refiere (Álvarez-Linares et al., 2014), siendo la formación relacionada con los cuidados las más feminizadas.

Un ejemplo de esta feminización se da en los Grados de Magisterio de Primaria y, con mayor evidencia en el Grado de Magisterio de Infantil de la Universidad de Zaragoza, en sus tres centros (Zaragoza, Huesca y Teruel), tal y como se observa en las Figuras 1 y 2.

Figura 1

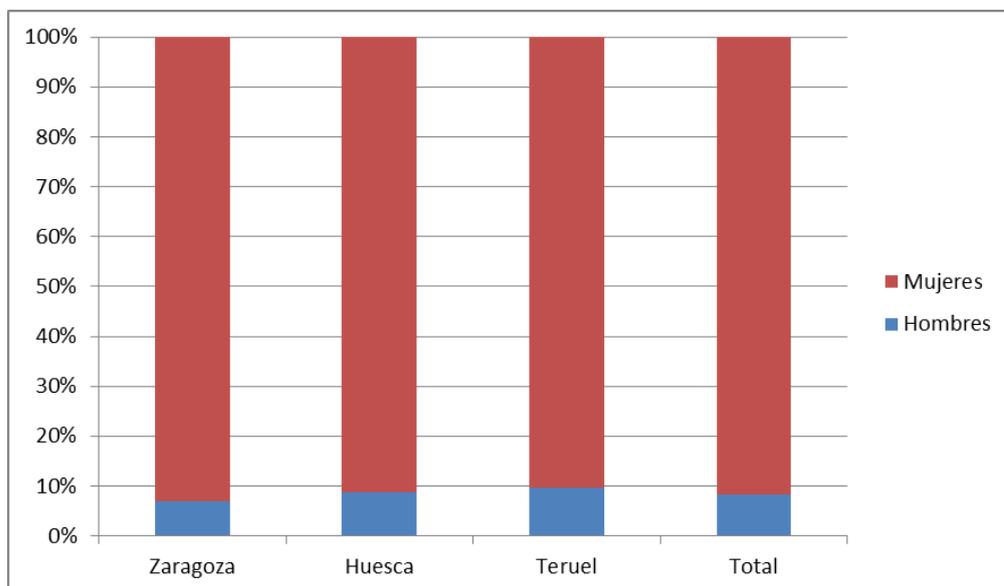
Gráfico del número de alumnas/os matriculados en el Grado en Magisterio en Educación Primaria en la Universidad de Zaragoza. Curso 2022-2023.



Nota. Elaboración propia a partir del Informe estadístico de Grado de la Universidad de Zaragoza para el curso 2022-2023.

Figura 2

Gráfico del número de alumnas/os matriculados en el Grado en Magisterio en Educación Infantil en la Universidad de Zaragoza. Curso 2022-2023.



Nota. Elaboración propia a partir del Informe estadístico de Grado de la Universidad de Zaragoza para el curso 2022-2023.

En los gráficos observamos cómo, de manera general, en los tres centros y en las dos titulaciones, la representación de las mujeres es mayor, pero en el caso de las matrículas en Educación Infantil se hace muy notorio puesto que los hombres suponen el 6,94 %

y las mujeres el 93,05 % en el caso de Zaragoza, el 8,71 % hombres frente al 91,28 % de mujeres en Huesca y, finalmente y siguiendo la misma tendencia, el 9,6 % hombres frente al 90,4 % de mujeres en Teruel. Una evidente muestra de que hay estudios universitarios cuya condición destaca por el estereotipo de género asociado a los cuidados, tal y como plantean González-Alba y otros (2021) o Verástegui (2019).

A modo de conclusión, las nuevas leyes establecen la importancia de abordar medidas que contribuyan a la eliminación de estereotipos de género, y para ello es fundamental que los docentes estén capacitados para identificar y abordar los sesgos y desigualdades presentes en el currículo (Vaillo, 2016).

2.3. La formación inicial del profesorado y la lucha por justicia social

La inclusión y tratamiento del género en la formación inicial y la presencia de este contenido en los planes de estudio universitarios son escasas (Anguita, 2020; Carrillo-Flores, 2017). A esto se une los fracasos mostrados por los intentos de reforma educativa a lo largo de las sucesivas leyes y sus debilidades en la formación del profesorado, ya sea por una visión mecanicista de la educación o por una determinada actitud para enfrentarse a ello (Castañeda y Adell, 2011).

No obstante, con la aparición de nuevos referentes legislativos como la *Ley Orgánica 1/2004 de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género*, la *Ley Orgánica 3/2007 para la Igualdad efectiva de mujeres y hombres*, así como la *Ley Orgánica 10/2022, de 6 de septiembre, de garantía integral de la libertad sexual*, en los que se plantea a la Universidad la formación, docencia y sensibilización en igualdad, nos encontramos en un momento clave para hablar sobre esto en la formación del profesorado (Fernández et al., 2022; García-Lastra, 2022). La educación y la profesión docente son elementos fundamentales en la construcción de una sociedad más igualitaria y justa, y para lograrlo es necesario que en la formación inicial de los Grados de Maestro/a en Educación se tenga un conocimiento profundo sobre la igualdad de género y cómo esta se manifiesta en el ambiente escolar (Aristizábal et al., 2016; González-Pérez, 2018).

Capacitar y concienciar a esta figura profesional implica ofrecerles entornos de reflexión donde combatir los efectos de las creencias, prejuicios sociales, estigmas o valores prefijados en el proceso de enseñanza-aprendizaje y la “despatriarcalización” del currículo (Bejarano et al., 2019). Esto supone un trabajo complejo si consideramos que las nuevas generaciones que llegan a las aulas siguen presentando actitudes sexistas (Pérez-Díaz, 2021) y que el currículo oculto continúa vigente en nuestras aulas silenciado, entre otros aspectos y a través de los libros de texto, a las mujeres y sus contribuciones (López-Navajas, 2014; Manassero y Vázquez, 2021).

Ante esta situación, y como ya afirmaba Zeichner (2010), los docentes deben ser conscientes de que su tarea no solo consiste en transmitir conocimientos, sino también fomentar valores de igualdad y respeto hacia la diversidad para propiciar el cambio educativo.

2.4. Género y justicia social en el material escolar: El libro de texto

La reflexión y análisis sobre el libro de texto y los manuales escolares apenas necesitan justificación si entendemos este material como un artefacto cultural y transmisor de valores. Ha sido dentro de los sistemas nacionales de educación donde este material se ha constituido como un instrumento regulador del diseño y desarrollo del currículo (Braga y Belver, 2016). A nivel nacional el estudio sobre los libros de texto no puede

entenderse sin mencionar al proyecto MANES¹ como una de las bases de datos más relevantes de textos escolares. Asimismo, si hacemos referencia al estudio del sexismo en los libros de texto, el grueso de trabajos se llevó a cabo entre los años 90 y primera década de los 2000 con referentes como Izquierdo (1998) o Subirats (1993).

Por otro lado, la *Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación*, fue la primera ley educativa que recogió que la edición y adopción de libros de textos no requería ningún tipo de autorización administrativa. Por su parte, la *Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación*, reconocía el deber de los libros de texto de respetar la igualdad entre hombres y mujeres y la LOE-LOMLOE, expone que los libros de texto deben fomentar el igual valor de mujeres y hombres y no contener estereotipos sexistas o discriminatorios.

Autores como Blanco (2001), López-Navajas (2014), Losiok y Mdee (2023) y Ortega-Sánchez (2022) muestran en sus investigaciones el carácter ideológico de los libros de texto, en los que priman elementos racistas, sexistas, etnocéntricos o colonialistas, no siempre evidentes a ojos del alumnado. Y es especialmente relevante como desde el punto de vista del análisis de los estereotipos de género, existen diversas investigaciones centradas en el estudio de los libros de texto de lenguas extranjeras y el tratamiento del género (Aguilar, 2021; Phan y Pham, 2021; Shorsh y Behbood, 2022), como un elemento prioritario en el entorno educativo.

Estos elementos no explícitos, que se transmiten a través del currículum oculto, son asumidos de manera automática por el alumnado como algo “normal”. Ante esta situación es cuando surge la necesidad de formar al profesorado en la selección y análisis de los materiales curriculares, en la identificación de la calidad didáctica de los mismos y sus mensajes, haciéndoles responsables de esos aprendizajes. Es fundamental que estén capacitados para detectar y reorientar, tal y como estamos abordando en este artículo, las formas en que puede manifestarse el COG en el aula, principalmente a través de estos materiales y recursos educativos (González-Barea y Rodríguez, 2020).

3. Enfoque metodológico

En el presente estudio se ha llevado a cabo una metodología cualitativa y se ha utilizado como técnica el análisis de contenido (Bardín, 1996). Nos encontramos con una técnica que ya ha sido implementada en estudios similares (Fontal et al., 2017; Travé, et al, 2017). Es de esta forma y a través de la lectura e interpretación de los informes realizados por el alumnado sobre el análisis de los diferentes libros de texto, lo que permitirá examinar y cuantificar las tendencias generales relacionadas con la discriminación de género a través del lenguaje y las imágenes, para posteriormente analizar e interpretar las implicaciones que, según las opiniones del alumnado, el COG tiene en la práctica escolar.

Procedimiento de análisis

Dentro del marco de un paradigma de corte interpretativo-deductivo tanto Bardín (1996) como Marrying (2022) manifestaban la importancia de tres momentos en el

¹ El proyecto MANES se llevó a cabo por el Centro de Investigaciones MANES, entendido este como un Centro de Investigación interuniversitario dedicado al estudio histórico de los manuales escolares de España, Portugal y América Latina, especialmente en los siglos XIX y XX.

análisis de contenido: 1) el preanálisis; 2) el aprovechamiento del material, y 3) el tratamiento de los resultados, la inferencia y la interpretación.

Siguiendo este mismo criterio, durante el preanálisis, y tras un análisis exhaustivo y reflexivo de la literatura especializada en la evaluación de libros de texto (Babuder et al., 2021; Blanco, 1994; González-García, 2005; Martínez-Bonafé y Rodríguez, 2010; Shahid et al., 2021), se elaboró un guion de análisis basado en dimensiones identificadas como relevantes.

Seguidamente se realizó una aplicación piloto del guion de análisis con el que posteriormente trabajaría el alumnado, con el fin de perfeccionar y redefinir las dimensiones y conocer la fiabilidad de reproducibilidad. Esta se constató a través del proceso inter-observadores en el que dos investigadores del departamento de Ciencias de la Educación de la Universidad de Zaragoza valoraron dos unidades de muestreo (libros de texto) y discriminaron positiva o negativamente la condición del guion como material apto para la investigación. En el siguiente cuadro se presenta el guion utilizado con las dimensiones y principales unidades de registro (Cuadro 1).

Cuadro 1

Guion de dimensiones y unidades de registro

<p>Análisis de los contenidos e imágenes</p> <ul style="list-style-type: none"> - Contenido e imágenes actuales. - Inclusión de problemas sociales en la infancia. - Valores y estereotipos en el contenido e imágenes. - Fuentes utilizadas diversas. - Presencia o ausencia de saberes populares; de temas transversales; y de temas conflictivos para la comunidad científica. - Referencias históricas de hombres y mujeres. - Análisis de los personajes de las imágenes por sexo, raza, clase social, grupo de edad y discapacidad, teniendo en cuenta el protagonismo otorgado y el contexto en el que son presentados. <p>Evitación de imágenes adversas o idílicas en la representación de grupos minoritarios o discriminados.</p>
<p>Análisis del lenguaje</p> <ul style="list-style-type: none"> - Lenguaje actualizado. - Análisis de estereotipos en el lenguaje. - Uso no sexista del lenguaje - Alternativas al lenguaje sexista. - Lenguaje didácticamente coherente. - Relación coherente entre las imágenes y lenguajes. <p>Mensajes subliminales en el lenguaje utilizado.</p>
<p>Análisis de las implicaciones del currículum oculto en el contexto educativo</p> <ul style="list-style-type: none"> - Explicación del proceso de toma de decisiones llevado a cabo. - Importancia del currículum oculto para la enseñanza. - Alcance del currículum oculto en la realidad educativa. - Consecuencias para el sistema educativo. - Inclusión de recursos y/o actividades complementarias/alternativas al propio libro. - Flexibilidad del libro de texto en cuanto a los posibles temas a incluir en la dinámica de la clase. - Fuentes externas de información sobre diversos temas en el libro de texto.

Categorías de análisis

Inicialmente y con el objetivo de extraer las categorías de análisis se codificaron los primeros 10 informes utilizando el guion establecido. Tras esta codificación se delimitaron las siguientes 3 categorías: el sexismo en el lenguaje, los estereotipos de género y las imágenes que perpetúan roles, y las implicaciones del COG para la práctica docente (Cuadro 3). Decisión que fue fruto de la recurrencia de estas a lo largo de los informes del alumnado y en el análisis de la literatura científica sobre el tema (Biemmi, 2015; Evans y Davies, 2000; Sunderland, 2004).

Cuadro 3

Categorías de análisis

El sexismo en el lenguaje	Ocupaciones
	Ámbito social y educativo
	Aspectos lingüísticos
Los estereotipos de género y las imágenes que perpetúan roles	Familia y roles
	Tiempo libre
	Ámbito social y educativo
Implicaciones del COG en la práctica docente	Formación
	Discriminación y acoso
	Inclusión y diversidad

Participantes

Para el estudio se ha llevado a cabo un muestreo no probabilístico y se ha realizado mediante un proceso incidental, puesto que la muestra ha sido seleccionada intencionalmente de entre los diferentes cursos y asignaturas del Grado. Por ello, se seleccionó a los dos grupos del primer curso del Grado de Maestro/a en Educación Primaria que cursaban la asignatura de Didáctica General y Currículum en el año académico 2021-2022. Se trata de una muestra compuesta por 120 alumnos y alumnas (n=120), 56,7 % mujeres (N=68) y 43,3 % hombres (N=52) con edades comprendidas entre los 18 y 22 años (M=18,33; DT=0,925). Dicho alumnado se organizó en grupos de trabajo mixtos de entre 4-5 componentes desarrollando un total de 40 informes.

Instrumentos de obtención de información

Una vez establecido el corpus de análisis, entramos en la segunda fase de aprovechamiento del material.

Cada grupo de trabajo escogió un libro de texto y se les ofreció el guion de análisis. Seleccionaron un total de 32 libros de texto diferentes, correspondientes al rango de 3º a 6º de Educación Primaria. Una de las recomendaciones iniciales fue la elección de libros de Ciencias Sociales o Lengua Castellana, puesto que suelen dar más información en este tipo de análisis. Los datos relativos a los libros analizados pueden consultarse en el Cuadro 2.

Definidas las unidades de muestreo (libros de texto seleccionados) y las unidades de registro (dimensiones del guion), se procedió al tratamiento de los resultados de forma manual. La selección de la información se expuso primero a codificación y luego a categorización e inferenciación. En este último punto se aplicó la parte crítica: las interpretaciones y relaciones con la teoría.

Cuadro 2**Resumen de los libros de texto analizados por el alumnado**

Áreas	Cursos	Años	Editoriales	Total
Ciencias Sociales	3º, 4º, 5 y 6º	2015 - 2020	Santillana	21
			SM	
			Anaya	
			Edelvives	
<hr/>				
Lengua Castellana	3º, 4º, 5 y 6º	2015 - 2020	Vicens-Vives	11
			Santillana	
			SM	
			Anaya	
			Edelvives	
<hr/>				
			Bruño	
			Teide	

Nota. Elaboración propia.

Posteriormente, dos codificadores independientes y externos de la Universidad de Zaragoza aplicaron estas categorías a los informes analizados. Para evaluar la fiabilidad interevaluadores (Torres y Perera, 2009) de la codificación del sexismo en el lenguaje, las imágenes y los estereotipos de género, y las implicaciones del COG en la práctica docente. La validez de contenido se midió con el índice Kappa de Cohen y se obtuvo un índice de acuerdo del 75 % y 0,5 en la escala Cohen, considerando como una buena fiabilidad interevaluadores la resultante de un índice de acuerdo superior al 70 %. Como consecuencia la codificación fue confiable y el análisis posterior se realizó en función de esas categorías ya validadas.

4. Análisis de datos e interpretación de resultados

4.1. El sexismo en el lenguaje

Tal y como expresa Santos (2022), el lenguaje es el primer sistema simbólico que utilizamos para estructurar nuestra experiencia, este nos sirve para comunicarnos y supone un agente de asimilación de formas, criterios y actitudes de nuestra cultura.

En este sentido, uno de los elementos más destacables del proceso de análisis de datos, ha sido la uniformidad con la que los diferentes grupos han denunciado la escasa presencia del lenguaje en femenino de los libros de texto analizados (95 %). Un aspecto relevante que ha generado una crítica hacia determinadas cuestiones sobre el uso del lenguaje en estos libros:

“En cuanto al lenguaje empleado a lo largo del libro mayoritariamente se hace uso del masculino tanto singular como plural obviando formas femeninas, claro ejemplo de la misoginia hacia las niñas en la educación”.

Así como las pocas alternativas utilizadas para reflejar a la mujer, tal y como se muestra a continuación:

Los textos que se leen y luego analizan o ejemplos dentro de las explicaciones de la materia, solo se encuentra el masculino genérico. No encontramos cómodo poner masculino y femenino en cada palabra, pero sí que se podría poder poner una palabra neutra que englobe a los dos sexos o ir turnando el masculino y el femenino.

Se localizan también testimonios que recogen estereotipos derivados del lenguaje relacionado con las ocupaciones:

A lo largo del libro se observa en varios temas cómo se hace referencia al masculino genérico. Un ejemplo es la política donde aparece un masculino normalizando que solamente pueda haber presidentes y no presidentas en altos puestos.

En concordancia con la representación predominante masculina en los roles profesionales se observan distintas actividades que ilustran los datos extraídos de la categorización de los informes. Un ejemplo de ello son las actividades en las que solo se describen puestos trabajos del sector primario en masculino: “ganaderos” y “agricultores” y las que muestran un masculino genérico en cargos de representación.

Figura 3

Los cargos de representación

2 Si tuvieras que añadir en el organigrama estas instituciones, ¿dónde las situarías?

ministro de economía ■ diputados ■ ministro de cultura ■
 ministro de industria ■ senadores

Nota. Extraído de: Santillana/ Ciencias Sociales/4º Educación Primaria/Año de edición 2015.

Esta subordinación de la mujer en lo que al lenguaje se refiere, da como resultado el androcentrismo lingüístico que transmite la idea de que el hombre está en el centro. Se manifiesta en dos planos: en el léxico y en el sintáctico (Vargas, 2012). En la figura 4 se usa el género masculino en toda la actividad; en el plano léxico a través del masculino genérico y en el plano sintáctico siendo el sujeto principal en el orden de la frase, todo ello queda patente en las formas y expresiones sociales que se transmiten.

Figura 4

2ª actividad uso del masculino

1 Señala si el sujeto realiza o recibe la acción del verbo en estas oraciones.

- Los bomberos apagaron el incendio.
- El teléfono fue inventado por Antonio Meucci.
- El incendio fue apagado por los bomberos.
- Antonio Meucci inventó el teléfono.

Nota. Extraído de: Santillana/ Ciencias Sociales/4º Educación Primaria/Año de edición 2020.

En esta última actividad (Figura 4) también se asocia el género a oficios tradicionalmente masculinizados e introduce el tratamiento desigual de la mujer en la historia. Aspecto que observamos de manera más concreta en la Figura 5 y que en el siguiente epígrafe trataremos con mayor profundidad.

Figura 5

Ejemplos de grandes pintores

La pintura

A partir de la invención de la fotografía, los pintores han tratado de transmitir con formas y colores lo que la realidad les sugiere.

En España ha habido grandes pintores, como Pablo Ruiz Picasso, Salvador Dalí y Joan Miró. ①

- **Pablo Ruiz Picasso** nació en Málaga. Fue el creador del **cubismo** , que es un tipo de pintura que se caracteriza por representar la figura humana y los objetos con figuras geométricas.
- **Salvador Dalí** nació en Figueras (Girona). Él logró transmitir a partir de la luz, el color y el dibujo el mundo de los sueños.
- **Joan Miró** nació en Barcelona. Utilizó los colores luminosos, las figuras geométricas para crear un mundo de fantasía parecido al de los niños.

Otros pintores de reconocido prestigio son Antoni Tàpies, Antonio López y Miquel Barceló.

Nota: Extraído de: Santillana/ Ciencias Sociales/6º Educación Primaria/Año de edición 2015.

Según los informes, las referencias a nombres masculinos son mucho más frecuentes (86 %) que las de los nombres femeninos, contribuyendo así a la promoción de un papel más “activo” de los hombres/niños en la escuela, la familia y en la vida social.

4.2. Los estereotipos de género y las imágenes que perpetúan roles

En referencia a las imágenes y estereotipos de género, cabe destacar que la mayoría de los informes realizados por el alumnado presentan la visión androcéntrica que muestran los libros de texto, especialmente en las imágenes (76 %). Las mujeres aparecen representadas en menor medida, por lo que afirmamos, como ya lo hicieron Pellejero y Torres (2011), la transmisión de un modelo social que tiene forma y figura de hombre; aspecto que no se ajusta a la realidad, ya que las mujeres constituyen el 51 % de la población mundial.

En los textos examinados, tenemos diversas muestras que representan a los niños y hombres participando en actividades con mucha más frecuencia que las niñas y mujeres, (re)produciendo así la imagen de un “hombre capaz” y “activo”.

Figura 6

Figuras masculinas realizando deporte



Nota. Santillana/ Lengua Castellana/3º Educación Primaria/Año de edición 2017.

Además, se constata cómo la plasmación que se hace de lo masculino y lo femenino sigue estando asociada a patrones estereotipados de género, factor que también se

refleja en el estudio de Gouvias y Alexopoulos (2018). En este sentido, un 70 % del alumnado destaca que, en lo que respecta al entorno familiar, las representaciones estereotipadas de ambos sexos eran superiores a las no estereotipadas, identificando a las mujeres con las tareas domésticas y la crianza y a los hombres con el trabajo manual.

Figura 7

Reparto de tareas domésticas



Nota. Santillana/ Lengua Castellana/4º Educación Primaria. Año de edición 2016.

Figura 8

Diferentes actividades hombre/mujer



Nota. Edelvives/ Lengua Castellana/4º Educación Primaria. Año de edición 2015.

En cuanto a la vestimenta, se sigue afirmando lo que los estudios de Llorent-Bedmar y Cobano-Delgado (2014) ya manifestaron. Más del 77 % de las imágenes de los informes muestran un prototipo de niña con vestimenta feminizada (faldas y vestidos rosas). Sus rasgos físicos también van en consonancia, presentándose con el pelo largo y adornos en el cabello. En un menor porcentaje (33 %) se localizan personajes femeninos vestidos con ropa de trabajo u uniforme, vinculados a la ocupación laboral que desarrollan.

También los informes del alumnado evidencian este aspecto y, desde la reflexión propia de docentes en formación, identifican este elemento como estereotipo sexista:

Casi todas las niñas que salen en los dibujos van con vestidos, lo que muestra una distinción de género en el uso de la ropa. Los niños llevan pantalones.

En diversas imágenes se muestra a una mujer con falda y al hombre con pantalones. Generalizamos el uso de pantalones a los hombres.

El análisis realizado también pone de manifiesto cómo la narración de la historia está lejos de fomentar la igualdad efectiva entre hombres y mujeres. Desde los libros de texto se sigue transmitiendo una visión del mundo que demuestra la pervivencia de estereotipos de género y oculta el papel de la mujer en el relato histórico (Gómez-Carrasco y Gallego-Herrera, 2016).

La mujer ha sido importante en la sociedad y en la historia, sin embargo, en el tema solo hay ejemplos de hombres históricos. La mujer y sus manifestaciones artísticas o culturales no tienen cabida en ninguno de los temas.”

En este mismo sentido, las ilustraciones históricas también reflejan este desequilibrio en cuanto al papel secundario de la mujer.

Figura 9

Representación del hombre en los hechos y acciones históricas



Nota. Santillana/Ciencias Sociales/4º Educación Primaria/Año de edición 2015.

Este último aspecto, se confirma también en las descripciones del alumnado, un 80 % de los informes transmiten la escasa presencia del sexo femenino en la historia, el arte, la ciencia y la literatura, entre otras:

Durante mucho tiempo en los ámbitos científicos e históricos las mujeres que han desempeñado estos papeles se han dejado a un lado, esto lo vemos reflejado en dichos enunciados e imágenes.

Esta página se enfoca principalmente en una escultura hecha con chatarra creada por Paul Bonomini. Hemos encontrado que también hay mujeres famosas que realizan esculturas con chatarra como por ejemplo Penny Hardy, pero le dan más importancia a la figura del hombre.

No obstante, algunos informes manifiestan el esfuerzo que hacen editoriales por representar en las imágenes a las mujeres en igualdad de condiciones (40 %), aspecto que, en lo que se refiere a los elementos gráficos e icónicos, ya fue manifestado por Castrillo y otros (2021). Encontramos ejemplos en los que se modifica el tradicional orden de aparición de la mujer y el hombre en el espacio. Se incluye a la mujer en el denominado plano simbólico, asociado al poder y al estatus, y al hombre en el espacio secundario, más íntimo y que solía estar ocupado por la mujer. Esta circunstancia, tan importante en el currículum oculto, puede definir en el alumnado ciertos comportamientos de cara al futuro (Piedra, 2022).

Figura 10**Mujeres en diversos trabajos**

3 Observa esta ilustración y cuenta la noticia del hecho que en ella se muestra.

4 Inventad en grupo tres noticias y contádselas a vuestros compañeros como si lo hicierais desde un programa informativo de la televisión.

Como alcaldesa, declaro inaugurada la ludoteca.

Ayer, en Sansonete.

Nota. Edelvives/Lengua Castellana/4º Educación Primaria/ Año de edición 2018.

Figura 11**Padre contando un cuento**

Narrar un cuento

1 Escucha el cuento que un padre le narra a su hija.

2 Responde a estas preguntas.

- ¿Por qué se había enfadado Mario con su hermana?
- ¿Qué hizo en el colegio?
- ¿Por qué estaba su madre preocupada cuando regresó?
- ¿Qué creyó Mario que había sucedido? ¿Qué hizo para remediarlo?
- ¿Por qué había llegado tarde su hermana realmente?

Nota. Edelvives/Lengua Castellana/4º Educación Primaria/ Año de edición 2019.

4.3. Análisis de las implicaciones en el contexto docente

Los datos del análisis de los manuales escolares indican que las implicaciones y consecuencias del currículum oculto de género en la educación son muy significativas. El 97 % de los informes destacan cómo esta forja importantes aprendizajes y patrones de comportamiento en la dinámica escolar que, después, serán trasladados al presente y futuro de la vida familiar, social y profesional del alumnado.

El currículum oculto en la realidad educativa produce efectos a corto, medio y largo plazo sobre los modos de sentir, actuar e incluso pensar de los alumnos y alumnas, y afectará en todos los ámbitos de su vida.

Visión alterada y distorsionada del mundo. El desconocimiento del currículum oculto provocará la creación de ideas preconcebidas en el alumnado, lejos, en muchas ocasiones, de la realidad.

Asimismo, los informes ponen de manifiesto, en un 92 %, que en los libros de texto no existen ejemplos de contenidos o actividades que desarrollen un pensamiento práctico, reflexivo y crítico en torno al currículum oculto. A este hecho se une que, habitualmente, los docentes no son plenamente conscientes de los estereotipos existentes en los libros de texto y necesitan pistas para descubrirlos y tratarlos con adecuación en su aula (Gouviás y Alexopoulos, 2018).

Se necesita de autocrítica por parte del docente para impartir lecciones de manera objetiva. También de formación para aprender a seleccionar los materiales empleados.

En lo que respecta a la inclusión y diversidad, el COG puede contribuir a la formación integral del alumnado y la lucha por la justicia social. Los informes del alumnado reflejan la importancia y consecuencias de su tratamiento en la práctica diaria:

En numerosos casos los libros de texto producen discriminaciones hacia el género opuesto u otras etnias y podemos decir que es completamente inexistente la inclusión de personas discapacitadas.

Si no se habla del currículum oculto de género, pueden aparecer dificultades y desmotivaciones en el aprendizaje del alumnado e incluso crear desigualdades, lo que puede producir un sistema educativo nefasto.

Es fundamental que el alumnado en formación contribuya a la concienciación de las desigualdades, conociendo las consecuencias que producen diferentes acciones en el proceso educativo, entre ellos el COG y su representación en los libros de texto. Su acción educativa se considera determinante para brindar al estudiantado una visión más amplia de la educación como proceso necesario para la inclusión, equidad, justicia e igualdad.

5. Discusión y conclusiones

Los hallazgos de la investigación permiten alcanzar los dos objetivos propuestos inicialmente. Por un lado, se han podido examinar las tendencias generales relacionadas con el género e identificado las formas de discriminación a través del lenguaje y las imágenes. En este sentido y a pesar de que el principio de educación para la igualdad ha sido explícitamente incorporado por las distintas leyes educativas desde la aprobación de la LOGSE en 1990, los resultados obtenidos manifiestan que todavía queda un largo camino para erradicar el sexismo en el currículum, contribución que apoya a los estudios que defienden que los libros de texto siguen teniendo un tratamiento desigual en cuestiones de género (López-Navajas, 2014; Prince, 2021; Santos, 2020). A pesar de que las imágenes analizadas muestran una representación más equitativa, lo que constituye un pequeño avance, ni la mención en los textos ni el tratamiento diferenciado por sexos presentan esa igualdad. Y en lo que respecta a los estereotipos de género, la situación formal y global de los libros de texto de Ciencias Sociales y Lengua Castellana de Educación Primaria no difiere demasiado respecto a los estudios de décadas anteriores como el de Manassero y Vázquez (2002).

Por otro lado, el análisis de las implicaciones que el COG tiene en la labor docente desvela la necesidad de una formación del profesorado que proporcione herramientas para fomentar la capacidad crítica del alumnado y les capacite para trabajar los estereotipos de género en su futura profesión, alentando a la reflexión y al pensamiento crítico, y fomentando el respeto y la valoración de la diversidad (Anguita, 2020; Zeichner, 2010). Son los propios informes del alumnado los que ponen de manifiesto la necesidad de trabajar sobre este aspecto desde la formación inicial docente como tarea fundamental para impulsar una educación igualitaria y respetuosa hacia la diversidad y la justicia social (Laiduc y Covarrubias, 2022; Monge et al., 2022).

La inclusión de nuevas perspectivas (clase, etnia o discapacidad) en el presente estudio, habría mostrado otro tipo de elementos fundamentales en el trabajo del currículum oculto y de la justicia social, aspectos que han limitado esta investigación a la temática del artículo. Es por ello, que, como prospectiva de esta investigación, se contempla la

posibilidad de incorporar estas perspectivas en las aulas universitarias y en los trabajos de investigación para hacer de la educación una herramienta de transformación social.

Referencias

- Aguiar, J. S. (2021). Gender representation in EFL textbooks in basic education in Mexico. *Mexesol Journal*, 45(1), 1-9.
- Álvarez-Linares, F. J., Arias-Correa, A., Serrallé, J. F. y Varela, M. (2014). Elección de estudios de ingeniería: Influencia de la educación científica y de los estereotipos de género en la autoestima de las alumnas. *Revista de Investigación en Educación*, 12(1), 54-72.
- Alvariñas-Villaverde, M. y Pazos-González, M. (2018). Estereotipos de género en educación física, una revisión centrada en el alumnado. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 20(4), 154-163. <https://doi.org/10.24320/redie.2018.20.4.1840>
- Anguita, R. (2020). Educar en igualdad: Construir ciudadanía en el siglo XXI. *Gaceta Sindical de Reflexión y Debate*, 34, 287- 300.
- Aragón-González, M., Rosser-Limiñana, A. y Gil-González, D. (2020). Coeducation and gender equality in education systems: A scoping review. *Children and youth services review*, 111(104837), 1-12. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2020.104837>
- Aristizábal, P., Gómez-Pintado, A., Ugalde, A. I. y Lasarte, G. (2017). La mirada coeducativa en la formación del profesorado. *Revista Complutense de Educación*, 29(1), 79-95. <https://doi.org/10.5209/RCED.52031>
- Babuder, M. K., Gavez, I. M., Grmek, M. I. y Torkar, G. (2021). How good are slovenian textbooks? Quality indicators and textbook evaluation. *Sodobna Pedagogika-Journal of Contemporary Educational Studies*, 72(3), 26-44.
- Bardín, L. (1996). *Análisis de contenido*. Akal.
- Bayne, G.U. y Dopico, E. (2020). Pedagogical challenges involving race, gender and the unwritten rules in settings of higher education. *Cultural Studies of Science Education*, 15, 623-637. <https://doi.org/10.1007/s11422-020-09972-w>
- Bejarano, M. T., Martínez, I. y Blanco, M. (2019). Coeducar hoy. Reflexiones desde las pedagogías feministas para la despatriarcalización del currículum. *Tendencias Pedagógicas*, 34, 37-50. <https://doi.org/10.15366/tp2019.34.004>
- Biemmi, I. (2015). Gender in schools and culture: Taking stock of education in Italy. *Gender and Education*, 27(7), 812-827. <https://doi.org/10.1080/09540253.2015.1103841>
- Blanco, N. (1994). Materiales curriculares: Los libros de texto. En F. Angulo y N. Blanco (Eds.), *Teoría y desarrollo del currículum* (pp. 263-280). Aljibe.
- Braga, G. y Belver, J. L. (2015). El análisis de libros de texto: Una estrategia metodológica en la formación de los profesionales de la educación. *Revista Complutense de Educación*, 27(1), 199-218. https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2016.v27.n1.45688
- Brítez, G. (2021). Importancia del currículum oculto en el proceso de enseñanza-aprendizaje. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 5(6), 13859-13870. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v5i6.1361
- Cabré, M., Fernández, J. y Mantecón, T. A. (2021). *¿Tiene sexo la ciencia? Mujeres y hombres en las titulaciones de la Universidad de Cantabria*. Santander. Ediciones Universidad de Cantabria.
- Canalé, G. y Furtado V. (2021). Gender in EFL education: Negotiating textbook discourse in the classroom. *Changing English*, 28, 58-71.
- Carlson, M. y Kanci, T. (2017). The nationalised and gendered citizen in a global world: Examples from textbooks, policy and steering documents in Turkey and Sweden. *Gender and Education*, 29, 313-331. <https://doi.org/10.1080/09540253.2016.1143917>
- Carrillo-Flores, I. (2017). Los nudos del género. apuntes para la formación ética de educadoras y educadores. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 6(2), 29-48. <https://doi.org/10.15366/riejs2017.6.2.002>

- Castañeda, L. y Adell, J. (2011). El desarrollo profesional de los docentes en entornos personales de aprendizaje. En R. Roig y C. Laneve (Eds.), *La práctica educativa en la Sociedad de la Información: Innovación a través de la investigación* (pp. 83-95). Marfil.
- Castrillo, J., Gillate, I., Vicent, N. y Luna, U. (2021). Las mujeres medievales en los libros de texto de Primaria: crítica y propuestas. *Educación básica, cultura y currículo*, 51, 1-18. <https://doi.org/10.1590/198053147313>
- Gouvias, D. y Alexopoulos, C. (2018) Sexist stereotypes in the language textbooks of the Greek primary school: a multidimensional approach. *Gender and Education*, 30(5), 642-662. <https://doi.org/10.1080/09540253.2016.1237620>
- Evans, L. y Davies, K. (2000). No sissy boys here: A content analysis of the representation of masculinity in elementary school reading textbooks. *Sex Roles*, 42, 255-270. <https://doi.org/10.1023/A:1007043323906>
- Fernández, M., Alonso, L., Sevilla, E. y Ruiz, M. E. (2022). Inclusión de la diversidad sexual en los centros educativos desde la perspectiva del profesorado: Un estudio cualitativo. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 11(2), 81-97. <https://doi.org/10.15366/riejs2022.11.2.005>
- Fontal, O., Ibáñez, A., Martínez, M. y Rivero, P. (2017). El patrimonio como contenido en la etapa de primaria, del currículum a la formación de maestros. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(2), 79-95. <https://doi.org/10.6018/reifop/20.2.286321>
- García-Lastra, M. (2022). Coeducación y formación del profesorado: una (nueva) oportunidad para repensar la práctica educativa. En N. Morales (Ed.), *Igualdad y coeducación. Retos para las escuelas del siglo XXI* (pp. 33-45). Ediciones Universidad de Salamanca. <https://doi.org/10.14201/0AQ0336>
- Gómez-Carrasco, C. J. 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.
- González-Alba, B., Polo-Marquez, E. y Jiménez,-Calvo P. J. (2021). La feminización de la Educación Infantil. Un estudio de caso de estudiantes varones en la Universidad de Málaga. *Revista de Docencia Universitaria*, 19(1), 75-91. <https://doi.org/10.4995/redu.2021.14600>
- González-Barea, E. y Rodríguez, Y. (2020). Estereotipos de género en la infancia. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, (36), 125-138. https://doi.org/10.7179/PSRI_2020.36.08
- González-García, E. (2005). Del uso y abuso de los libros de texto: Criterios de selección. *Revista de Educación de la Universidad de Granada*, 18, 269-281.
- González-Pérez, T. (2018). Políticas educativas igualitarias en España. La igualdad de género en los estudios de magisterio. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 26(2). <https://doi.org/10.14507/epaa.26.2764>
- Izquierdo, R. M. (1998). La imagen y el papel de la mujer en los libros de texto escolares en España. *EA, Escuela abierta: revista de Investigación Educativa*, 1, 257-266.
- Laiduc, G. y Covarrubias, R. (2022). Making meaning of the hidden curriculum: Translating wise interventions to usher university change. *Translational Issues in Psychological Science*, 8(2), 221-233. <https://doi.org/10.1037/tps0000309>
- Lee, J. F., Mahmoudi-Gahrouei V. (2020). Gender representation in instructional materials: A study of Iranian English language textbooks and teachers' voices. *Sexuality and Culture*, 24, 1107-1127. <https://doi.org/10.1007/s12119-020-09747-z>
- Ley Orgánica 1/2004 de medidas de protección integral contra la violencia de género, la ley orgánica 3/2007 para la igualdad efectiva de mujeres y hombres. *Boletín Oficial del Estado*, 313, de 29 de diciembre de 2007.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo modificada por la ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, *Boletín Oficial del Estado*, 340, de 30 de diciembre de 2020.
- Ley Orgánica 10/2022, de 6 de septiembre, de garantía integral de la libertad sexual. *Boletín Oficial del Estado*, 215, de 7 de septiembre de 2022.

- Llorent-Bedmar, V. y Cobano-Delgado Palma, V. (2014). La mujer en los libros de texto de bachillerato en España. *Cadernos de Pesquisa*, 44(151), 156-175.
- 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>
- Losioki, B., y Mdee, H. (2023). The contribution of the hidden curriculum to gender inequality in teaching and learning materials: Experiences from Tanzania. *Asian Journal of Education and Training*, 9(2), 54-58. <https://doi.org/10.20448/edu.v9i2.4706>
- Manassero, M. A. y Vázquez, A. (2002). Los estereotipos de género y el lenguaje en los libros de texto de ciencias. *Cultura y Educación*, 14(4), 415-429. <https://doi.org/10.1174/113564002762700880>
- Manassero, A. y Vázquez, A. (2021). Las mujeres científicas: Un grupo invisible en los libros de texto. *Investigación En La Escuela*, 50, 31-45. <https://doi.org/10.12795/IE.2003.i50.03>
- Mayring, P. (2022). *Qualitative content analysis: a step-by-step guide*. Sage Publications.
- Martínez-Bonafé, J. y Rodríguez, J. (2010). El currículum y el libro de texto. Una dialéctica siempre abierta. En J. Gimeno Sacristán (Ed.), *Saberes e incertidumbres sobre el currículum* (pp. 246-268). Morata.
- 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>
- Moya-Díaz, I. y De-Juanas, A. (2022). Construcción de una escala sobre igualdad de género percibida en la escuela. *Revista de Psicología y Educación*, 17(1), 1-20. <https://doi.org/10.23923/rpye2022.01.213>
- Mustapha A. S. (2013). Gender and language education research: A review. *Journal of Language Teaching and Research*, 4(3), 454-463. <https://doi.org/10.23923/rpye2022.01.213>
- Mustapha A. S. y Mills S. (2015). Introduction. En A.S. Mustapha y S. Mills (Eds.), *Gender representation in learning materials: International perspectives* (pp. 1-6). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315764092>
- Namatende-Sakwa, L. (2019). 'Gendering' the text through implicit citations of gendered discourses: The construction of gender and teacher talk around children's fiction. *Gender and Language*, 13, 72-93. <https://doi.org/10.1558/genl.34847>
- 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>
- Pellejero, M. L. y Torres, B. (2011). La educación de la sexualidad: El sexo y el género en los libros de texto de educación primaria. *Revista de Educación*, 354, 399-427.
- Phan, A. y Pham, T. X. (2021). Gender stereotypes as hidden curriculum: A case of Vietnamese english textbooks. *International Journal of Education*, 14(1), 30-38. <https://doi.org/10.17509/ije.v14i1.30553>
- Pérez-Basto, P. B. y Heredia-Soberanis, N. G. (2020). The hidden curriculum of gender stereotypes in secondary school teenagers. *Etic Net- Revista Científica Electrónica de Educación y Comunicación en la Sociedad del Conocimiento*, 20(2), 211-224. <https://doi.org/10.30827/eticanet.v20i2.15787>
- Pérez-Díaz, M. T. (2022). *Informe Juventud en España 2020, 2021*. Instituto de la Juventud.
- Pérez-Enseñat, A. y Moya-Mata, I. (2020). Diversidad en la identidad y expresión de género en Educación Física: Una revisión de la literatura. *RETOS. Nuevas tendencias en Educación Física, deporte y recreación*, 38, 818-823.
- Piedra, M. (2022). Currículo oculto y no tan oculto de género en la educación superior. *Revista Reflexiones*, 101(2), 1-23. <https://doi.org/10.15517/rr.v101i2.45869>
- Prince, A. C. (2021). Perspectiva de género en el currículum oculto: Catalizador de la visibilización femenina. *Revista de Estilos de Aprendizaje*, 14(Especial), 5-19. <https://doi.org/10.55777/rea.v14iEspecial.3454>

- Romero, N. E. (2015). El libro de texto como objeto de prácticas de editores y docentes. *Foro de Educación*, 13(19), 357-379. <https://doi.org/10.14516/fde.2015.013.019.016>
- Santos, M. A. (2022). Currículum oculto de género y coeducación. En N. Morales (Ed.), *Igualdad y coeducación. Retos para las escuelas del siglo XXI* (pp. 65-83). Ediciones Universidad de Salamanca. <https://doi.org/10.14201/OAQ0336>
- Shahid, M. I., Qasim, H. M. y Iqbal, M. J. (2021). Textbook evaluation: A case study of Punjab, Pakistan. *Register Journal*, 14(2), 283-300. <https://doi.org/10.18326/rgt.v14i2.283-300>
- Shorsh, M. I. y Behbood, M. (2022). Gender representation in EFL textbooks used in state schools in Northern Iraq and teachers' perceptions of gender role stereotypes. *Interactive Learning Environments*, 1-18. <https://doi.org/10.1080/10494820.2022.2029495>
- Subirats, M. (1993). *El sexismo en los libros de texto: Análisis y propuestas de un sistema de indicadores*. Instituto de la Mujer.
- Sunderland, J. (2004). *Gendered Discourses*. MacMillan.
- Tomé, A., Subirats, M., Bonal, X., Rambla, X. y Rovira, M. (2021). *Cuadernos para la coeducación*. Octaedro
- Torres J. J. y Perera V. H. (2009). Cálculo de la fiabilidad y concordancia entre codificadores de un sistema de categorías para el estudio del foro online en e-learning. *Revista de Investigación Educativa*, 27(1), 89-103.
- Travé, G., Estepa, J. y Delval, J. (2017). Análisis de la fundamentación didáctica de los libros de texto de conocimiento del medio social y cultural. *Educación XXI. Revista de la Facultad de Educación*, 20(1), 319-338. <https://doi.org/10.5944/educxx1.17514>
- Universidad de Zaragoza. (2022). *Estudiantes matriculados por provincias, centros y sexo. Informe estadístico de Grado y Máster universitario*. Datuz.
- Vañlo, M. (2016). La investigación sobre libros de texto desde la perspectiva de género: ¿Hacia la renovación de los materiales didácticos?. *Tendencias Pedagógicas*, 27, 97-124 . <https://doi.org/10.15366/tp2016.27.003>
- Vargas, M. E. (2011). Coeducación: La Unión Perfecta de Lenguaje y Género. *Philologica Urcitana Revista Semestral de Iniciación a la Investigación en Filología*, 6, 83-98.
- Verástegui, M. (2019). La feminización de la enseñanza en España: ¿un objeto de estudio obsoleto?. *Índice: Revista de Estadística y Sociedad*, 73, 28-31.
- Vu, M. T. y Pham, T. T. T. (2022). Gender, critical pedagogy, and textbooks: Understanding teachers' (lack of) mediation of the hidden curriculum in the EFL classroom. *Language Teaching Research*, 1-27. <https://doi.org/10.1177/13621688221136937>
- Warren, K., Mitten, D., D'Amore, C. y Lotz, E. (2019). The Gendered hidden curriculum of adventure education. *Journal of Experiential Education*, 42(2), 140-154. <https://doi.org/10.1177/1053825918813398>
- Zeichner, K. M. (2010). Nuevas epistemologías en formación del profesorado. Repensando las conexiones entre las asignaturas del campus y las experiencias de prácticas en la formación del profesorado en la universidad. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68(24), 123-149.

Breve CV de las autoras

Eva María Jiménez Andújar

Doctora en Ciencias de la Educación, graduada en Maestra en Educación Infantil, con Máster de Investigación en Antropología Aplicada, todo ello por la Universidad de Castilla-La Mancha. Actualmente es investigadora y profesora en el departamento de Ciencias de la Educación, en el área de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Zaragoza (España). Su docencia se vincula al Grado de Educación Primaria y Educación Infantil en todos sus niveles y sus líneas de investigación y publicaciones versan sobre la formación docente, género y coeducación y maestra rural. Sobre dichas temáticas ha participado como investigadora en varios proyectos y

ha impartido más de una decena de ponencias y comunicaciones sobre sus temas de investigación. Email: ejimenez@unizar.es

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-5629-5894>

Estefanía Monforte García

Doctora en Ciencias de la Educación, licenciada en Psicopedagogía, graduada en Maestra en Educación Primaria en las especialidades de Lengua Extranjera Inglés y Educación Física. Ha cursado el Máster Oficial en Atención Integral a Personas con Discapacidad Intelectual. Desde 2008 hasta 2022 ha ejercido como maestra y asesora de formación en la escuela rural. En la actualidad es Profesora Interina en el departamento de Ciencias de la Educación, en el área de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Zaragoza. Su docencia se vincula a los Grados de Magisterio de Educación Primaria y Educación Infantil en todos sus niveles. Sus líneas de investigación están relacionadas con la historia de la educación, estudios de género e identidad, escuela rural e innovación educativa. Ha participado como investigadora en varios proyectos de innovación e investigación educativa y ha impartido numerosas ponencias y conferencias sobre sus temas de investigación. Email: emonforte@unizar.es

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-1576-6749>

María Lourdes Alcalá Ibáñez

Doctora en Historia de la Educación, con mención de premio extraordinario. Investigadora en la Universidad de Zaragoza y Licenciada en Filosofía y Ciencias de la Educación, en las especialidades de Orientación Escolar y Organización y Dirección de Centros por la Universidad Nacional de Educación a Distancia. Desde el 1993 hasta 2009 ha sido maestra en la escuela rural ocupando cargos de dirección. Desde el año 2011 pertenece al cuerpo de Inspectores de Educación. En la actualidad es profesora asociada del área de MIDE en el Departamento de Ciencias de la Educación en la Universidad de Zaragoza. Sus líneas de investigación están relacionadas con la historia de la educación vinculada a la escuela rural, la organización de centros educativos y el currículo escolar. Email: mlalcala@unizar.es

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-9214-0910>

Justicia Global y Educación Primaria: El Caso de las Matemáticas, Ciencias y Lenguas

Global Justice and Primary Education: The Case of Mathematics, Science and Languages

Rosa M^a Méndez * y Patricia Digón

Universidad de A Coruña, España

DESCRIPTORES:

Ciudadanía global
Educación primaria
Matemáticas
Ciencias
Lengua

RESUMEN:

Entender la escuela como motor de cambio requiere poner al mundo y las personas en el centro del proceso educativo. El enfoque de la educación para la ciudadanía global (ECG) nos ayuda a comprender las problemáticas existentes y participar en la transformación social. A partir de entrevistas semiestructuradas con personas de Organizaciones No Gubernamentales para el Desarrollo (ONGDs), docentes de Educación Primaria y docentes de universidad, y mediante la codificación, interpretación secuencial, análisis comparativo y categorización de los datos, se investiga la situación actual, posibilidades y dificultades, de la integración de la dimensión global en el currículo de la Educación Primaria, en concreto, en las áreas de matemáticas, ciencias y lenguas. Los resultados apuntan a la necesidad de avanzar hacia un enfoque globalizado, situando la ECG como eje que da sentido al conjunto de los saberes escolares, superando una visión meramente instrumental y alfabetizadora de las matemáticas y las lenguas, y cuestionando y ampliando el trabajo de las temáticas ecosociales en el ámbito de las ciencias. La formación de una ciudadanía crítica y capaz de responder a los retos de la sociedad actual debe iniciarse en las etapas educativas tempranas y abordarse desde cualquier área de conocimiento.

KEYWORDS:

Global citizenship
Primary education
Mathematics
Science
Languages

ABSTRACT:

Understanding the school as an engine of change requires putting the world and people at the center of the educational process. The Global Citizenship Education (GCE) approach helps us understand existing issues and participate in social transformation. Based on semi-structured interviews with people from Non-Governmental Organizations for Development (NGODs), primary school teachers and university teachers, and through coding, sequential interpretation, comparative analysis and categorization of the data, the current situation, opportunities and challenges, of the integration of the global dimension in the Primary Education curriculum, specifically in the areas of mathematics, science and languages, is investigated. The results point to the need to move towards a globalized approach, placing the GCE as the axis that gives meaning to all school knowledge, overcoming a merely instrumental and literacy-based perspective on mathematics and languages, and questioning and expanding the work of eco-social issues in the field of science. The education of critical citizens, capable of responding to the challenges of the current society should begin in the early educational stages and be approached from any area of knowledge.

CÓMO CITAR:

Méndez, R. M. Y Digón, P. (2023). Justicia global y educación primaria: El caso de las matemáticas, ciencias y lenguas. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 12(2), 45-62.
<https://doi.org/10.15366/riejs2023.12.2.003>

1. Introducción

Este estudio recoge algunos de los resultados del proyecto *Mapping critical global citizenship education in Spanish schools*, financiado por la European Educational Research Association¹. Su interés parte de la constatación de que el enfoque de la ECG puede servir como motor de transformación de la escuela a través de un currículum comprometido con la justicia global (Fares Sade, 2022).

El hecho de que gran parte de las experiencias de ECG se circunscriban a la etapa de la Educación Secundaria y se lleven a cabo en determinadas materias (Bourn, 2016; Depalma, 2019), nos lleva a centrar la investigación en la Educación Primaria, con el fin de conocer iniciativas existentes en esta etapa y en aquellas áreas que, no sólo, tienen un importante peso curricular, sino que se han mantenido al margen de estos enfoques por su carácter instrumental y su currículum altamente estructurado, en concreto las matemáticas ciencias y lenguas (MCL).

Cabe además señalar que, en la nueva Ley de Educación (en adelante LOMLOE), se menciona de forma explícita la importancia de trabajar la educación para el desarrollo sostenible y la ciudadanía mundial en toda la educación obligatoria con el objetivo de que las personas puedan “adoptar decisiones informadas y asumir un papel activo, tanto a nivel local como global, en la lucha y solución de problemas comunes a todos los ciudadanos del mundo” (Ley Orgánica 3/2020).

2. La ECG como enfoque educativo

La ECG es un conjunto de propuestas teóricas y prácticas encaminadas a conocer y generar conciencia crítica sobre la realidad mundial, facilitando herramientas para la participación y transformación social en claves de justicia ecosocial y global. Se busca responder a una realidad caracterizada por procesos de globalización económica que imponen un desigual e injusto reparto de la riqueza, debilitan las democracias, favorecen el surgimiento de nacionalismos excluyentes y abocan a la destrucción del planeta (Mesa, 2019).

Introducir este enfoque en la escuela implica poner en el centro del proceso de enseñanza y aprendizaje, ya no sólo al propio alumnado, sino al mundo (Andreotti, 2021), y requiere de iniciativas a largo plazo en las que se implique el centro educativo en su conjunto y en las que puedan colaborar agentes externos. Estos proyectos educativos pueden centrarse en temáticas diversas (globalización, derechos humanos, participación, democracia, coeducación, interdependencia, conexiones local-global, decrecimiento, comercio justo, consumo responsable, pobreza, justicia social, interculturalidad, género, corresponsabilidad, discriminación, exclusión social, alfabetización digital crítica, etc.) a partir de las cuales se trabajarán todas las áreas del currículum. Serán proyectos que requerirán de metodologías activas y participativas y necesitarán adecuados procesos de evaluación (Boni y López, 2015; FONGDCAM, 2016).

Con todo, es importante tener en cuenta que cuando hablamos de integrar la ECG en el currículum escolar debemos ir más allá de visiones simplemente humanistas que

¹Global Educational Network In Europe/Global Education Award (2021-2022) <https://eera-ecer.de/about-eera/projects-partnerships/global-education-award/projects-funded-2021/>

centran la atención en el concepto de bien común y pueden acriticamente reproducir discursos de corte neoliberal (Andreotti, 2014), para acercarnos a los principios de la Pedagogía crítica y de la lucha por la justicia social, rompiendo además con las cosmovisiones moderno/coloniales, que siguen dando por hecho un imaginario del Norte y olvidan otras miradas (Andreotti, 2021; Pashby et al., 2020). Teniendo esto en cuenta, poner en práctica una perspectiva crítica y decolonial nos llevaría, tal y como explican Pashby et al. (2020), no sólo a preguntarnos: ¿qué tipo de actividades pueden permitir al estudiantado conectarse y comprender problemas globales para poder resolverlos? o ¿qué tipo de análisis ayudan a que se visualicen como parte de los mismos, ofreciendo herramientas para mitigar o erradicar estos problemas a nivel estructural (por ejemplo, el impacto de los niveles de consumo en el cambio climático, el papel de las intervenciones militares occidentales en el fomento de la migración, la división internacional del trabajo racializada y de género)? Sino también a reflexionar sobre: ¿cómo ha restringido la ontología moderna/colonial nuestros horizontes y lo que consideramos posible, deseable, inteligible e imaginable?

Educación para una ciudadanía global requiere de un proceso a lo largo de la vida que tiene que permitir adquirir una serie de conocimientos (comprensión de las problemáticas globales, de las estructuras de poder, de los derechos y responsabilidades, de nuestras cosmovisiones, etc.); y desarrollar una serie de habilidades (capacidad de pensamiento crítico, capacidad para deconstruir visiones, para formular alternativas que recojan diferentes miradas, capacidad de participación y co-construcción, etc.) y actitudes (de empatía, solidaridad, compromiso, reivindicación, movilización, resiliencia, etc.) (Boní y López, 2015). En el ámbito de la educación reglada esto implica comenzar desde las primeras etapas e integrar la ECG de forma sistemática en el currículum de la escuela (Santamaría-Cárdaba y Lourenço, 2021).

3. ECG, escuela y currículum

La incorporación de lo que se denomina Educación para el Desarrollo Sostenible y la Ciudadanía Mundial en la LOMLOE, constituye una referencia normativa explícita y novedosa que supone el reconocimiento de un enfoque educativo que lleva años presente en algunas escuelas con el apoyo de ONGDs. Estas, a través de proyectos subvencionados e invitadas por los centros, han acercado temáticas relacionadas con la educación para el desarrollo y para la ciudadanía global a las aulas (Aguado, 2011; Bourn, 2016). Sin embargo, se evidencia una yuxtaposición de programas desarrollados por diferentes administraciones o entidades, que funcionan de forma aislada sin ningún eje de acción común (Velásquez Sarria, 2008). Muchas veces, son además puntuales y se implementan al margen del currículum de las materias. Aunque algunas ONGDs han hecho una importante labor intentando relacionar estas temáticas con los contenidos y requisitos curriculares (González, 2012) y también han creado interesantes recursos para el profesorado², es necesario que sean las y los propios docentes y centros los que pongan en marcha proyectos adaptados a su contexto y a sus necesidades.

En la escuela se observa que muchas iniciativas de ECG se dirigen sólo a algunas etapas educativas, como la Educación Secundaria, y algunas materias como Educación para la ciudadanía, Religión, Filosofía y/o Ciencias sociales. Frecuentemente se centran en sensibilizar sobre determinadas problemáticas a través, como decíamos, de acciones

² Ver por ejemplo <https://www.elaularevuelta.org/> o <https://www.menzelphoto.com/gallery-collection/C0000k7JgEHhEq0w>

puntuales, y a menudo se asocian a la educación en valores y a los contenidos transversales, lo que no implica que se trabaje la dimensión global (Depalma, 2019). Como afirma Bourn (2016), el mayor impacto se consigue cuando el enfoque de la ECG se reconoce como parte del *ethos* de la escuela y se incorpora dentro de tantos aspectos de la vida escolar como sea posible. Se necesita poner en marcha procesos que permitan trabajar todas las dimensiones de la ECG, tanto el acercamiento y comprensión crítica de las problemáticas globales como la acción transformadora como ciudadanía activa, comprometida y movilizadora por la justicia social. Además, es fundamental llevar a cabo procesos constantes de reflexión y auto-reflexión conjunta, para ser consciente de nuestras propias concepciones y detectar si estamos reproduciendo visiones caritativo-asistenciales, eurocentristas, liberales y neoliberales y, en general, visiones poco críticas con el sistema de mercado imperante y con las causas estructurales de las desigualdades, que olvidan nuestra responsabilidad como Norte global y presuponen unos valores morales y formas de entender el mundo universales, basadas en las dualidades de la modernidad y en leyes deterministas que no dan cabida a otros saberes (Andreotti, 2021; Mesa, 2019). Un estudio reciente de Werven y otros (2023), en el que se analizan las visiones de docentes de la etapa de la Educación Primaria sobre las competencias que consideran relevantes para trabajar la dimensión global en sus aulas, muestra que prevalecen aquellas que tienen que ver con los aspectos culturales y morales de la ECG, quedando lejos de sus prioridades aquellos aspectos más críticos.

Introducir el enfoque de la ECG en el currículum escolar implica replantearse el propio concepto de currículum asumido hasta el momento haciendo un esfuerzo de desterritorialización del mismo, tal y como explica Paraskewa (2016, p. 124):

Las formas educativas y curriculares dominantes actuales han demostrado una enorme irresponsabilidad epistemológica y social, sin precedentes, al negarse a pensar sistemáticamente la escolaridad al margen o más allá de ciertos tabús. Cuando se piensa en la escolarización erróneamente se aceptan, como dogma, cuestiones como la evaluación, los sujetos, las horas, los manuales y el conocimiento oficial que tiene que ser transmitido. Las reformas inciden en la forma y no en los contenidos. Tales visiones peregrinas vuelven casi imposible tener una educación y un currículum al margen y más allá de un determinado cuadro, preso de las cuestiones relacionadas con los estándares, clasificaciones, objetivos y la ortodoxia disciplinar.

La formación docente es un requisito imprescindible para que un enfoque crítico de la ECG esté presente en la escuela. La inclusión de estas temáticas en los documentos oficiales no es suficiente ya que el profesorado es el agente más influyente y determinante para que esta integración sea posible (Santamaría-Cárdaba y Lourenço, 2021). Sólo con una adecuada formación se podrán mantener los proyectos en el tiempo, se podrán promover aprendizajes contextualizados y significativos y se podrán implementar adecuados procesos de evaluación de los aprendizajes, los cuales han quedado muchas veces olvidados cuando los proyectos son puntuales y se realizan al margen del currículum.

4. La ECG en las áreas MCL

Las temáticas de la ECG pueden ser trabajadas desde todas las áreas curriculares, incluidas aquellas que tradicionalmente, y también equivocadamente, han sido vistas como las más relevantes. Estas posturas que conceden mayor peso a unas materias frente a otras, en concreto a las instrumentales y científicas, son defendidas desde los discursos educativos de fuerzas neoliberales, neoconservadoras, de populismo

autoritario y del nuevo gerencialismo tecnocrático, que Apple (2018) incluye en lo que denomina nuevo bloque hegemónico, y que están detrás de las reformas educativas de muchos países.

En este sentido, la ECG ha sido considerada un “*cinderella subject*”, en palabras de Bryan y Bracken (2011), o sólo se ha integrado en materias despectivamente llamadas “maría” (Depalma, 2019). Sin embargo, al igual que cualquier otra área curricular, las MCL ofrecen miles de posibilidades para integrar el enfoque de la ECG. En el actual currículum para la Educación Primaria (Real Decreto 157/2022) encontramos referencias a la ECG en estas tres áreas: en *Conocimiento del medio natural, social y cultural* se habla de “Responsabilidad ecosocial. Acciones para la conservación, mejora y uso sostenible de los bienes comunes”; en *Lengua y Literatura* se menciona la “Identificación, con acompañamiento, de prejuicios y estereotipos lingüísticos”; y en *Matemáticas* se señala la “Contribución de las matemáticas a los distintos ámbitos del conocimiento humano desde una perspectiva de género”.

En relación con las matemáticas, es fundamental acabar con formas de enseñanza que parecen entender sus contenidos como un fin en sí mismo, para pasar a verlos como una herramienta fundamental para entender el mundo, en este sentido, los contenidos matemáticos son perfectos aliados del enfoque de la ECG. El enfoque de las matemáticas críticas y para la justicia social permite establecer estas conexiones usando los conocimientos matemáticos para entender las relaciones de poder, desigualdades y discriminaciones (Felton-Koestler, 2017; Stinson et al., 2012). Trabajar las matemáticas desde un enfoque de la ECG crítico y decolonial nos obliga a comenzar indagando sobre cómo el conocimiento matemático, usando posibilidades descriptivas, analíticas, predictivas y probabilísticas supuestamente universales, ha contribuido a crear y mantener las relaciones de poder jerárquicas entre el colonizador y los “otros” (Le Roux y Swanson, 2021).

En relación con las ciencias naturales, el enfoque de la ECG es habitualmente integrado a partir de contenidos relacionados con el cuidado del medioambiente (Roldán-Arcos et al., 2022). Sin embargo, no sólo hay otras temáticas de la ECG que podrían relacionarse con las ciencias, sino que, en muchas ocasiones, los temas medioambientales se introducen en el aula de forma poco crítica, reproduciendo discursos neoliberales, reforzando la llamada transferencia de la responsabilidad o cayendo en posturas solucionistas que ven en los avances tecnológicos la salida a la crisis medioambiental (Escrivá, 2023; Serantes Pazos y Meira Cartea, 2016).

Por último, en relación con las lenguas, es posible integrar el enfoque de la ECG a partir del trabajo con textos literarios, con manifestaciones de la tradición oral, del patrimonio material e inmaterial, con manifestaciones artísticas, con productos mediáticos, etc., que nos puedan ayudar a analizar de forma crítica la realidad, reflexionar sobre nuestra propia mirada, acceder a otras miradas y darnos voz como ciudadanía activa, comprometida y creativa a partir de la creación de nuestros propios mensajes (Mateos Jiménez et al., 2015; Sánchez-López et al., 2021).

Un ejemplo de la posible integración de la ECG en el currículum de estas materias a través de la temática de la pobreza sería el siguiente: comenzaríamos indagando sobre este concepto y sobre las formas oficialistas de medirla, centradas en las necesidades materiales y en definir umbrales de pobreza (Jaimez, 2016). Desde las matemáticas podríamos trabajar con gráficos, como el que nos presenta Bregman (2018) y que nos permite analizar la pobreza relativa. En este gráfico, en lugar de medir la pobreza únicamente por los ingresos, se muestra la distancia que separa a las personas más ricas y las más pobres en distintos países, relacionándolo con los problemas sociales

existentes. Desde las ciencias naturales y sociales podríamos trabajar el tema de los refugiados climáticos, por ejemplo, conociendo la historia de Golam, un adolescente que trabaja en un campo de ladrillos en Bhola (Bangladesh), que es el destino de muchos refugiados medioambientales de la costa (McDonnell, 2021). Se investigaría sobre las causas asociadas al cambio climático, pero también se prestaría atención a las desigualdades estructurales que reproducen vulnerabilidades socioecológicas, impiden la movilidad de algunos y obligan a otros a desplazarse (Bettini y Gioli, 2016). Desde las lenguas podríamos acercarnos al fotoperiodismo, con el trabajo de Peter Menzel y Faith D'Aluisio (2005) y sus fotografías de familias de distintos lugares del mundo, del Norte y del Sur global, con sus posesiones y con los alimentos que consumen en una semana.

Poner en marcha proyectos en la escuela en los que el mundo y las personas sean el centro de los procesos de enseñanza y aprendizaje (Andreotti, 2021) requiere de una comunidad educativa comprometida con la transformación social y necesita un adecuado encaje curricular en las distintas etapas educativas y las distintas áreas de conocimiento (González, 2012). Para aportar luz sobre los procesos de integración del enfoque de la ECG en la Educación Primaria y en las áreas MCL, en este estudio se busca conocer las percepciones de docentes y agentes sociales comprometidos y comprometidas con este enfoque y se formulan las siguientes preguntas de investigación:

- ¿Cómo se está llevando a cabo la integración de la ECG en la etapa de la Educación Primaria y en las áreas MCL y cuáles son las características curriculares de las iniciativas narradas por una serie de docentes y agentes sociales?
- ¿Cómo se percibe el futuro de la integración del enfoque de la ECG en la escuela y qué aspectos se señalan como posibilitadores u obstaculizadores de esta integración?

5. Método

Para responder a las preguntas de investigación mencionadas se llevó a cabo una investigación de corte cualitativo con entrevistas semiestructuradas, a través de videoconferencia, a tres tipos de agentes de cada una de las 17 Comunidades Autónomas del Estado español³:

- Personal técnico de ONGDs que desarrolla proyectos de ECG en centros de Educación Primaria.
- Profesorado universitario especialista en la didáctica de las MCL.
- Docentes de Educación Primaria, principalmente tutores/as y por lo tanto responsables de las áreas MCL.

La selección de las personas participantes se llevó a cabo mediante el tipo de muestreo denominado bola de nieve o en cadena (Flick, 2015; Kvale, 2022; Mawhinney y Rinke, 2019). La ONGD Solidariedade Internacional de Galicia, facilitó los contactos de las ONGDs de todas las Comunidades Autónomas, las cuales a su vez nos remitieron a

³ El proyecto consta con el informe favorable número 2021-2023 del Comité de Ética de la Universidad de A Coruña

docentes de Primaria, quienes a su vez nos facilitaron contactos de especialistas de la universidad.

Se realizaron un total de 57 entrevistas de entre una hora y hora y media de duración cada una (Cuadro 1).

Cuadro 1

Perfil de la muestra

Informantes	Especialidad / Departamento / Área	N
Personal técnico ONG	ECG	17
Docentes Primaria	Tutoras y tutores	20
	Didáctica de la Matemática	2
	Didáctica de la Lengua	3
Profesorado universitario	Didáctica de las Ciencias experimentales	3
	Didáctica de las Ciencias sociales	2
	Pedagogía y Didáctica	10
<i>Total</i>		<i>57</i>

Recogida de datos

Se elaboraron tres guiones en función del/a agente entrevistado/a y teniendo en cuenta las preguntas de investigación. Todos ellos constaban de dos partes: preguntas que apuntaban a la narración de experiencias presentes de integración de la ECG en el currículum de Primaria y especialmente en las áreas MCL, y preguntas sobre cómo se debería integrar este enfoque y qué dificulta o facilita su integración (Cuadro 2).

Cuadro 2

Codificación de la muestra y ejemplos preguntas

	Códigos			Ejemplos de preguntas
	Técnico/a ONG	Docente Primaria	Docente Universidad	
Andalucía	TO_AN	DP_AN	DU_AN	
Aragón	TO_AR	DP_AR	DU_AR	
Canarias	TO_CAN	DP_CAN	DU_CAN	*¿Habéis llevado a cabo algún proyecto sobre ECG en el ámbito de las MCL u otras áreas?
Cantabria	TO_CANT	DP_CANT	DU_CANT	
Castilla-La Mancha	TO_CLM	DPCLM1	DU_CLM1	*Describe la experiencia (finalidades; dimensiones; contenidos y competencias; metodologías, actividades, recursos, etc.).
		DP_CLM2	DU_CLM2	
Castilla y León	TO_CL	DP_CL	DU_CL	
Catalunya	TO_CAT	DP_CAT	DU_CAT	
C. de Madrid	TO_CM	DP_CM	DU_CM	
C. F. Navarra	TO_CFN	DP_CFN	DU_CFN	*¿Qué peso tienen estos proyectos en la evaluación del estudiantado?
C. Valenciana	TO_CV	DP_CV	DU_CV	
Euskadi	TO_EUS	DP_EUS	DU_EUS	*¿Cómo se podría y debería trabajar la ECG en estas áreas?
Extremadura	TO_EX	DP_EX	DU_EX	
Galicia	TO_G	DP_G1	DU_G	*¿Cuáles han sido tus dificultades a la hora de llevar a cabo este tipo de experiencias?
		DP_G2		
Illes Balears	TO_IB	DP_IB	DU_IB	
La Rioja	TO_LR	DP_LR1	DU_LR1	
		DP_LR2	DU_LR2	
P. de Asturias	TO_PA	DP_PA	DU_PA	
R. de Murcia	TO_RM	DP_RM	DU_RM	

Análisis de datos

Una vez transcritas las entrevistas, el proceso de análisis se llevó a cabo a partir de la codificación, interpretación secuencial, análisis comparativo constante y categorización de los datos. Se utilizó el programa Atlas ti para llevar a cabo los análisis, creando un libro de códigos a los que se fueron vinculando los distintos fragmentos de las transcripciones, mediante procesos de codificación y recodificación por pares. A partir de aquí se generaron diversos informes que mostraban las evidencias asociadas al código y agente o agrupaciones de códigos en función de las categorías iniciales. Por ejemplo: Iniciativas_ Code “2.1.1 Iniciativas primaria MCL en el aula”

(...) se hizo un trabajo para vincularlo y relacionarlo con el currículum escolar, porque dentro de la alimentación se puede trabajar historia, se puede trabajar matemáticas. Pero no hemos hecho un curso específico con matemáticas, aunque sí que hacemos cálculos, por ejemplo, del consumo de agua de una camiseta. [CERAI Aragón doc. 7:10]

Estos códigos estaban basados, tanto en las propias preguntas iniciales de los guiones, basadas a su vez en los resultados de investigaciones previas (Depalma, 2019); como en temas emergentes que surgieron del análisis de los propios datos y que obligaron a la creación de nuevos códigos (Gibbs, 2022). El proceso deductivo e inductivo de análisis arrojó una serie de categorías y subcategorías relacionadas con aspectos curriculares, organizativos, formativos, contextuales, etc., que explican la integración presente y futura del enfoque de la ECG:

- C.1 Experiencias de ECG que se llevan a cabo en la actualidad:
 - ✓ SC1.1 Objetivos buscados.
 - ✓ SC1.2 Contenidos trabajados.
 - ✓ SC1.3 Metodologías puestas en marcha.
 - ✓ SC1.4 Procesos de evaluación implementados.
 - ✓ SC1.5 Enfoques curriculares seguidos para la integración de la ECG.
- C.2 Obstáculos y posibilidades para la integración de la ECG:
 - ✓ SC2.1 Dimensión curricular.
 - ✓ SC2.2 Dimensión de formación y recursos.
 - ✓ SC2.3 Dimensión personal.
 - ✓ SC2.4 Dimensión organizativa.
 - ✓ SC2.5 Dimensión contextual.

6. Resultados

6.1. Características curriculares y enfoques presentes en la integración de la ECG en la etapa de la Educación Primaria y en las áreas MCL

6.1.1. Objetivos

La sensibilización y visibilizar realidades problemáticas se muestran como los objetivos más presentes en las experiencias analizadas:

(...) entonces lo que nosotros pretendemos es sensibilizar a todo el alumnado sobre el mundo en el que vivimos actualmente, lo que nosotros podemos aportar

a ese mundo y la riqueza de otros sitios que muchas veces los denominamos pobres, y a lo mejor no son tan pobres, sino que la vida, tal y como nosotros la estamos viviendo, les hace a ellos ser pobres, en ciertos sentidos que no en todos. [DP_CFN: 22:13']

Otros objetivos que quedan reflejados son el análisis crítico de estas problemáticas y la puesta en práctica de diversas acciones. Estas acciones se pueden clasificar en: iniciativas solidarias de donación, recaudación de fondos y voluntariado; acciones de sensibilización de otros; y acciones de puesta en marcha de estilos de vida alternativos. En menor medida se muestran acciones que implican la denuncia y movilización social:

El proyecto Huertuqui, en el que todas las asignaturas se vertebran a través del huerto (...) hay un paso previo de investigación de cuáles son las especies autóctonas y adecuadas en función de la época del año, se hace un intercambio con el comercio local por productos envasados y estos luego los donan al banco de alimentos. [DP_G2: 91:04']

(...) tenemos otro proyecto que es la cooperativa escolar (...) hacen trabajos artesanales y también trabajamos los productos, qué tipo de productos vamos a vender, qué es el comercio justo, qué tipo de productos hay en otros países... [DP_PA: 89:21']

Cada una de las aulas de los 5 pueblos, hicieron una representación y una exposición. Pasaron de ser agentes sensibilizados/as a ser agentes sensibilizadores/as. [DP_CL: 93:11']

(...) teníamos una propuesta sobre el agua para llevar al Ayuntamiento. [DP_CAN: 67:23']

6.1.2. Contenidos

Las principales temáticas trabajadas se integran en el área de Conocimiento del medio natural, social y cultural, y se centran en el cuidado del medioambiente, el desarrollo sostenible y el consumo responsable. Entre los aspectos más mencionados están la escasez de agua, el respeto de los ecosistemas, los derechos de los animales, la alimentación sana y sostenible, la soberanía alimenticia, la huella ecológica, la contaminación y poca sostenibilidad de industrias como la textil, la lectura crítica de etiquetas, los productos ecológicos, el huerto escolar, la producción local y los productos de cercanía, el comercio justo, los residuos tecnológicos y el reciclaje.

(...) es un proyecto que trabaja una mejora en la alimentación, para que sea más sostenible y saludable, desde el punto de vista económico, social y ambiental. [POAR: 07:10']

(...) era sobre consumo responsable, analizamos la tecnología y a dónde van a parar esos residuos. [DP_CLM: 81:10']

También están muy presentes la perspectiva de género, el trabajo de los ODS y aspectos relacionados con la convivencia escolar. En relación con las Lenguas en todos estos proyectos, se trabaja, de forma inevitable, la competencia lingüística. Cuando se menciona de forma explícita la conexión con contenidos de estas áreas se hace referencia a diversas actividades que tienen que ver con la expresión oral y escrita; con la adquisición de vocabulario; con el análisis de textos y comprensión lectora; con el acercamiento a la producción de distintos tipos de textos (rimas, poesías, narrativa, trabalenguas, cuestionarios, cartas, folletos, entradas en blogs); con la realización de diálogos y debates; con la lectura de cuentos y visionado de películas para su análisis y debate; con la investigación sobre otras lenguas; con la investigación sobre el patrimonio inmaterial; con las representaciones teatrales; con el análisis de publicidad y con el uso del lenguaje audiovisual en la creación de productos mediáticos.

(...) en el área de Lengua lo introducimos generalmente a través de textos, textos muy diversos, analizando qué relación pueden tener con los ODS (...) Por

ejemplo, con un anuncio publicitario, te puedes quedar simplemente en analizar las partes o puedes ir más allá: ¿Qué tipo de lenguaje ha utilizado? ¿Por qué en muchos anuncios de coches siempre está conduciendo el chico? [DAR: 76:9]

En cuanto a los contenidos de Matemáticas parecen ser los menos abordados y no parece haber una planificación previa que busque conexiones entre estos contenidos y las temáticas de la ECG que se trabajan. Cuando se mencionan contenidos y actividades relacionadas con las matemáticas se señala principalmente: conteo, números, cantidades, medidas, cálculos, simetrías; problemas; estadísticas, porcentajes, gráficos; repartos, presupuestos. Resulta interesante la mención a dramatizar problemas o plantear problemas relacionados con temáticas ECG.

(...) incluso matemáticas porque después calculábamos cuánto gastábamos de agua. [DP_CAN: 67:11']

(...) un pequeño proyecto que hicimos en Matemáticas ayudando a conocer la alimentación saludable. Cuando estuvimos trabajando los kilos, los gramos estuvimos valorando el azúcar que tenían todo lo que llevaban para almorzar. [DP_LR 68:4']

(...) en matemáticas estoy dando la multiplicación, pues vamos a ver como generamos problemas para trabajar la multiplicación a través del huerto. [DP_CV:78:38']

(...) en matemáticas trabajamos las monedas de Senegal que son las cefas (...) estudiamos el cambio, la conversión de euro a cefa e hicimos un análisis de los precios de productos en Senegal y la comparativa con los precios aquí. [DP_AR:80:04']

6.1.3. Metodologías

En estas experiencias se ponen en marcha metodologías activas, participativas, vivenciales y en conexión con la realidad del estudiantado. La forma de trabajo más presente es el aprendizaje basado en proyectos, también se menciona el aprendizaje servicio, el aprendizaje por problemas, colaborativo y cooperativo. Se destaca la importancia del trabajo en grupo, la implicación de las familias y la comunidad, la mentorización entre alumnado y entre niveles, y la puesta en marcha de actividades lúdicas, de experimentación, de creación.

(...) diseñamos una ecoauditoría para que lo hagan en casa, cómo se utiliza la energía, cómo se cocina, dónde se compran los alimentos, dónde se compran los juguetes. [DP_RM: 92:15]

Se hicieron obras de teatro, representaron la historia de una niña que trabaja en una plantación de cacao...Hicieron un rap de la desigualdad, (...) Crearon el telediario de las buenas noticias. [DP_CL:93:11']

(...) intentaremos dar algún servicio en las granjas locales. [DP_IB:85:05']

En cuanto a los recursos educativos utilizados se mencionan materiales creados por ONGs y materiales creados por las y los docentes. Se destaca el uso y la creación de recursos mediáticos.

(...) para trabajar la importancia de que los alimentos fueran de proximidad usamos un material de la Asociación Entrepueblos [DP_CLM: 86:03]; (...) elaboramos el material con la colaboración y el apoyo de la AECIF y el Ministerio, el material de Endere [DPA:88:14]; (...) los niños y niñas tenían un blog de aula, hacían como un boletín de noticias medioambientales. [DP_G1:91:01']

6.1.4. Evaluación

Parece reconocerse que es una asignatura pendiente y que conlleva una gran dificultad. Los análisis muestran que la mayor parte de las iniciativas, vinculadas o no con el

currículum, no se evalúan en términos de aprendizaje o competencias adquiridas. Lo que sí se realizan son productos finales para mostrar lo aprendido. Se destaca que la evaluación de este tipo de aprendizajes debe ser de proceso, que enseñe, y debe ser llevada a cabo con el estudiantado. También se señala que la evaluación del impacto de este tipo de experiencias conlleva cambios a largo plazo, e implica aspectos que no son ni claramente visibles ni automáticos.

(...) cómo evalúas si uno es solidario o no. Es muy complicado. [DC: 117:15]

Cuando vayan a comprar un ordenador en el futuro pensarán en la obsolescencia programada. Cuando tengan que hacer compra pues serán algo críticos y mirarán las etiquetas. [DP_CL:81:39]

6.2. Enfoques de integración curricular de la ECG

Los análisis ponen de manifiesto la presencia de cinco enfoques de integración de la ECG:

Enfoque paracurricular: es el más relatado, introduce la ECG en acciones puntuales o de la vida cotidiana del centro, pero fuera del ámbito curricular de las áreas.

(...) desde las coordinaciones lo que también hacemos es celebrar unas fiestas efemérides, el Día de la Biodiversidad, de la Mujer, de la Diversidad, durante una o dos semanas todo el cole realiza actividades en torno a estos días importantes, son días seleccionados con este enfoque ecosocial. [DP_CLM:86:10]

Enfoque disciplinar: parte de la premisa de que todas las materias pueden adoptar el enfoque ECG si replantean sus diseños curriculares. Es el segundo más aludido:

(...) fuimos integrando los ODS y la ciudadanía global con los contenidos propios de cada una de las áreas. [DP_AR: 76:8]

Enfoque mixto: incorpora al horario lectivo una materia semanal sobre proyectos de ECG.

Lo hacemos en horario de Lengua Castellana porque después intentamos crear un producto final para el colegio de Nicaragua... un proyecto te puede salir en el Área de Ciencias, en el Área de Lengua Castellana, etc. [DP_IB: 85:6]

Enfoque interdisciplinar: implica la colaboración entre materias en el diseño de unidades o proyectos interdisciplinares sobre ECG:

(...) el proyecto Erasmus con temáticas de ECG se trabaja a través del inglés, porque es la lengua vehicular, y luego trabajamos en Ciencias. [DP_CV: 78:10]

Tanto este enfoque como el anterior son mencionados de forma más testimonial, el mixto introducido por centros de corte privado con amplia trayectoria en ECG, y el interdisciplinar, inferido de algunos relatos de experiencias descritas, pero con la dificultad de poder determinar el grado de interdisciplinaridad presente en los diseños y desarrollos curriculares de las mismas a través de las narraciones.

*Enfoque globalizado: el enfoque ECG cobra protagonismo y la estructura del horario escolar dividido en materias o incluso el agrupamiento del alumnado por grupos de edad se diluye y se organiza en función de las necesidades o demandas del proyecto de ECG. En este caso, más que testimonios que representen evidencias, la idea se plantea como camino al que la práctica debería dirigirse.

6.3. Visiones sobre el futuro de la integración de la ECG, posibilidades y limitaciones percibidas

Las personas entrevistadas hacen referencia a una serie de obstáculos y oportunidades para la integración curricular de la ECG que pueden clasificarse, por orden de mayor a menor alusión, en las siguientes dimensiones:

6.3.1. Dimensión curricular

La LOMLOE se interpreta más como oportunidad que como obstáculo. Bien es cierto que se incluye dentro de la burocracia educativa y se alude a que el poder de la rendición de cuentas que una ley exige siempre va a ser un obstáculo para la incorporación del enfoque de la ECG. Ahora bien, que en su discurso aluda a la necesidad de incorporación de este enfoque se ve como una oportunidad evidente: “(...) una ley que te de esa potestad y no sientas que le estás quitando tiempo a ninguna asignatura, ni haciendo algo que no te compete, es importante” [DP_G2: 91:13].

Como obstáculos se señala principalmente la existencia de un currículum oficial saturado de contenidos y organizado en materias parceladas. También se destaca la cultura evaluativa dirigida a comprobar la cantidad de información acumulada. Las matemáticas, seguida de las lenguas son las áreas que más reticencias presentan para introducir el enfoque ECG. Tradicionalmente son las más instrumentales y en la etapa de la Educación Primaria tienen un fuerte sentido alfabetizador:

(...) de hecho quizás matemáticas o lengua me quedan como más estructurados a nivel curricular, pero sociales y naturales me gustan porque me permiten interactuar más. [DP_LR: 68:21’]

Creo que la evaluación tiene que cambiar, hay que dejar de evaluar si sé hacerlo o no, si me acuerdo o no y más los procedimientos, pensar de manera crítica, extraer la información real de lo que me están contando, más para la vida. [DP_CFN: 88:20’]

En términos de oportunidades, se alude a que la incorporación de la ECG es efectivamente posible en todas las áreas, tan sólo hace falta un cambio o replanteamiento en la mirada de los contenidos, por ejemplo, basándolos en el análisis de problemas reales. También se alude a la incorporación de metodologías más activas y participativas y a la adopción de un enfoque evaluativo de corte competencial:

Con cualquier contenido, todo depende de dónde pongas la mirada (...) se puede hacer en matemáticas, en lengua, puedes hacer un aprendizaje por proyectos, una metodología de APS y convertirte en una matemática o un matemático que va a hacer un estudio, de la contaminación de los ríos en Filipinas. [TO_RM: 19:22’]

6.3.2. Dimensión de formación y recursos

En relación con los obstáculos se menciona la necesidad de más formación docente, tanto inicial como continua, pero también formación para las familias. Se alude a la carencia de recursos didácticos y a la dependencia de los libros de texto:

(...) la dependencia de los libros de texto es un claro condicionante para trabajar estas cuestiones (...) Siempre hay que buscar material en paralelo, eso no siempre gusta porque al final la sensación de que no estás haciendo todo lo que pone en el libro incomoda al profesorado. [DP_EX:73:40’]

Como oportunidad se plantea la posibilidad de utilizar recursos del propio entorno, medios de comunicación, museos, entorno natural, etc. Crear recursos propios acompañados de expertas/os en ECG y utilizar materiales ya elaborados por ONGDs. Lo que se les pide a estos recursos es que tengan en su diseño un fuerte vínculo con el

currículum. También se hace referencia a la necesidad de hacer una revisión en profundidad del libro de texto.

6.3.3. Dimensión personal

La sensación de soledad del docente y el miedo al cambio se identifican como obstáculos. Se ve imprescindible trabajar con las familias y se alude a la necesidad de que la y el docente esté “sensibilizado”, que tenga interiorizados estos temas: “El problema de todo esto es que hay que creérselo” [DP_CLM1:81:26’].

El alumnado se ve como el colectivo más motivado ante la incorporación del enfoque ECG ya que, cuando se abordan problemas reales e importantes para ellas y ellos, se muestran claramente interesados. La edad del alumnado supone un elemento a discusión. Hay quien considera que introducir la ECG en edades tan tempranas es difícil y hay quien defiende que esto es una carrera de fondo y se debe empezar cuanto antes:

(...) las niñas y niños estuvieron empoderados, comprendieron que su forma de participar en el mundo, aun siendo pequeños, importa, porque tienen puntos de vista que los adultos no tenemos. [TO_CANT:6:18’]

(...) esto hay que trabajarlo desde las edades más tempranas, no se puede empezar a trabajar sólo en las edades superiores. [DU_LR2;82:8’]

6.3.4. Dimensión organizativa

La división horaria de las materias y el escaso tiempo para el diseño y la coordinación docente son obstáculos que salen a la luz. En el caso de MCL, que son las áreas que más tiempo horario ocupan en la jornada escolar y son impartidas por profesorado generalista, se observan opiniones contrapuestas. Hay quien considera que disponer de un amplio horario lectivo en manos de una y un solo docente es una ventaja, pues permite más margen para el diseño sin tener que implicar a terceras personas. Pero, hay quien considera que, debido a la carga disciplinar, el trabajo que supone afrontar la responsabilidad de la integración de la ECG en estas materias en solitario es un obstáculo.

En términos de oportunidades se hace alusión a la importancia del apoyo del equipo directivo en la incorporación de la ECG, a la necesidad de adoptar el enfoque como seña de identidad del centro y a la importancia de crear estructuras organizativas que acompañen:

(...) el hecho de que sea una señal de identidad del colegio, que haya un equipo directivo detrás que impulsa este tipo de proyectos, que haya figuras que coordinen este trabajo, que las familias conozcan el proyecto (...) si todas las partes acompañan es mucho más fácil. [DP_CM;8614’]

6.3.5. Dimensión contextual

Se admite que vivimos en un sistema social neoliberal, capitalista, patriarcal y racista, y que contamos con un sistema educativo cómplice y perpetuador de dicho sistema, lo que evidentemente es un obstáculo si buscamos la integración de la ECG:

(...) uno de los obstáculos que veíamos es precisamente la ausencia de esta visión global, la forma en que nos informan de los problemas, cómo lo vemos a través de la prensa, de la televisión, de las noticias, ahora ya no hay hambre, ahora es cambio climático, son modas. [DU:CV:61:54’]

La ECG dentro del sistema educativo se ve como una oportunidad para sumar fuerzas hacia la transformación social. Las alianzas entre instituciones sociales se identifican

como imprescindibles, ONGDs, universidades y escuelas deben caminar de la mano en esta dirección:

(...) veo la escuela como un potente agente de cambio y de transformación del entorno, entonces pienso que tanto las familias, como asociaciones, como colectivos deberían estar dentro del aula y el aula salir fuera. [DU_CL:14:10']

7. Discusión y conclusiones

Este estudio tenía como finalidad conocer cómo se está llevando la integración de la ECG en la etapa de la Educación Primaria y en las áreas MCL a partir del análisis de experiencias narradas por docentes y agentes sociales de las distintas CCAA del Estado español. Además, se quería averiguar cómo perciben el futuro de la integración del enfoque de la ECG y qué posibilidades y limitaciones observan. Los resultados apuntan a que todavía queda camino que recorrer, no tanto por la carencia de iniciativas, sino más bien por su orientación, calado y escaso enganche curricular (Roldán-Arcos et al., 2022; Velásquez Sarria, 2008), aún más visible en el caso de las áreas MCL.

Respondiendo a la primera pregunta de investigación sobre las características curriculares y enfoques presentes, los resultados del estudio muestran que los objetivos de los proyectos siguen dando testimonio de un enfoque reduccionista (Depalma, 2019), protagonizado por la sensibilización, y en algunos casos crítico o proactivo en el marco de productos y acciones puntuales que se puedan visibilizar y socializar, pero sin llegar a planteamientos de activismo político y movilización social. Los contenidos están mayoritariamente relacionados con el medioambiente y el género que, si bien constituyen temáticas clave, conforman tan sólo una de las piezas del complejo puzzle que representa el concepto de ciudadanía global. Aunque se ponen en marcha metodologías activas, la evaluación es una dimensión todavía poco presente (Roldán-Arcos et al., 2022). De hecho, la ausencia de evaluación puede interpretarse como un testimonio más de que la mayor parte de las experiencias narradas se quedan al margen del currículum, siendo el enfoque paracurricular el más aludido, seguido del disciplinar (aunque se incorpora la ECG en el horario de determinadas materias, no hay constancia de evaluación del aprendizaje del alumnado).

No cabe duda del potencial educativo del enfoque paracurricular, que evidentemente aumentará en proporción a la continuidad y permanencia de los proyectos en la vida escolar (Velásquez Sarria, 2008). Desde un punto de vista organizativo se apuesta por darle una identidad a la escuela bajo el paraguas de la ECG, poniendo en marcha estructuras organizativas para su integración en los planes del centro. El punto débil de este enfoque radica en que no suele haber exigencia de implicación curricular, quedando en la voluntad del profesorado profundizar en este tipo de contenidos desde las áreas y evaluar aprendizajes.

Por su parte, el enfoque disciplinar es el escenario contemplado en las leyes educativas desde los años 90, con la incorporación de los temas transversales o educación en valores, pero con resultados que vienen siendo cuestionados por el sobreesfuerzo sentido por los docentes (García Gómez y Feito Alonso, 2007). En este sentido, y respondiendo a la segunda pregunta de investigación, los resultados de este estudio también reflejan que la sobrecarga de contenidos curriculares y la presión por completarlos son vistos como obstáculos para la incorporación de la ECG (Fares Sade, 2022). Se revelan aproximaciones limitadas en las ciencias (Roldán-Arcos et al., 2022) y prácticamente ausentes en las matemáticas y las lenguas, a pesar de que la totalidad de los proyectos relatados trabajaban la competencia lingüística y/o matemática. Podríamos estar una vez más ante el efecto pernicioso de la jerarquización entre

materias, interpretando unas como más idóneas que otras para la incorporación del enfoque de la ECG (Bryan y Bracken, 2011).

La tarea en este enfoque disciplinar es más de diseño curricular que organizativa, pero requiere ampliar la perspectiva de la educación en valores hacia lo que venimos definiendo como ECG. Ambos posicionamientos comparten preocupaciones y contenidos de base, pero la ECG, lejos de aceptar una taxonomía de valores universales nos obliga a avanzar hacia cosmovisiones más críticas y decoloniales que redefinen el concepto de ciudadanía e incorporan la dimensión global (Andreotti, 2021). La ECG da sentido y propósito a todas las áreas, incluidas las MCL, para comprender y actuar frente a las problemáticas ecosociales globales, alejándolas de visiones meramente instrumentales, alfabetizadoras y academicistas (Digón Regueiro et al., 2017).

Otro enfoque de integración de la ECG observado es el mixto, que coincide con lo que, en términos normativos, representa la propuesta de introducción de la materia de ciudadanía y valores éticos, reforzada con la incorporación de los temas transversales. Es otra alternativa que implica cambios poco invasivos organizativa y curricularmente, pero que no exime de la posible jerarquización entre áreas. También el enfoque interdisciplinar parece en ocasiones presente, con lo que supone de esfuerzo organizativo y curricular, en términos de espacios, tiempos y diseño coordinado entre áreas. Este enfoque es la antesala a la meta a la que aspirar, el enfoque globalizado, que en el estudio se muestra más como un objetivo al que dirigirse en el futuro que como una realidad observable en las iniciativas presentes. Poner el conocimiento disciplinar al servicio de la problemática ECG a abordar constituye el grado máximo de transformación de la dinámica escolar, requiere de un posicionamiento unánime por parte de la comunidad educativa y de una complicidad por parte de la administración, que permita el ejercicio del grado de autonomía necesario. Coincide este enfoque con el esfuerzo de desterritorialización curricular que reivindica Paraskewa (2016), al romper con las tradiciones curriculares y organizativas dominantes. De acuerdo con Mesa (2019), esto requiere modificar la forma de concebir el conocimiento: superando su compartimentalización en áreas para abordarlo globalmente; deconstruyendo y resignificando conceptos de forma colectiva, incorporando miradas propias y ajenas; descontextualizándolo temporalmente y espacialmente, evidenciando las interdependencias y las corresponsabilidades, analizando causas y consecuencias de las desigualdades e injusticias y cuestionando el papel de todos los/as agentes implicados/as.

Detectamos, por tanto, un gran abanico de posibilidades para la incorporación de la ECG. Cualquiera puede ser una buena opción, los primeros enfoques para comenzar y los últimos para entrar en marcos de educación más comprometida, coherente y transformadora. Este panorama, junto con la inevitable presencia de competencias matemáticas y lingüísticas en los proyectos relatados, sirven de revulsivo a la supuesta dificultad de la incorporación de la ECG en las materias de matemáticas y lenguas que la práctica parece evidenciar.

Ahora bien, los resultados que dan respuesta a la segunda pregunta de investigación apuntan al papel central que tiene el colectivo docente en la futura integración de la ECG y en el marco de cualquiera de los enfoques observados y propuestos (Santamaría-Cárdaba y Lourenço, 2021). Las posibilidades y limitaciones percibidas para esta integración aluden a aspectos curriculares, de formación y recursos, personales, organizativos y contextuales. Se destaca la necesidad de un trabajo de diseño coordinado sobre temáticas y metodologías tanto de enseñanza (desde marcos activos y participativos) como de evaluación (desde marcos más cualitativos, participativos, continuos y competenciales), apoyado en una adecuada estructura

organizativa en términos de espacios, tiempos y figuras de coordinación. Se muestra la importancia de un posicionamiento reflexionado sobre el para qué, el qué y el cómo, y en este sentido, los resultados de la investigación evidencian que la formación docente es una de las indiscutibles oportunidades y necesidades percibidas.

A su vez, abrir la escuela a la colaboración de toda la comunidad educativa y social, tanto del entorno más cercano como de contextos más lejanos, es otra de las posibilidades que refleja el estudio. Los efectos en términos de formación, de creación de recursos, y de capacidad de difusión de experiencias se multiplican en cantidad y calidad cuando se suman esfuerzos. Este estudio nos muestra que formar a una ciudadanía para vivir en un mundo global con una corresponsabilidad ecosocial es una carrera de fondo que debe empezar cuanto antes, que debe aunar a todas las fuerzas posibles, que debe cuestionar imaginarios moderno/coloniales (Andreotti, 2021), y a la que el sistema educativo, y dentro del mismo las matemáticas las ciencias y las lenguas no pueden, ni deben, ni tienen razones para dar la espalda.

Como posible limitación de la investigación cabe mencionar que la técnica de muestreo de bola de nieve utilizada, si bien permitió acceder a sujetos que serían difíciles de alcanzar, también pudo introducir ciertos sesgos, ya que un importante número de las y los docentes seleccionados fueron sugeridos por las entidades con las cuales llevaban a cabo procesos de colaboración, por lo que podría esperarse que siguieran una línea de trabajo similar. Por último, mencionar la importancia de seguir investigando sobre las características de las iniciativas de ECG que se están llevando a cabo en las escuelas, especialmente en las primeras etapas educativas, y poder constatar cómo se está respondiendo a las demandas de la actual Ley de Educación. Asimismo, sería de interés centrarse en la formación inicial de los docentes de Primaria analizando la presencia del enfoque de la ECG en general, y particularmente en aquellas materias relacionadas con la didáctica de las matemáticas, las ciencias y las lenguas.

Referencias

- Aguado, G. (2011). *Educación para el desarrollo y la ciudadanía global (EPDCG) guía para su integración en centros educativos*. AECID.
- Andreotti, V. (2014). Critical literacy: Theories and practices in development education. *Policy and Practice: A Development Education Review* 19, 12-32.
- Andreotti, V. (2021). Depth education and the possibility of GCE otherwise. *Globalisation, Societies and Education*, 19(4), 496-509. <https://doi.org/10.1080/14767724.2021.1904214>
- Apple, M. (2018). Critical curriculum studies and the concrete problems of curriculum policy and practice. *Journal of Curriculum Studies*, 50(6), 685-689. <https://doi.org/10.1080/00220272.2018.1537373>
- Bettini, G. y Giola, G. (2016). Waltz with development: Insights on the developmentalization of climate-induced migration. *Migration and Development*, 5(2), 171-189. <https://doi.org/10.1080/21632324.2015.1096143>
- Boni, A. y López, E. (2015). *Herramientas para planificar y evaluar prácticas para una ciudadanía global*. Oxfam Intermon.
- Bourn, D. (2016). Global learning and the school curriculum. *Management in Education*, 30(3), 121-125. <https://doi.org/10.1177/0892020616653178>
- Bregman, R. (2018). *Utopia for realists. And how we can get there*. Bloomsbury.
- Bryan, D. y Bracken, M. (2011). *Learning to read the world? teaching and learning about global citizenship education and international development in post primary schools*. Identikit.
- Depalma, R. (Coord.). (2019). *La educación para el desarrollo y la ciudadanía global. Una experiencia de investigación-acción participativa*. Graó.

- Digón Regueiro, P., Méndez García, R. M., Depalma, R. y Longueira Matos, S. (2017). A place for development education in the current Spanish and English curricula: Finding possibilities for practice. *International Journal of Development Education and Global Learning*, 9(2), 97-114. <https://doi.org/10.18546/IJDEGL.09.2.04>
- Escrivá, A. (2023). *Contra la sostenibilidad*. Arpa Editores.
- Fares Sade, F. (Coord.) (2022). *La educación transformadora para la ciudadanía global en el sistema educativo formal español: Recomendaciones para su incorporación y abordaje. Movimiento por la educación transformadora y la ciudadanía global*. AECID
- Felton-Koestler, M. D. (2017). Mathematics education as sociopolitical: Prospective teachers' views of the what, who, and how. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 20(1), 49-74. <https://doi.org/10.1007/s10857-015-9315-x>
- Flick, U. (2022). *El diseño de la investigación cualitativa*. Morata.
- FONGDCAM. (2016). *El cuadrado de la EDCCG. Posicionamiento sobre educación para el desarrollo y la ciudadanía global de las ONGD de la FONGDCAM*. FONGDCAM.
- García Gómez, R. J. y Feito Alonso, R. (2007). *Las escuelas democráticas. Redes educativas para la construcción de ciudadanía*. MEC.
- Gibbs, G. (2022). *El análisis de datos cualitativos en investigación cualitativa*. Morata.
- González, N. (Coord.). (2012). *Educación para la ciudadanía global desde el currículo*. Fundación Solitaritat UB.
- Jaimez, R. (2016). La investigación de la pobreza, la ciencia social emancipatoria y el pensamiento crítico. *Acta Sociológica*, 70, 29-48. <https://doi.org/10.1016/j.acso.2017.01.002>
- Kvale, S. (2022). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Morata.
- Le Roux, K. y Swanson, D. (2021). Toward a reflexive mathematics education within local and global relations: thinking from critical scholarship on mathematics education within the sociopolitical, global citizenship education and decoloniality. *Research in Mathematics Education*, 23(3), 323-337. <https://doi.org/10.1080/14794802.2021.1993978>
- Mateos Jiménez, A., Bejarano Franco, M. y Moreno García, D. (2015). Los cuentos y los juegos de simulación para trabajar la justicia social en el ámbito de las ciencias en las primeras edades. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 3(1), 97-119.
- Mawhinney, L. y Rinke, C. R. (2019). The balance and imbalance of sampling former teachers hidden-by-choice: A snowball in summer. *International Journal of Research and Method in Education*, 42(5), 502-512. <https://doi.org/10.1080/1743727X.2018.1513480>
- McDonnell, T. (2021). *El cambio climático ha creado una nueva crisis migratoria en Bangladesh*. National Geographic.
- Menzel, P. y D'Aluisio, F. (2005). *Hungry planet: What the world eats*. material world press. Ten Speed Press.
- Mesa, M. (2019). La educación para la ciudadanía global: Una apuesta por la democracia. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 8(1), 15-26. <https://doi.org/10.15366/riejs2019.8.1.001>
- Paraskewa, J. (2016). Desterritorializar: Hacia a una teoría curricular itinerante. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 85(30.1), 121-134.
- Pashby, K., De Costa, M., Stein, S. y Andreotti, V. (2020). A meta-review of typologies of global citizenship education. *Comparative Education*, 56(2), 144-164. <https://doi.org/10.1080/03050068.2020.1723352>
- Roldán-Arcos, S., Pérez Martín, J. M. y Esquivel-Martin, T. (2022). Educación para la justicia ambiental: ¿Qué propuestas se están realizando? *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 11(2), 11-27. <https://doi.org/10.15366/riejs2022.11.2.001>
- Sánchez-López, I., Bonilla-del-Río, M. y Oliveira Soares, I. (2021). Creatividad digital para transformar el aprendizaje: Empoderamiento desde un enfoque com-educativo. *Comunicar*, 69, 113-123. <https://doi.org/10.3916/C69-2021-09>

- Santamaría-Cárdaba N. y Lourenço M (2021). Global citizenship education in primary school: A comparative analysis of education policy documents in Portugal and Spain. *Iberoamerican Journal of Development Studies*, 10(2), 130-158. https://doi.org/10.26754/ojs_ried/ijds.585
- Serantes Pazos, A. y Meira Cartea, P. (2016). El cambio climático en los libros de texto de la educación secundaria obligatoria o una crónica de las voces ausentes. *Revista de Estudios Sociales y de Sociología Aplicada*, 183, 153-172.
- Stinson, D., Bidwell, C. y Powell, G. (2012). Critical pedagogy and teaching mathematics for social justice. *The International Journal of Critical Pedagogy*, 4(1), 76-94.
- Velásquez Sarria, J. A. (2009). La transversalidad como posibilidad curricular desde la educación ambiental. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 5(2), 29-44.

Breve CV de las autoras

Rosa María Méndez

Doctora en Psicopedagogía por la Universidad de Santiago de Compostela. Es Profesora Contratada Doctora en el Departamento de Pedagogía y Didáctica en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de A Coruña y sus líneas de investigación son el currículo, el diseño y evaluación de procesos de enseñanza aprendizaje y la educación para la ciudadanía global. Email rosa.mendez@udc.es

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-2547-2819>

Patricia Digón

Doctora en Psicopedagogía por la Universidad de A Coruña y Master of Arts in Education in Music Education por el Institute of Education, University of London. Es Profesora Titular en el Departamento de Pedagogía y Didáctica en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de A Coruña y sus líneas de investigación son la educación mediática, las tecnologías de la información y comunicación aplicadas a la educación y la educación para la ciudadanía global. Email patricia.digon@udc.es

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-6711-9047>

El Currículo Chileno: Configuración Histórica de Muros de Exclusión

The Chilean Curriculum: Historical Configuration of Walls of Exclusion

Alberto Galaz *, Gerardo Muñoz, Javier Vega, Javier Campos, Patricio Pérez y Claudia Quintana

Universidad Austral de Chile, Chile

DESCRIPTORES:

Curriculum
Políticas
Educación
Actores
Justicia social

RESUMEN:

En Chile las políticas educativas de los últimos 50 años se han configurado como un espacio hegemónico de intervencionismo de grupos nacionales y de organismos internacionales pro-neoliberalismo. Bajo la promesa de mejor eficiencia y calidad del sistema educativo, las comunidades escolares han sido alineadas mediante constante control. Debido a su carácter estratégico, el currículo escolar, tanto en su diseño, implementación y evaluación, ha constituido una pieza clave en esta última tarea. Este artículo se propone develar las redes, nexos e hitos de dicha trayectoria desde una perspectiva de análisis reflexivo e histórico-crítico con el objetivo de identificar las contradicciones del diseño en lo que se ha catalogado como laboratorio-dispositivo neoliberal en América Latina. Para esto se adopta un procedimiento metodológico de reconstrucción socio histórica, a partir de los últimos documentos generados en torno al fenómeno de la educación chilena, permitiendo centrar la mirada en los dispositivos de control y aseguramiento de un continuo intencionado en el período observado que trasciende la opción política. Los resultados y el análisis de las consecuencias de este proceso revelan que el currículo funciona como el elemento central de intervención y eje de comprensión de la implementación de un sistema social que termina configurando una educación convertida en motor de segregación, cuestión visibilizada también en la perpetuación de grupos social y educativamente marginados.

KEYWORDS:

Curriculum
Policy
Education
Actors
Social justice

ABSTRACT:

In Chile, the education policies of the last 50 years have been configured as a hegemonic space for interventionism by national groups and pro-neoliberal international organisations. Under the promise of improved efficiency and quality of the education system, school communities have been aligned through constant control. Because of its strategic character, the school curriculum, in its design, implementation and evaluation, has been a key part of the latter task. This article aims to reveal the networks, links and milestones of this trajectory from a perspective of reflexive and historical-critical analysis with the objective of identifying the contradictions of design in what has been catalogued as a neoliberal laboratory-device in Latin America. For this purpose, a methodological procedure of socio-historical reconstruction is adopted, based on the latest documents generated around the phenomenon of Chilean education, allowing us to focus on the devices of control and assurance of an intentional continuum in the observed period that transcends the political option. The results and the analysis of the consequences of this process reveal that the curriculum functions as the central element of intervention and the axis of understanding of the implementation of a social system that ends up configuring an education that has become an engine of segregation, an issue that is also visible in the perpetuation of socially and educationally marginalised groups.

CÓMO CITAR:

Galaz, A., Muñoz, G., Vega, J., Campos, J., Pérez, P. y Quintana, C. (2023). El currículo Chileno: Configuración histórica de muros de exclusión *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 12(2), 63-78. <https://doi.org/10.15366/riejs2023.12.2.004>

1. Introducción

El caso del currículo escolar chileno resulta de interés particular por ser uno de los principales dispositivos sobre los cuales se han plasmado en los últimos 40 años los principios de lo que denominamos el programa neoliberal en América Latina. Esto, porque más allá de los cambios y reformas educativas operadas a nivel nacional, las continuidades observadas a nivel internacional permiten argumentar una finalidad de alterar la vida en las escuelas, en las familias y en el barrio bajo las premisas de meritocracia y progreso personal (Fuller y Stevenson 2019; Venables y Chamorro, 2020).

En los esfuerzos por desplegar dicho programa los diseñadores de política afines no han estado solos. Un grupo de organismos internacionales han jugado bajo diversas estrategias un papel clave en la internalización de un discurso educativo que se estructura en torno a nociones tales como la calidad, la eficiencia y la competencia, nociones que hoy se constituyen en ejes fundamentales para la formulación de programas de estudio y, por supuesto, objeto de interés permanente para investigadores que orbitan en dicho campo de gravedad. Las consecuencias de esta política curricular escasamente participativa parecen no ser evidentes, sin embargo sí tienen presencia, en particular aquellas referidas a la precarización de la labor docente, la segregación de estudiantes según su nivel socioeconómicos o la exclusión de los pueblos originarios y adultos mayores (Bellei, 2020; Díaz-Barriga, 2021).

En el debido reconocimiento que el fortalecimiento de la identidad y la construcción de lo colectivo se constituyen en demandas socialmente sensibles de cara a la construcción de una sociedad justa (Campos-Martínez, 2020; Ferrada y Del Pino, 2021) el presente artículo se plantea como objetivo analizar reflexiva y teóricamente desde un enfoque histórico-crítico los principales hitos que han marcado la trayectoria de la política educativa y curricular chilena a fin de evidenciar sus contradicciones y continuidades, cuestión ejemplificada al remitirse a exclusiones particulares, como ocurre con la andragogía-gerontogogía o con del saber indígena.

2. Hacia una configuración histórica del currículo

Cuando hablamos del diseño del currículo, asumimos que es un texto político en su intencionalidad que depende de un conjunto de políticas para su viabilidad (Carniglia, 2010; Cuevas y Paredes, 2012). De ahí que se debe considerar como dato base que su dinamismo puede verse afectado a partir de las políticas transitorias de cada gobierno, lo que termina derivando en una constante la generación de procesos de ajuste en la medida que éstos son exigidos por las prácticas.

Al respecto, hay relativo consenso de su lectura desde el período comprendido entre el Gobierno de Salvador Allende (1971-1973) y el Golpe de Estado (1973), en donde vemos cómo este último significó un quiebre en la implementación de una lógica curricular dirigida hacia el acceso a la escuela. La Dictadura cívico-militar originada en el Golpe de Estado (1973-1989) se caracteriza por la cancelación del proyecto de la Escuela Nacional Unificada (ENU) y la reapertura de las escuelas como espacio de contención ante la emergencia social generada por la crisis generada (Aedo-Richmond, 2000; Serrano et al., 2012; Técnico, 1994). Los años 70 y 80 se focalizan asimismo en una reducción de recursos para la educación de dependencia fiscal, al mismo tiempo que una configuración del currículo frente a los objetivos propios de la dictadura

militar, con control ideológico y supresión de espacios de discusión para propiciar la estabilización de un gobierno ilegítimo (Venables y Chamorro, 2020).

El gobierno de la Junta Militar enfatiza un tipo de educación a la luz de una sola lectura de la necesidad social, colocando como primer elemento la formación fundamentalmente técnica bajo un ideario de sociedad en reconstrucción, en donde el objetivo de la formación se centraba en la construcción de una trayectoria curricular de personas que se capacitarían en la universidad o en instituciones afines para dedicarse al trabajo, ya sea como profesionales o como personal técnico y de producción en masa. En este periodo, las reformas curriculares y evaluativas son menores, de alto contenido ideológico y poca capacidad de modificación a la luz de la situación política del país.

Recién con la vuelta a la democracia encontramos los primeros cambios curriculares, entre los años 1992 y 1998, que inevitablemente llegan desfasados y sin ningún tipo de articulación a un sistema escolar en principio desfinanciado y desactualizado (Elacqua, 2013). Este tránsito desarticulado da cabida a manifestaciones que dejan en evidencias las falencias de un sistema que implementa curricularmente modificaciones que buscan atender a un nuevo país que al mismo tiempo desea mejoras en educación bajo las consignas de calidad y acceso. Durante los años 2000, un nuevo actor que reclama contra el Estado, que no ha sido reconfigurado ni vuelto a comprenderse a sí mismo desde la dictadura, por lo que evidencia las carencias globales: los estudiantes secundarios y universitarios. El principal movimiento que aglutina estas aspiraciones es conocido como la Revolución Pingüina (iniciado el año 2006), donde estudiantes secundarios dan lugar a la mayor protesta estudiantil y educativa chilena (Orellana, 2010). Si bien sus demandas no apuntan al corazón de la configuración curricular del país, sí terminan cristalizando en una demanda global y estratégica, la referida a la solicitud de derogación de la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza decretada por la Dictadura, cuestión que se logra el año 2007 con la promulgación de la Ley General de Educación (MINEDUC, 2009). Este período desencadena la puesta en marcha, a partir del año 2009, del periodo de revisiones de Marco Curricular y las Bases curriculares a nivel nacional, finalizando con el período denominado de “ajuste curricular” el año 2019.

3. El rol de los organismos internacionales en la configuración del currículo chileno desde los años 80

Debido a los factores políticos vividos durante los años 80, Chile se convirtió en un espacio de alto interés para organismos internacionales. En este período podemos ver la participación de organismos tales como el Comité Económico para América Latina y el Caribe (CEPAL), la UNESCO, el Banco Mundial (BM) o la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) tras el curso de las transformaciones en Chile. Fuller y Stevenson (2019) plantean que esto se explica por la existencia de una agenda global de reformas que estas instituciones impulsan, desde la que movilizan recursos de distinto tipo con el fin de hegemonizar la política pública con recomendaciones que tienen por principio transversal la estandarización, descentralización, rendición de cuentas y medición de sistemas y actores.

También comprendemos que estos esfuerzos, al desplegarse en contextos muy diversos, requieren de condiciones político-sociales del país que se tornan propicias: la temprana adopción en Dictadura de principios de mercado, la continuidad y estabilidad de los marcos normativos regulatorios de la administración permeados por dichos principios, la existencia de influyentes grupos de poder de carácter técnico-académico

que sirvan de nexo con las esferas políticas de decisión, todas estas condiciones que se encontrarán, desde la Dictadura y a diferencia del resto de América Latina, en el Chile de los años 70 y 80. En continuidad, la presencia de estos organismos se torna notoria desde el retorno a la democracia en los años 90. También es notoria, aunque no convergente, la forma de operación que emplean. Por ejemplo, CEPAL opera como un foro de expertos y asesores técnicos, el BM a través del financiamiento y la OCDE como espacio de estudio comparado de políticas y evaluación. Entre los organismos internacionales también adquiere protagonismo la UNESCO, aunque su actuar se ha dirigido a constituirse más en un espacio de discusión y a servir como conector entre especialistas desde su Oficina Regional en Santiago, aunque en ocasiones también se ha asociado con instituciones como CEPAL para realizar recomendaciones “pro-mercado” en educación.

En el mapa de influencia de los organismos internacionales, particularmente el currículo (su diseño, definiciones, aprendizajes y evaluación) se constituye en el mayor objeto de interés, fundamentalmente porque es allí donde pueden establecerse las coordenadas de promoción de su relato o discurso tecnocrático de formación por competencias, con “calidad, rendición de cuentas y evaluación de la eficiencia” como ejes de este discurso (Díaz-Barriga, 2021).

3.1. El currículo; un ladrillo más en el muro

Durante los primeros meses del Golpe de Estado de 1973 el único programa claro para la Junta Militar es la censura, la represión y la violación de Derechos Humanos. El Decreto de Educación 1892 de noviembre de 1973 ordena una revisión del currículo a fin de eliminar de los textos escolares y programas de estudio todo rastro ideológico contrario al régimen proponiendo en su reemplazo el enaltecimiento de los valores patrios. La imagen en las escuelas es elocuente; cientos de estudiantes, de todos los niveles educativos, formados, entonando himnos militares y desfilando como tales ante la bandera en dirección a sus salas de clase. En los años 80 y, con la llegada de los Chicago Boys a las esferas de poder, se implementarán las primeras medidas neoliberales tendientes a descentralizar y privatizar la educación, ideas que según Venables y Chamorro (2020) habían venido planteando, aunque sin éxito, ya desde 1974. En el ámbito curricular se plantea la minimización y el rol subsidiario del Estado. De esta forma el Estado, a través del Ministerio de Educación, sólo tendría a su cargo la formulación de la política general, el control de los requisitos mínimos de promoción y del Currículo y la obligación de financiar el costo mínimo de cada uno que se estuviere educando. (CEP, 1992).

El programa educativo quedará legalmente plasmado en una normativa constitucional, la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE), decretada el último día de la Dictadura. Entre otros elementos esta norma, junto con asumir una racionalidad técnica y un enfoque de competencias para la formación, descentraliza el diseño curricular otorgando a las escuelas la facultad de crear su propios planes y programa de estudio. Crea además un organismo autónomo supervigilante del currículo y paralelo al MINEDUC, denominado Consejo Superior de Educación (CSE) integrado, entre otros, por fuerzas militares. Establece además el *voucher* como mecanismo de financiamiento de la demanda educativa y asume la libertad de enseñanza como el derecho de todo privado a ofertar educación.

La CEPAL asumió el rol de legitimar y difundir estos cambios. Un documento clave y de gran influencia será *Educación y conocimiento. Eje de la transformación productiva con equidad* (CEPAL-UNESCO, OREALC, 1992). Se trata de un reporte técnico elaborado en

conjunto con la UNESCO que recoge los acuerdos alcanzados por representantes oficiales y especialistas. Por ejemplo, establece que el interés del currículo:

Debería ser (...) desarrollar las aptitudes para desenvolverse en el medio laboral, más que una destreza específica (...) La formación de recursos humanos calificados y susceptibles de ser entrenados varias veces durante su vida productiva contiene un elemento de bien público o colectivo. (CEPAL-UNESCO, OREALC, 1992, p. 131)

La cita es relevante porque explícita una doble racionalidad. Por una parte, aquella que comprende los fines educativos bajo una orientación exclusivamente laboral, y por otra, aquella que circunscribe el diseño curricular a nivel de especialistas bajo un enfoque o interés técnico.

3.2. Chile, una lección de pragmatismo

La década de los 90, sin embargo, no trae buenas noticias para los defensores de este modelo. Los resultados de la evaluación nacional SIMCE, aplicada por primera vez el año 1989 a educación primaria (4to y 8vo años), y cuyo objetivo central había sido obtener información para apoyar a los padres y apoderados con el fin de orientar racionalmente la elección de escuela (Falabella, 2018) arrojó resultados insatisfactorios en todas las áreas del currículo consideradas, no importando si la medición había sido hecha en un establecimiento municipal, particular-subvencionado o privado. Esta primera evaluación relevará otro antecedente relevante: la relación entre segregación socioeconómica de los estudiantes y sus resultados académicos (Bellei, 2020).

El margen político, legal y presupuestario de las autoridades de Gobierno para mejorar la calidad de la educación son mínimas. Será en este contexto donde cobrará importancia la presencia del BM En 1992 y con un crédito de US\$170 millones permitirá financiar el Programa de Mejoramiento de la Calidad y Equidad de la Educación Chile (MECE-Básica) junto con acciones clave comprometidas en la reforma educacional de 1996, tales como la Reforma Curricular, la Jornada Escolar Completa, y otros. El préstamo recibido no solo compromete el pago de intereses, sino también medidas de ajuste, recomendaciones y evaluaciones permanentes que tendrán por finalidad asegurar y profundizar el modelo de privatización en la escuela.

Finalizado el programa, el BM da a conocer el año 2000 su informe *Education reforms in Chile, 1980-98: A lesson in pragmatism*, elaborado por Françoise Delannoy. Entre sus conclusiones plantea que el principal resultado de las reformas recientemente impulsadas ha sido:

uno de los sistemas educativos más innovadores, rentables y comparativamente equitativos del mundo en desarrollo (...) La mayoría de los instrumentos de un sistema educativo moderno - transparencia, evaluación de los alumnos, currículo flexible, focalización, inversión en insumos de calidad, atención a los procesos de aula, desarrollo profesional continuo y autonomía escolar - están presentes en el sistema chileno. (Delannoy, 2000, p. 71)

Sin embargo, y cómo veremos en adelante, las conclusiones del informe se contrastarán fuertemente con los resultados de aprendizaje obtenidos por las y los alumnos del sistema escolar lo que originará el inicio de una nueva discusión sobre los alcances de los cambios realizados y la búsqueda de causas y culpables.

3.3. En la órbita de la OCDE y la búsqueda del culpable

La influencia de la OCDE asumirá diversas formas en el transcurso de los años. Se reconoce en primer lugar, por parte de personeros de Gobierno de la época, la importancia que tuvieron sus informes y análisis de experiencias europeas en las

decisiones de orden curricular que se tomaron en el contexto de la reforma educacional de 1996, en particular el informe *The curriculum redefined: Schooling for the 21st century* (OECD, 1994). Otra de las formas fue a través de las evaluaciones internacionales comparativas que realiza este organismo sobre el rendimiento estudiantil en lectura, ciencias y matemáticas a través del Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes (PISA), cuya aplicación oficial se inicia en el año 2001.

Pero ha sido el informe *Revisión de políticas nacionales de educación: Chile* (OECD, 2004) el más relevante porque permite confirmar que la positiva evaluación que realizó el BM sobre la reforma educativa chilena no encuentra asidero en los resultados de aprendizaje. No solo no tienen la progresión esperada, sino que además se estancaron y las diferencias entre escuelas aumentaron. Entre las causas se identifica el “débil nexo de la reforma con las prácticas en las escuelas” (p. 290). Para la OCDE, el problema no radica en el nuevo Marco Curricular o en su propuesta de Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios, tampoco en los nuevos Planes y Programas de estudio. Dicho de otra forma, la lógica o científicidad del diseño y de la propuesta curricular no está en discusión, lo que por cierto nos reenvía a la racionalidad técnica del currículo. El problema radica en los profesores, en sus competencias profesionales, en su formación y práctica (OCDE, 2004).

En el corto plazo estas conclusiones fundamentarán recomendaciones para impulsar una de las políticas más resistidas por profesoras y profesores: la Evaluación del Desempeño Docente. Según Galaz (2020) el supuesto para dicho sistema es que la definición de un conjunto de competencias asociadas al trabajo con el Currículo escolar, sumado a la aplicación de instrumentos objetivos y a consecuencias laborales promoverán prácticas que se correlacionan positivamente con la calidad educacional. Bajo recomendaciones de expertos de la OCDE, Chile adopta entonces un modelo de evaluación docente centrado en una visión individualista y externo a las escuelas, con un carácter fundamentalmente técnico, controlador en su objetivo y sancionador en sus consecuencias, un modelo que el propio organismo, en conjunto con la UNESCO, promoverá posteriormente como estrategia entre otros países de la región.

4. La formación inicial docente en la mira

Las medidas que promovieron la evaluación del desempeño docente fueron pioneras en cuanto a la adopción de lógicas basadas en la rendición de cuentas de parte de los docentes como medio para mejorar la calidad educativa. Sin embargo, para los creadores de políticas, la evaluación docente por sí sola no era suficiente para abordar las complejidades del sistema educativo. Los vacíos y debilidades que se detectaban a través de ella eran, en parte, el resultado final de una serie de problemas que podían rastrearse hasta la misma formación inicial de los docentes. Esta última ha experimentado un crecimiento desregulado y guiado principalmente por el mercado durante la primera década del siglo XXI, creciendo un 220 % en el período 2002-2008, crecimiento liderado por el aumento de universidades privadas que durante esos años lograron autonomía para entregar títulos y grados sin cumplir ningún requisito previo (Cox et al., 2010). Este crecimiento sin regulación llevó a la proliferación de programas de formación pedagógica de baja calidad que soportan una brecha entre la formación universitaria y la realidad del aula.

Frente a este escenario, ya a inicios del año 2004, comienza la elaboración de una política de formación docente que finalmente se establece en torno a cuatro ejes: La acreditación de los programas de formación docente; la creación de estándares para la formación inicial docente; la creación de pruebas para medir la calidad de esta

formación; y el incremento de los requisitos para el ingreso a programas de formación docente. Todas estas medidas tienen directo impacto en el currículo escolar.

4.1. De la acreditación voluntaria a la obligatoria: Evolución de la política de acreditación de programas de formación docente en Chile

En primer lugar, con el objetivo de subsanar la debilidad en la formación inicial de docentes, se estableció una política de acreditación a partir del año 2004. Al principio, el proceso de acreditación se llevó a cabo de forma experimental, y los programas se adscribían de manera voluntaria. A partir de 2006, la acreditación para los programas de pedagogía se hizo obligatoria, y en 2009 se institucionalizó con la promulgación de la Ley General de Educación, LEGE, que reemplaza la LOCE (Ávalos y Reyes, 2020). A partir de la promulgación de la Ley N° 20.903 del año 2016, se crea el Sistema de Desarrollo Profesional Docente (SDPD), eliminando las agencias privadas de acreditación, para quedar esta exclusivamente a cargo de la Comisión Nacional de Acreditación (CNAChile). Además, en este período se incluyen exigencias básicas de acreditación, como contar con docentes idóneos, mínimos de infraestructura y de equipamiento básico, implementación de prácticas tempranas y progresivas, apoyados por la aplicación de evaluaciones diagnósticas y de aplicación intermedia, junto con la regulación de convenios con establecimientos educacionales para las prácticas, y coherencia entre el itinerario formativo y el perfil de egreso (Ruffinelli, 2016).

Según Fernández y otros (2021a), en el debate sobre los sistemas de aseguramiento de la calidad se pueden identificar dos tradiciones o lógicas de entrada que proveen un encuadre al proceso: La lógica del mejoramiento y la lógica de la rendición de cuentas. Las políticas de acreditación en Chile se alinean fuertemente con la lógica de la rendición de cuentas y, por esto, tienen un impacto significativo en los programas de formación inicial docente y sus procesos de gestión, generando en la práctica la pérdida de su autonomía y naturalizando una lógica punitiva y basada en la desconfianza en lugar de la lógica del mejoramiento, que fomentaría como base la colaboración en su relación con el Estado. Si bien el proceso de acreditación sirve para retroalimentar la formación docente, al mismo tiempo se convierte en un mecanismo de control externo con el cual las escuelas de educación deben alinearse para poder seguir cumpliendo con su misión educativa. Alineamiento que, como veremos más adelante, incluye el currículo con el que se prepara a los futuros docentes.

4.2. La estandarización de la evaluación en la formación docente en Chile: de la prueba INICIA a la END

En paralelo a los procesos de acreditación, se implementa otra medida para abordar las debilidades en la formación docente, que consistió primero en la creación de una prueba voluntaria para evaluar a los estudiantes al final de su carrera. Esta evaluación, prueba INICIA, se introdujo por primera vez en 2008 para medir los conocimientos disciplinarios y pedagógicos de los estudiantes. En su versión de 2010, se elaboraron rankings entre las carreras evaluadas, los cuales, como ocurre con otros instrumentos de medición estandarizados (como el SIMCE, o las pruebas de ingreso a la educación superior), sesgaban fuertemente la calidad de las instituciones, siendo el origen socioeconómico de los egresados uno de los factores que mejor explicaba su distribución. Sin embargo, a pesar de no estar obligadas a alinearse con la prueba, las instituciones de formación inicial tendían a hacerlo debido a las consecuencias positivas en términos de prestigio dentro del mercado educativo en el que compiten por matrículas y reputación frente a la opinión pública (Ruffinelli, 2016). Debido a las críticas recibidas la prueba INICIA fue reemplazada en 2016 por dos evaluaciones

diagnósticas. La primera se realiza al comienzo del proceso formativo de los estudiantes, a cargo de las universidades, y la segunda se lleva a cabo durante los doce meses previos al egreso, conocida como Evaluación Nacional Diagnóstica (END) y a cargo del Estado. A diferencia de la prueba INICIA, la END es obligatoria y se convierte en un requisito para la acreditación de los programas de pedagogía (Donoso y Ruffinelli, 2020).

La END se compone de tres instrumentos, una prueba de conocimientos pedagógicos generales, una prueba de conocimientos disciplinarios y didácticos de acuerdo con cada disciplina, y un cuestionario complementario de caracterización de los estudiantes. Sus resultados, que son conocidos por cada carrera y presentados públicamente, deben ser usados para formular planes de apoyo remediales y de acompañamiento en las áreas más deficitarias, y deben incorporar mejoras en el largo plazo sobre los planes de y programas de formación de cada carrera (Ley N° 20.903). Ambos instrumentos abordan los contenidos vigentes en los Estándares de Formación Inicial Docente (Donoso y Ruffinelli, 2020).

4.3. De la orientación a la prescripción: El cambio en los estándares de formación docente

En cuanto al mejoramiento de la formación docente, se ha propuesto desde el año 2011 un conjunto de “Estándares Orientadores” para las carreras de pedagogía. Estos estándares se alinean con los estándares de desempeño docente presentes en el “Marco de la Buena Enseñanza” (2008) teniendo en un principio carácter orientador. Sin embargo, con el tiempo han pasado a tener un carácter prescriptivo, lo que se asemeja al proceso que viven las escuelas cuando son medidas por pruebas estandarizadas. Aunque la ley no contempla una relación directa entre los estándares y la acreditación, sí exige una coherencia entre el itinerario formativo y los perfiles y las competencias de egreso. Los programas progresivamente han alineado su Currículo, perfiles y competencias de egreso a estos estándares, con el fin de articular sus procesos de enseñanza con aquello que es medido y reportado por el instrumento de evaluación nacional (Fernández et al., 2021b).

De esta manera, las carreras de pedagogía comienzan a adoptar estos estándares y a traducirlos a sus Currículos de diversas formas, estableciendo perfiles de egreso basados en competencias y alineando estas competencias de egreso con los estándares. Así, los estándares se convierten en el Currículo de facto y moldean la formación docente, lo cual se realiza en detrimento de las necesidades locales y los sellos específicos que pueden tener las carreras, lo que dificulta “la mantención de un currículo que responda a la cultura de sus estudiantes” (Fernández et al., 2021b, pág. 13). Esto último afecta en mayor proporción a las carreras de pedagogía en universidades regionales, sobre todo en regiones extremas, donde el cuerpo estudiantil difiere mucho del que se encuentra en la capital del país.

En los trece documentos oficiales que contienen estos estándares orientadores para las carreras de pedagogía¹, se considera el currículo como un elemento dado centralmente,

¹ Actualmente están aprobados estándares para las carreras de Educación General Básica, Educación Media Técnico Profesional, Educación Media en Biología, Educación Media en Química, Educación Media en Física, Educación Media en Lenguaje, Educación Media en Historia, Geografía y ciencias sociales, Educación Media en Matemáticas, Educación básica y media en Música, Educación básica y media en Educación Física y Salud, Educación básica y media en Artes Visuales, Educación básica y media en Inglés, Educación Especial/Diferencial.

que los estudiantes deben conocer para poder reproducir y/o adaptar a sus contextos de desempeño. No existe ningún estándar que fomente la creación o la gestación de propuestas curriculares emergentes. Lo mismo ocurre en otros documentos que regulan y organizan el trabajo docente, como el *Marco de la buena enseñanza* (2008), donde el Currículo se menciona en uno de sus cuatro dominios, relacionado con la preparación de la enseñanza. En este dominio se establece que los docentes deben “Dominar los contenidos de las disciplinas que enseña el marco curricular nacional” (p. 11) y organizar los objetivos, contenidos y evaluaciones de manera coherente con este. Nuevamente, sin dejar margen para la creación e innovación que se mueva más allá de los bordes establecidos.

La ausencia de estándares que fomenten la creatividad y la innovación en la elaboración de propuestas curriculares, así como la integración horizontal del conocimiento entre diferentes asignaturas (Rivero y Medeiros, 2023) puede ser un obstáculo para la formación de docentes capaces de responder a los desafíos educativos del mundo actual.

5. Las limitaciones del currículo: Andragogía y saber indígena

Esta evolución de la configuración educativa en Chile, representativa de procesos de otros países, que encuentra en el Currículo el punto de mayor influencia, en la actualidad nos expone directamente a procesos de exclusión y segregación respecto de aquellas expresiones culturales y de conocimiento que, por las diversas opciones económicas y culturales, terminan siendo no deseables de ser enseñadas, excluyendo perspectivas, tendencias y personas de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Pese a que el art. 2 de la LEGE (2009) define la educación como “el proceso de aprendizaje permanente abarca las distintas etapas de la vida de las personas” en la práctica se encarga exclusivamente de unos sujetos por sobre otros, generando espacios de exclusión por ignorar y desconocer a los demás. En el caso de Chile, lo excluido del saber oficial es lo no nacional (migración), la adultez (andragogía), la senectud (gerontología), el género más allá de lo binario, el saber indígena, la cultura popular y aquellas personas que pertenecen a dichos grupos o practican los conocimientos marginados extramuros escolares (Aghasaleh, 2018).

5.1. Educación de adultos y currículo

Es evidente que muchas de las necesidades educativas de adultas, adultos y personas mayores están fuera de la escuela como institución, porque van más allá de la alfabetización y de la consecución de un certificado por cumplir con algún criterio para obtener un trabajo, o de la formación de mano de obra especializada a través de la educación técnica e incluso universitaria. No obstante, el satisfacer las necesidades educativas andragógicas (adultos) y gerontológicas (adultos mayores), amerita algo más que poner los planes y programas de estudio, que conforman el currículo escolarizado nacional, a disposición de docentes de adultas y adultos, dado que muchos de los requerimientos de dichas personas están en función de sus propios intereses, concebidos en virtud de su experiencia de vida y su autonomía al decidir.

Al analizar la educación de adultos tenemos tres líneas de reflexión. La primera de ellas es la que tiende a la reproducción del currículo y la didáctica escolarizada, lo que trae consigo una serie de elementos relacionados a la pedagogía, pensada como una disciplina al interior de la educación, y que se preocupa de las necesidades educativas particulares de la infancia. El Estado chileno ha adoptado este modelo de desarrollo

educativo en la educación para adultos, prueba de ello es la creación de la Coordinación Nacional de Educación de Personas Jóvenes y Adultas (EPJA), unidad que depende directamente de la División de Educación General del Ministerio de Educación, quien en su presentación formal declara:

Nuestra principal preocupación es aumentar la cobertura y la calidad del servicio educativo para la atención de la población que se encuentra desescolarizada y que requiere completar su trayectoria educativa, desde los niveles de educación básica y media, hasta completar los doce años de escolaridad obligatoria.
(MINEDUC, 2020, p. 1)

Por otra parte, en Chile, el decreto 257 del año 2009, que establece los Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios para la Educación de Adultos, cuyos principios valóricos se basan en la Constitución de la República de 1981, la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (reemplazada desde el año 2009 por la LEGE), el ordenamiento jurídico de la Nación y la Declaración Universal de los Derechos Humanos, pretendiendo escolarizar o re-escolarizar a jóvenes y adultos a través del mismo currículo utilizado para la formación de niños y jóvenes en edad escolar.

Una segunda línea reflexiva es abordarlo desde la pretensión de desescolarizar la noción de currículo, lo que no solo provoca un alejamiento de la exclusiva infantilización de la educación, sino que, además, produce una apertura hacia la construcción de saberes universales y no institucionalizados. Esta segunda opción, en ningún momento se considera en el amplio discurso educativo nacional. Si nos acercamos a la segunda propuesta de reflexión, podemos reconocer notables diferencias entre lo que se definiría, por una parte, como educación para la adultez en tanto fin, y por otra, el aprendizaje de adultas y adultos como medio. Esta afirmación se condice con la perspectiva expuesta por Hernández (2018) cuando se manifiesta al respecto, señalando a la educación como método de disciplinamiento para la adultez funcional y al aprendizaje como un proceso desarrollado casi como un acto reflejo.

Una tercera vía de reflexión sería el cruce existente entre ambas propuestas, aunque esta línea no es reconocible en el modelo educativo nacional chileno en la actualidad. No obstante, este último rostro, no definido, es precisamente el que da cuenta, por una parte, de la interesante relación dialógica de diferentes saberes y conocimientos, pero, además, de un notable abandono y escasa preocupación social por el reconocimiento de las necesidades educativas particulares de docentes en fase de adultez que no consideran la escuela como referente exclusivo de lo educativo.

En virtud de la noción de aprendizaje autónomo en la adultez, debemos señalar que la motivación de personas adultas por aprender se encuentra tanto en factores externos, relacionados a la dinámica sociocultural, como internos, asociados a la asimilación de la experiencia de vida. También es importante mencionar que, independiente de las manifestaciones de autonomía asociadas a los diferentes estilos de aprendizaje, siempre son necesarias metodologías de enseñanza y estrategias didácticas aplicadas a dicentes con sus particularidades psicosociales (Cisternas y Díaz, 2022).

5.2. Educación indígena y currículo

En el caso particular del saber indígena, diversas investigaciones hablan de su exclusión de los procesos de escolarización experimentados por dicha población (Arias-Ortega, 2019; Quintriqueo et al., 2022). En este contexto, desde los orígenes de la configuración de la patria, la escolarización en territorio mapuche ha tenido como finalidad la implementación del proyecto colonial tanto de la Corona española (s. XVI a inicios del s. XIX), como del Estado chileno (s. XIX al presente). El que se ha centrado en la usurpación del territorio y la instalación de la colonialidad del ser, del

saber, del hacer y del poder, para incorporarles al Estado desde un modelo de inclusión social básica, que les posicionó como obreros o campesinos empobrecidos (Bengoa, 2008; Muñoz et al., 2022). De esta forma, la idea de educación escolar en contexto de comunidades indígenas en general y mapuche en particular está asociada a una estrategia de subalternización desarrollada en tres frentes que consideraron la invasión militar, religiosa y escolar, presentes hasta hoy en día en las figuras de las fuerzas armadas, las iglesias y las escuelas (Muñoz, 2021; Muñoz y Quintriqueo, 2019).

Estudios señalan la focalización de la acción de la educación escolar en la negación de las lenguas indígenas, la negación del sentimiento de pertenencia indígena, la vergüenza étnica y la superioridad de lo europeo-occidental (Kakkar, 2017; Muñoz y Quintriqueo, 2019; Whitehead, 2017). La consecuencia de este proyecto de escolarización ha sido la dramática merma en los procesos de aprendizaje por parte de niños, niñas y adolescentes, lo que limita el desarrollo educativo, social y laboral de la población mapuche, quedando arraigados en los estratos socioeconómicos más bajos del país (Agostini, et al., 2010). Ejemplo de esto es lo ocurrido en la región de La Araucanía, la que se caracteriza por: 1) albergar a la mayor cantidad de población mapuche agrupada en comunidades tradicionales, con mantención de la lengua y cultura propia; 2) tener los mayores índices de pobreza del país; y 3) haber obtenido, históricamente, los resultados de aprendizaje más bajos a nivel nacional en la evaluación estandarizada del Sistema Nacional de Medición de la Calidad Educativa (SIMCE), lo que se acentúa en escuelas insertas en contexto de comunidades mapuche rurales (Agostini et al., 2010).

Con el propósito de abordar esta situación de exclusión y marginación educativa y como respuesta a las continuas demandas de las familias y comunidades indígenas por una educación digna, con pertinencia social, cultural, lingüística y territorial, se crea en Chile en la década de los 90, el Programa de Educación Intercultural Bilingüe (PEIB), como una política albergada en el Ministerio de Educación (MINEDUC). Este programa ha avanzado desde una propuesta de contextualización curricular en escuelas en territorio indígena, a la creación de la Asignatura de Lengua y Cultura de los Pueblos Originarios Ancestrales, como parte del Currículo nacional con obligatoriedad para las escuelas que cuenten con el 20 % o más de matrícula indígena (PEIB, 2017; Quintriqueo et al., 2022). Si bien este programa ha significado un importante avance en política educativa indígena, se ha enmarcado en una propuesta intercultural funcionalista al Estado y su desarrollo se ha visto mermado, puesto que su implementación ha chocado con el arraigo colonial, monocultural eurocéntrico, y el racismo social y epistémico anquilosado en las escuelas y sus profesores (Arias et al., 2023; PEIB, 2017), lo que revela nuevamente la exclusión en la práctica de un currículo que se responsabilice o genere condiciones para prosperar de los pueblos afectado.

6. Conclusiones

El análisis teórico realizado nos permite aseverar que en Chile, las políticas educativas y curriculares, lejos de ser creadas por y para el Estado y sus ciudadanos, se han configurado como un espacio de intervencionismo educativo y social de organismos internacionales (Díaz-Barriga, 2021; Fuller y Stevenson, 2019). De esta forma, al igual que en los procesos de instalación del Estado durante el s. XIX, se constata como una proyección la búsqueda de soluciones educativas en referentes teóricos y políticos externos (Muñoz y Quintriqueo, 2019), pertenecientes al mundo europeo occidental como punto de referencia e ideal de desarrollo. Así, las transformaciones neoliberales experimentadas por el sistema escolar han incidido en un diseño curricular economicista como base para la mejora de la 'calidad', lo que, al contrario de lo

esperado, ha favorecido el desarrollo de una educación que se configura como un motor de segregación.

En este contexto, se hace interesante observar cómo, con el propósito de avanzar en una idea de 'aseguramiento de la calidad' en educación, ha sido intervenida la formación de profesores en los últimos años con acciones y políticas con un acento curricular técnico que busca la estandarización de la FID, por sobre su desarrollo contextualizado y territorializado. De esta forma, las universidades han visto cómo las políticas públicas han avanzado en coartar sus posibilidades de desarrollo y de definición de sus propuestas de formación, las que deben responder a un conjunto de estándares que definen sus posibilidades de acreditación por parte del Estado. Por su parte, el profesorado, ha experimentado un cambio en sus procesos formativos y desarrollo profesional, marcado por la noción de calidad como cumplimiento de políticas públicas y estándares de desempeño.

A la par podemos constatar dinámicas de exclusión de los grupos socialmente marginados, que se configura en un menosprecio arraigado en procesos y dinámicas históricas de la sociedad (Campos-Martínez, 2020) lo que implica la normalización de su invisibilización y exclusión educativa-curricular, de los espacios decisionales de la política educativa y social. Autores como Ferrada y Del Pino (2021) sostienen que, en educación, la justicia social como reconocimiento es posible en la intervención de las dinámicas organizativas para la articulación de redes, formas de trabajo en el aula y la territorialidad. Así, lo que se busca es construir un conocimiento transformador que otorgue visibilidad a los actores históricamente excluidos, les legitime en función de su representatividad sociocultural y favorezca la igualdad y dignidad en su desarrollo social y educativo (Ferrada y Del Pino, 2021). Atender esta finalidad nos coloca ante el desafío de analizar rigurosamente el currículo escolar chileno, no solo en términos de un producto o instrumento, sino además, como una práctica que se ha configurado históricamente en torno a determinados principios e intereses de base. En particular, bajo la perspectiva de racionalidad curricular.

Entonces, el contexto educativo nacional genera un conjunto de procesos de exclusión donde, en favor de responder a políticas y estándares de calidad internacionales, el sistema escolar prescinde de implementar su labor educativa para la totalidad de la ciudadanía favoreciendo que grupos socialmente marginados educativamente, como el caso de adultos y pueblos indígenas, queden tras los muros del sistema escolar, lo que coarta sus posibilidades de desarrollo pleno en la sociedad nacional y global. Frente a esta realidad, sostenemos la necesidad de avanzar hacia perspectivas curriculares críticas tanto para el desarrollo del sistema escolar como para la FID, con el propósito de romper la perspectiva técnica actualmente imperante. Esto permitiría generar procesos de apertura social para el establecimiento de transformaciones estructurales en el modelo educativo nacional chileno, para mirarse a sí mismo y construir un proyecto autónomo y representativo de las necesidades particulares de la ciudadanía.

Precisamente en este punto podemos constatar la mayor limitación del estudio presentado, como es el poder dar cuenta del mapa completo de grupos socialmente excluidos y marginados producto de la misma configuración del currículo y la educación chilena. En este texto enfrentamos el estado actual de dos de ellos, las y los adultos mayores y los pueblos originarios, sin embargo otros grupos sufren procesos de exclusión y segregación, como son las poblaciones migrantes, tanto de migración interna como migración externa, las poblaciones en desplazamiento social, por el cambio de comuna o de condiciones socioeconómicas, las poblaciones marginalizadas debido a su condición de género, y otras que requieren profunda atención.

Asumimos dicha limitación como un desafío y un compromiso con el desarrollo de futuras investigaciones en las que se podrían abordar el estudio de los procesos de inclusión-exclusión intencionadas desde el currículo como dispositivo a fin de generar pistas para el establecimiento de procesos de mayor integración social, develando a su vez cómo los intencionamientos en torno a la integración social como objeto de preocupación central de la educación permite responder dinámicamente a los nuevos desafíos de configuración de la sociedad.

Referencias

- Aedo-Richmond, R. (2000). *La educación privada en Chile: Un estudio histórico analítico desde el período colonial hasta 1990*. RIL Editores.
- Aghasaleh, R. (2018). Oppressive currículo: Sexist, racist, classist, and homophobic practice of dress codes in schooling. *Journal of African American Studies*, 22(1), 94-108. <https://doi.org/10.1007/s12111-018-9397-5>
- Agostini, C. Brown, P. y Roman, A. (2010). Estimando indigencia y pobreza indígena regional con datos censales y encuestas de hogares. *Cuadernos de Economía*, 47, 125-150. <https://doi.org/10.4067/S0717-68212010000100005>
- Arias-Ortega, K. (2019). *Relación educativa entre el profesor mentor y el educador tradicional en la educación intercultural* [Tesis Doctoral]. Universidad Católica de Temuco, Chile.
- Arias-Ortega, K., Muñoz, G. Y Quintriqueo, S. (2023). Discriminación percibida entre profesor y educador tradicional en la educación intercultural en La Araucanía, Chile. *Educação e Pesquisa*, 49, 1-29, e250586. <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202349250586esp>
- Ávalos, B. y Reyes, L. (2020). *Historical development of teacher education in Chile. Facts, policies and issues*. Emerald. <https://doi.org/10.1108/9781789735291>
- Aylwin, F. (2023). *Mayor equidad y calidad en educación. El desafío que asumió el gobierno de Patricio Aylwin*. Fundación Aylwin.
- Aziz dos Santos, C. (2018). *Evolución e implementación de las políticas educativas en Chile*. Centro de Liderazgo para la mejora Escolar.
- Bellei, C. (2020). Educación para el siglo XXI, en el siglo XXI. ¿Tomamos el tren correcto?. En M. Corvera y G. Muñoz (Eds.), *Horizontes y propuestas para transformar el sistema educativo chileno* (pp. 78-103). Biblioteca del Congreso Nacional de Chile.
- Bengoa, J. (2008). *Historia del pueblo mapuche siglos IXI y XX*. Lom Ediciones.
- Campos-Martínez, J. (2020). No basta con incluir. Elementos para una pedagogía de la justicia social en Chile. En C. Rodríguez, F. Saforcada, y J. Campos-Martínez (Eds.), *Políticas educativas y justicia social: Entre lo global y lo local* (149-160). Morata Editores.
- Carniglia, L. (2010). Chantal Mouffe, en torno a lo político. *Diánoia*, 55, 248-253.
- CEPAL-UNESCO. (1992). *Educación y conocimiento eje de la transformación productiva*. UNESCO.
- Cisternas, C. y Díaz, C. (2022). Estilos de aprendizaje predominantes en adultos mayores: Una primera aproximación. *Perspectiva Educativa*, 61(1), 181-195. <https://doi.org/10.4151/07189729-vol.61-iss.1-art.1237>
- Cox, C., Meckes, L. y Bascopé, M. (2010). Pensamiento educativo. *Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 46(1), 205-245.
- Cuevas, H. y Paredes, J. P. (2012). Democracia, hegemonía y nuevos proyectos en América Latina. Una entrevista con Ernesto Laclau. *Polis*, 31, 7-18. <https://doi.org/0718-6568>
- Delannoy, F. (2000). *Education reforms in Chile, 1980-98: A lesson in pragmatism*. Country Studies Education Reform and Management Publication.
- Díaz-Barriga, A. (2021). Políticas curriculares y de evaluación en México, proyectos de los organismos internacionales y cambios en la práctica docente. *Currículo sem Fronteiras*, 21(3), 1001-1027. <https://doi.org/10.35786/1645-1384.v21.n3.2>

- Donoso F. y Ruffinelli, A. (2020). ¿Hacia una formación inicial docente de calidad?: La evaluación nacional diagnóstica en las voces de actores partícipes del proceso de redacción e implementación de la Ley 20.903. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 19(41), 125-147. <https://doi.org/10.21703/rexe.20201941donoso8>
- Elaqua, G. (2013). *Breve historia de las reformas educacionales en Chile (1813-presente): Cobertura, condiciones, calidad y equidad*. Instituto de Políticas Públicas.
- Espinosa, M. (2019). *Gobierno de Patricio Aylwin y las fuerzas armadas, tensiones y conflictos durante el primer gobierno democrático post-dictadura, 1990-1994*. Universidad de Chile.
- Falabella, A. (2018). *El origen histórico del SIMCE*. El Mostrador.
- Ferrada, D. y Pino, M. D. (2021). Transformando el menosprecio en reconocimiento. Comunidades escolares movilizadas. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 10(1), 211-225. <https://doi.org/10.15366/riejs2021.10.1.013>
- Fernández Cofré, M. B., Fernández Quevedo, L., Díaz Navarro, M. y Jofré Cáceres, P. (2021 a). Respuesta e interpretación a políticas de rendición de cuentas de formación docente en Chile. *Pensamiento Educativo: Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 58(1), art. 9. <https://doi.org/10.7764/PEL.58.1.2021.9>
- Fernández Cofré, M. B., González Torres, Á., Salinas Barrios, I. y Crocco Valdivia, A. (2021b). *Entre la autorregulación y el cumplimiento: El impacto de la acreditación obligatoria en el cambio de prácticas en programas de pedagogía*. Comisión Nacional de Acreditación.
- Fuller, K. y Stevenson, H. (2019). Global education reform: Understanding the movement. *Educational Review*, 71(1), 1-4. <https://doi.org/10.1080/00131911.2019.1532718>
- Galaz, A. (2020). *Evaluación docente en contextos de COVID: La trampa del progreso profesional*. Ciper Chile.
- González, J. y Zapata, F. (2017). *Política laboral del gobierno de Patricio Aylwin y su impacto en el sindicalismo chileno*. Universidad Nacional de Santiago del Estero.
- Hernández, G. (2018). Literacidad y aprendizaje de adultos: Teoría e investigación en la era del capitalismo global. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 40(2), 9-42.
- Kakkar, A. (2017). Education, empire and the heterogeneity of investigative modalities: A reassessment of colonial surveys on indigenous Indian education. *Paedagogica Historica*, 53(4), 381-393. <https://doi.org/10.1080/00309230.2016.1270338>
- Ministerio de Educación. (2015). *Bases curriculares 7° básico a 2° medio*. Unidad de Currículo y Evaluación, Ministerio de Educación.
- Ministerio de Educación. (2018). *Bases Curriculares 1ro a 6to básico*. Unidad de Currículo y Evaluación, Ministerio de Educación.
- 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., 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>
- OECD. (1994). *The currículo redefined: Schooling for the 21st century*. OECD.
- OECD. (2004). *Examens des politiques nationales d'éducation*. OECD.
- Orellana, M. I. (2010). *Una mirada a la escuela chilena. Entre la lógica y la paradoja-Museo de la Educación Gabriela Mistral*. Ediciones DIBAM.
- Programa de Educación Intercultural Bilingüe. (2017). *Programa de educación intercultural bilingüe (2010-2016)*. Ministerio de Educación.

- Quintriqueo, S., Arias-Ortega, K., Morales, S., Muñoz, G., Sáez, D., Andrade, E., Zapata, V. y Villarroel, V. (2022). *Propuesta pedagógica intercultural para la implementación de la asignatura lengua y cultura de los pueblos originarios ancestrales*. Universidad Católica de Temuco.
- Rivero, M. D. R. y Medeiros, M. P. (2023). ¿Calidad en la formación inicial docente? Análisis de los nuevos estándares de la profesión docente para carreras de pedagogía. *Perspectiva Educativa*, 62(3), 3-26. <https://doi.org/10.4151/07189729-Vol.62-Iss.3-Art.1248>
- Ruffinelli, A. (2016). Ley de desarrollo profesional docente en Chile: De la precarización sistemática a los logros, avances y desafíos pendientes para la profesionalización. *Estudios Pedagógicos*, 42(4), 261-279. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052016000500015>
- Venables, J. P. y Chamorro, C. (2020). Haciendo neoliberalismo sobre la marcha. Creación y resignificación de ideas educativas en la dictadura chilena. *Estudios Pedagógicos*, 46(2), 321-340. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052020000200321>
- Whitehead, K. (2017). British teachers' transnational work within and beyond the British empire after the second world war. *History of Education*, 46(3), 324-342. <https://doi.org/10.1080/0046760X.2016.1268214>

Agradecimientos

El manuscrito ha sido realizado en el marco de los proyectos FONDECYT Regular 1221718, 1221524, FONDECYT INICIACION 11221120, 11230802, FONDEF IDeA ID 21I10187 y Anillo ATE220025 Todos ellos financiados con aportes de la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo (ANID).

Breve CV de los/as autores/as

Alberto Galaz

Profesor, Doctor en Educación. Académico e investigador del Instituto de Ciencias de la Educación, Universidad Austral de Chile. Líneas de investigación: políticas educativas, desarrollo profesional e identidad docente. Publicación reciente: Repensando la evaluación docente: Chile-México. *Estudios Pedagógicos*, 49(1), 203-218. Email: alberto.galaz@uach.cl

ORCID ID: <https://doi.org/10.4067/S0718-07052023000100203>

Gerardo Muñoz Troncoso

Profesor, Doctor en Educación, Académico del Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad Austral de Chile. Ha sido Investigador Responsable y Co-Investigador de Proyectos FONDECYT y FONDEF e Investigador Principal del Proyecto Anillo ATE220025. 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>

Javier Vega

Profesor, Doctor en Ciencias Humanas. Académico e investigador del Instituto de Ciencias de la Educación, Universidad Austral de Chile. Líneas de investigación: políticas educativas, formación inicial docente y Formación Valórica. Email: javier.vega@uach.cl

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-0335-1557>

Javier Campos

Psicólogo, Doctor en Educación y Justicia Social. Académico e investigador del Instituto de Ciencias de la Educación, Universidad Austral de Chile. Líneas de investigación: Justicia Social en Education, Inclusión educativa, Formación Inicial Docente. Publicación reciente: Anti-standardization and testing opt-out movements in education: Resistance, disputes and transformation. *Education Policy Analysis Archives*, 30 (132). Email: javier.campos@uach.cl

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-2695-8896>

Patricio Pérez

Profesor de Estado en Enseñanza Media en la especialidad de Historia, Geografía y Educación Cívica, y Licenciado en Educación (Universidad de La Frontera, Chile). Magister en Comunicación, y Doctor en Ciencias Humanas, mención Discurso y Cultura (Universidad Austral de Chile). Actualmente se desempeña como académico del Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad Austral de Chile. Intereses investigativos en educación estética, andragogía-gerontogogía, currículo oculto, expresiones estético-artísticas como fuente de investigación histórica, historia cultural, historia de la educación, y estudios de memoria. Email: patricio.perez@uach.cl

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-1343-6287>

Claudia Quintana

Profesora, Magister en Motricidad Infantil. Académica e Investigadora del Instituto de Ciencias de la Educación, Universidad Austral de Chile. Líneas de Investigación: Políticas educativas, Formación Inicial Docente y género. Email: claudia.quintana@uach.cl

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-9542-8282>

Lutas para Significar Justiça Social: O Novo Ensino Médio no Brasil

Struggles to Mean Social Justice: The New High School in Brazil

Elisabeth Macedo * y Will Paranhos

Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

PALAVRAS-CHAVE:

Reforma
Justiça social
Desigualdades
Curriculum
Novo ensino médio

RESUMO:

Este texto parte da disputa política em torno da revogação ou aprimoramento do Novo Ensino Médio (NEM), política curricular centralizada a nível nacional aprovada no Brasil em um momento de ruptura democrática (2017). Tem por objetivo entender alguns dos caminhos que a reestruturação das políticas públicas para educação vem tomando no Brasil no novo governo Lula e seus potenciais efeitos sobre a vida das populações vulnerabilizadas. Parte de uma concepção pós-fundacional da política, entendendo-a como a disputa em torno do poder de significar, no caso, termos como justiça social e redução de desigualdades. Apresenta posições defendidas pelos dois grupos constituídos na disputa política pelo e contra o NEM na grande mídia, em redes sociais em debates acadêmicos, assim como em documentos e sites oficiais. Argumenta que os grupos significam justiça social, respectivamente, sob as ópticas economizante ou crítica e defende que justiça social não se faz sem o compromisso com a alteridade.

KEYWORDS:

Reform
Social justice
Inequalities
Curriculum
New secondary school

ABSTRACT:

This paper departs from the political dispute surrounding the revocation or improvement of the New Secondary School (NEM), a nationally centralized curriculum policy approved in Brazil at a time of democratic rupture (2017). It aims to understand some of the paths that the restructuring of public policies for education has been taking in Brazil in the new Lula government and its potential effects on the lives of vulnerable populations. It starts from a post-foundational conception of politics, understanding it as a dispute over the power to signify, in this case, terms such as social justice and reduction of inequalities. It presents positions defended by the two groups constituted in the political dispute for and against the NEM in the mainstream media, in social networks, in academic debates, as well as in official documents and websites. It argues that the groups signify social justice, respectively, from an economic or critical standpoint, and argues that social justice cannot be achieved without a commitment to alterity.

CÓMO CITAR:

Macedo, E. y Paranhos, W. (2023). Lutas para significar justiça social: O novo ensino médio no Brasil. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 12(2), 79-94.
<https://doi.org/10.15366/riejs2023.12.2.005>

*Contacto: bethmacedo@pobox.com
ISSN: 2254-3139
revistas.uam.es/riejs

Recibido: 13 de mayo 2023
1ª Evaluación: 12 de agosto 2023
2ª Evaluación: 3 de octubre 2023
Aceptado: 11 de noviembre 2023

1. Introducción

O Brasil é historicamente um país extremamente desigual, o que se expressa na distribuição de renda, assim como em racismos, sexismos, homofobia. Dados do IBGE (IBGE, 2022) demonstram que essa desigualdade se espalha para um conjunto amplo de aspectos desde o acesso ao mercado de trabalho até a disponibilidade da maioria dos serviços públicos. Se considerado o acesso à educação, apenas com a Constituição de 1988 a educação foi definida como um direito público subjetivo, o que iniciou os esforços de universalizá-la.

Ao longo desses pouco mais de 30 anos, ecoando também movimentos internacionais, em especial a Conferência de Jomtien e o Forum Dakar, coordenados pela UNESCO, as políticas públicas passaram a se comprometer com posições mais inclusivas. Em 1993, o Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003) (Brasil, 1993), por exemplo, foi depositário desses compromissos, tendo se desdobrado na elaboração das diferentes diretrizes nacionais para os currículos. Com idas e vindas, as políticas educacionais brasileiras foram, desde então, ampliando seu raio de ação por meio de uma rede de governamentalidade que envolve tanto o Estado quanto a iniciativa privada. Se havia, nessas políticas, um claro protagonismo de um modelo empresarial de gestão da educação, ele foi articulado com o resgate de narrativas de superação de desigualdades econômicas e sociais. Eram políticas condizentes com um ambiente internacional no qual o mercado global concentrava renda de forma oligárquica, ao mesmo tempo em que os organismos internacionais propunham políticas de direitos humanos com vistas à justiça social. Não é objeto deste texto a análise das complexas relações entre neoliberalismo e políticas de redução de desigualdades, mas apenas destacar que parece ter se constituído algum consenso de que liberdade e igualdade mereciam atenção das políticas públicas.

Tal consenso se esgotou na segunda década do século quando movimentos de extrema direita foram sendo sucessivamente vitoriosos em diferentes embates políticos, expondo enorme ressentimento em relação a políticas inclusivas. No Brasil, tais movimentos se desenharam em oposição às políticas do Partido dos Trabalhadores, no poder desde 2003, e culminaram com um golpe jurídico-parlamentar e midiático (Gonçalves, 2017; Macedo & Silva, 2022;) que tirou do poder a presidenta eleita. Assim, em agosto de 2016, assumiu o poder seu vice-presidente, Michel Temer, dando início a uma guinada à direita que se consolidou com a eleição de Jair Bolsonaro pouco mais de dois anos depois. Nos 6 anos que se seguiram, as políticas de redução de desigualdades foram desestruturadas, não apenas na área de educação, mas também nela¹. A retórica contra o politicamente correto se materializou em genocídios indígenas, aumento da agressão a mulheres, homossexuais e transgêneros e mesmo em ações contra a inclusão de pessoas com deficiência.

Logo após assumir a presidência, o governo Temer propôs uma reforma da educação básica (Lei n. 13.415, 2017), com foco no ensino médio (Novo Ensino Médio, NEM) que tomamos como tema deste texto. Como destacam Macedo e Silva (2022), o texto é marcado pela economização da educação, com a substituição de parte da carga horária destinada a componentes curriculares clássicos – disciplinas como ciências

¹ Ainda que ao final do governo Bolsonaro, programas de transferência de renda tenham funcionado como estratégia de campanha à reeleição, foram desestruturados os alicerces de uma política mais efetiva de redução de desigualdades.

naturais e humanas, arte, língua – por itinerários formativos a serem escolhidos pelos estudantes dentre um conjunto oferecido². Tais itinerários são apenas nomeados no documento – ciências da natureza e suas tecnologias; linguagens e suas tecnologias; ciências humanas e sociais aplicadas; matemática e suas tecnologias; e formação técnica e profissional, cabendo aos estados e às escolas, na fase de implementação, melhor defini-los. Não apenas os componentes curriculares clássicos saíram de cena, também as temáticas voltadas à discussão da diferença e da diversidade deixaram de figurar nos currículos, de modo a atender a demandas de grupos conservadores e de extrema direita. Sua implementação pelos Estados vem se dando desde então, com muita dificuldade, inclusive pela total ausência de apoio do governo federal na gestão Bolsonaro.

Com a volta do Partido dos Trabalhadores ao poder, estamos vivenciando um momento de reestruturação de políticas públicas democráticas. No campo da educação, isso não tem redundado na diminuição da presença de parceiros privados na gestão das políticas, mas vem criando um ambiente de acirrada disputa entre tais demandas e as lutas por justiça social. O NEM se constituiu em um dos focos principais dessa disputa, que vem se dando no âmbito da sociedade civil. Docentes, estudantes, mães, pais, tutores, pesquisadoras e pesquisadores das universidades, fundações e a grande mídia, entre outros, buscam hegemonia em um debate que se polariza. De um lado, a defesa de seu aprimoramento, sob o argumento que os problemas são derivados da desastrosa implementação. Do outro, a demanda por revogação que ganhou as redes sociais com hashtags como #RevogaNEM. Pretendemos, neste texto, trazer esta disputa para, por meio dela, entender alguns dos caminhos que a reestruturação das políticas públicas para educação vem tomando no Brasil a partir da retomada do debate democrático e seus potenciais efeitos sobre a vida das populações vulnerabilizadas. Para tanto, são trazidas posições defendidas pelos dois grupos políticos constituídos na disputa na grande mídia, em redes sociais em debates acadêmicos, assim como em documentos e sites oficiais.

2. Como concebemos a política?

Antes de passar a análise da disputa política para hegemonizar sentidos para justiça social nas políticas do NEM, apresentamos de forma breve a concepção de política que anima este texto, qual seja a leitura pós-fundacional proposta por Ernesto Laclau e Chantal Mouffe com o nome de Teoria do Discurso. Em uma frase, definimos política como a disputa em torno do poder de significar. Mouffe (2003) apresenta uma distinção entre político e política que explicita muito claramente a perspectiva pós-fundacional da política. A autora descreve o social como ontologicamente político, qual seja, como espaço-tempo marcado pelo antagonismo inerradicável. Para ela, “a dimensão do antagonismo é (...) constitutiva das sociedades humanas” (p. 16), o que torna o político um momento instituinte, sempre parcial e incompleto, e a sociedade não totalizável. Em contrapartida, a política atuaria no nível ôntico, produzindo totalizações parciais e temporárias, fadadas ao fracasso, porque nunca capazes de eliminar o caráter político do social, mas nem por isso menos efetivas no controle das significações.

² Para uma descrição mais detalhada do componente curricular, ver <https://www.google.com/search?q=novo+ensino+m%C3%A9dio&oq=novo+ensino+m%C3%A9dio&aqs=chrome.69i57j35i39j0i5124j69i61j69i60.2633j0j7&sourceid=chrome&ie=UTF-8>

Essa distinção entre o político e a política está na base da teoria do discurso, tal como formulada por Laclau (2011) e Mouffe (2003), que busca articular a indecidibilidade estrutural da sociedade a um contexto estrutural que não depende de um fundamento último. Em outras palavras, os autores pressupõem o social como um campo infinito de possibilidades ao mesmo tempo em que tomam as práticas sociais específicas como estruturas temporárias. Tais estruturas não têm um fundamento último, mas são produzidas por articulações com vistas à produção de hegemonias. Nesse sentido, a hegemonia é entendida como o fechamento momentâneo do campo infinito de possibilidades pela decisão por uma dessas possibilidades que passa a representar, contingencialmente, a totalidade.

Em toda sociedade ou grupo, há um conjunto de formas de significar ou demandas distintas em disputa antagônica. Pensado idealmente, o que só pode ser feito como estratégia didática, o social seria uma espécie de estrutura desestruturada em que tais demandas produziriam um campo infinito de possibilidades. Nesse sentido, não seria viável estancar a proliferação de demandas ou produzir qualquer tipo de articulação entre elas. Poderíamos dizer que cada grupo teria demandas distintas e incomensuráveis. Na verdade, mesmo a ideia de sujeito e subjetividade seria impossível em uma tal estrutura, visto que os processos de subjetivação requerem a entrada num mundo simbólico que, para Laclau (2000) envolve estruturação.

Noções como harmonia social ou as políticas de identidade são, no pensamento Moderno, duas facetas da mesma tentativa de entender como o social é possível. Em ambos, a noção de igualdade toma o lugar do antagonismo como base para o entendimento do social. O recrudescimento da ideia de harmonia social pelos discursos neoliberais, que pregam o fim da política em prol de decisões técnicas, ressuscita a crença na harmonia. Por outro, parte das políticas de identidade que se contrapõem a esse ideal de sociedade o fazem apagando o antagonismo que as constitui. As identidades são asseveradas pelo partilhamento, não mais apenas de características biológicas, mas de uma história, uma cultura, uma nacionalidade, entre outras. Mesmo quando a identidade é definida pela diferença em relação a uma outra identidade, muitas vezes, é produzida uma comunidade ficcional (não menos efetiva) de partilhamento. Para Laclau e Mouffe (2015), essas estratégias criaram um fundamento último, racional ou metafísico, para explicar o funcionamento do social, fundamento este que inviabiliza entender o caráter político do social, assim como o funcionamento da política.

Em outra direção, os autores (Laclau, 2011, 2013) vão pensar a constituição dos grupos ou das identidades por meio da noção de decisão, que trazem da teorização de Derrida. Para este autor, a decisão é “um momento de vertigem” (Derrida, 1992), em que somos instados a uma decisão ético-política quando “não podemos, ou não devemos, ou não temos os meios para julgar” (Derrida, 1992, p. 94). Na medida em que o social é visto por Laclau (2011) como uma estrutura desestruturada, não há de onde derivar “meios para julgar” ou para decidir. Em uma interpretação semelhante a de Derrida (1971) no que tange à linguagem-um campo que, por natureza, exclui qualquer possibilidade de totalização, Laclau (2011) vai negar que qualquer significado originário ou transcendental possa ditar “os meios para julgar” ou para a decisão. Ocorre que, para a Teoria do Discurso, essa ausência de meios não torna a decisão impossível, ao contrário é sua condição de possibilidade. A decisão só ocorre porque não está dada a priori.

Assim, é a decisão entre as infundáveis possibilidades abertas pela desestruturação do social que produz totalizações parciais ou a hegemonia de uma determinada posição ou uma política. Nesse momento, para Laclau (2011, 2013), um significante assume o

centro ausente na estrutura desestruturada e estrutura o social de forma contingente. Para o autor, portanto, a decisão não é produzida porque o sujeito ocupa um lugar estrutural – possui uma identidade –, mas a identificação que produz os sujeitos sociais é produzida pela decisão. Como essa decisão é contingente, ela não serve de esteio a uma identidade, o processo de identificação se desfaz nele mesmo, no momento exato em que é produzido. Isso não impede que, para Laclau (2011, 2013), haja mecanismos que criam a ilusão de estruturação, implica apenas em que a ilusão é apenas isso, ainda que seus efeitos sejam palpáveis.

Assim, quando qualquer política é produzida, está-se diante de uma articulação que hegemoniza determinados sentidos ao estruturar, de forma contingente, o social. Nessa estruturação, a política como movimento de significação acrescenta algo, de modo que o sentido último, o projeto da política, nunca se realiza. A hegemonia nunca chega a se estabelecer. Justiça social, como democracia e emancipação, são projetos irrealizáveis, da ordem do porvir, para usar o termo de Derrida. Sua realização total seria o seu fracasso porque implicaria parar o fluxo da significação que é o que lhes dá sentido.

Para Mouffe (2003), a hegemonia – esse processo contingente que não chega a cabo – é “a estabilização de algo essencialmente instável e caótico” (p. 147). Como em toda hegemonia, essa estabilização é dependente de um princípio totalizador, que, para Mouffe (2003) e Laclau (2011), não tem nenhuma positividade. Ele é apenas uma diferença radical produzida por esse “algo essencialmente instável e caótico” e que, ao mesmo tempo, lhe serve de limite. A diferença radical, expulsa da significação, é o que a produz; tal diferença é, ao mesmo tempo, exterior à e constitutiva da significação. É necessário, portanto, assumir que ela não foi propriamente expulsa; segue, como um fantasma, habitando a significação.

No modelo da teoria do discurso, a existência dessa diferença radical - de um limite, estrutura o social. As múltiplas e distintas demandas – o antagonismo social constitutivo de que falávamos – passam a ter algo em comum, qual seja a contraposição a essa diferença radical. Com isso, elas estabelecem uma equivalência provisória, a ser representada por uma demanda capaz de articular as múltiplas e distintas demandas. Usualmente, tal demanda é apresentada de forma genérica para esconder seu caráter particular e facilitar a sua universalização (hegemonia). No caso que trazemos para este texto, usaremos as hashtags #AprimoraNEM e #RevogaNEM como os articuladores das demandas por significar justiça social sob as ópticas do desenvolvimento econômico e da educação crítica.

3. Demandas por desenvolvimento econômico: #AprimoraNEM

O primeiro conjunto de demandas articuladas que queremos destacar se organiza em torno da #AprimoraNEM e assemelhadas. De forma geral, argumenta-se que os problemas que vêm se acumulando na implementação da Reforma são produto da ausência de uma ação coordenada do Ministério da Educação ao longo do último governo. Assim, mobiliza-se argumentos que justificaram também a proposição do NEM por medida provisória ainda em 2016, num processo que tramitou em caráter de urgência que atropelou a discussão democrática que vinha sendo travada até então. Como destacam Silva e Boutin (2018), segue sendo importante entender “porque esta Medida tramitou em caráter de urgência, e porque foram despendidos tantos esforços para a sua aprovação diante do contexto delicado em que se encontra(va) a política brasileira” (p. 523).

A articulação política em defesa do NEM é muito semelhante a que atuou na elaboração das políticas educacionais recentes no país, uma rede que inclui gestores públicos – Conselho de Secretários Estaduais de Educação (CONSED) e instâncias do MEC – e grupos privados filantrópicos ou não. A falta de qualidade e as muitas críticas ao ensino médio, cuja pouca identidade vem sendo criticada há muitas décadas, funcionou como exterior constitutivo que produzia a necessidade de algo novo. Como argumenta Gonçalves (2017), “os reformadores empresariais pautam-se no discurso de que o currículo não traz atratividade aos estudantes; na crescente evasão no ensino médio; e dos péssimos resultados alcançados pelas avaliações externas e rankings” (p. 140). Trata-se de um discurso algo consensual na sociedade brasileira, mobilizado e amplificado por tais reformadores para hegemonizar suas visões.

O argumento de defesa mais direta do núcleo central do NEM, que abordaremos a seguir, é atravessado por uma demanda pragmática de Secretários de Educação que, em nota pública emitida em fevereiro de 2023, destacam o esforço e os investimentos já realizados na implementação da proposta:

O Novo Ensino Médio é uma construção coletiva, cuja implementação tem sido liderada pelas redes estaduais de ensino. Pelas mãos dos técnicos das secretarias, em colaboração com as equipes das escolas, especialistas de entidades parceiras e sindicatos, foram construídos os novos currículos, que estão sendo implementados desde 2022. Paralelamente, foram iniciadas as formações para os professores e desenvolvidos os itinerários formativos disponibilizados para escolha dos estudantes. Tudo isso, articulado com as normativas e resoluções criadas pelos conselhos estaduais e nacional de Educação. Não é sensato pensar em descartar todo esse esforço técnico e financeiro despendido pelas redes estaduais ao longo dos últimos anos. Além de inviável, essa opção, em nenhum momento, foi considerada pelos gestores estaduais, que são os responsáveis pela etapa de ensino na rede pública. Para o Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed), aprimoramentos e ajustes, próprios de qualquer processo, podem e devem ser discutidos. No entanto, a revogação do Novo Ensino Médio não é o caminho para tornar essa etapa mais atrativa ao estudante. (Consed, 2023)

A defesa do Consed estabelece claramente a rede do #AprimoraNEM se constitui em oposição às demandas por sua revogação. As posições antagônicas à reforma não surgiram no momento atual, elas vêm se posicionando desde o início do processo, sobre o qual não houve ampla discussão. Essa oposição é explicitada na defesa inicial de que se trata de um processo coletivo, o que efetivamente ocorreu – em níveis distintos – no âmbito estadual. Há que se destacar, no entanto, que as discussões estavam restritas ao arcabouço proposto na reforma. Além da defesa do caráter coletivo do que “outros” solicitam que seja revogado, os Secretários buscam criar uma polarização – ademais presente em diferentes matérias na mídia – de que a revogação é uma postura radical de grupos minoritários. Intentam, com isso, mobilizar a oposição à esquerda – ou ao Partido dos Trabalhadores, que vem sendo construída pela articulação entre neoliberalismo e conservadorismo no país (Macedo, 2020). Tal polarização é claramente expressa por Venturi (2023, s. p.):

[a]justes, melhorias, adequações são imprescindíveis, tanto sob o prisma pedagógico quanto social e econômico. Mas sem vieses ideológicos, sem voltarmos ao deletério modelo anterior e sem polarizações que tanto comprometem o futuro do nosso Brasil, que da educação de qualidade depende para progredir, formar capital humano e promover inclusão social.

No processo recente de suspensão do cronograma de implementação do NEM por 60 dias (Portaria MEC 627/2023), o debate legislativo reforçou a tentativa de deslegitimação das demandas antagônicas, colocando a reforma no centro de uma luta política na qual a extrema direita segue sendo um parceiro importante das demandas neoliberais. O requerimento de convocação do Ministro da Educação à Comissão de

Educação do Senado Federal, por exemplo, partiu do gabinete do senador Esperidião Amin, político tradicional e prócere da extrema-direita. Nele, argumenta-se “já haver registro de bom andamento do novo ensino em algumas unidades federativas” (Agência Senado, 2023, s. p.). No interior do próprio Ministério da Educação, no entanto, o #RevogaNEM não é hegemônico. O Ministro da Educação, por exemplo, vem repetindo exaustivamente que foram identificados vários problemas em sua implantação, mas que eles podem ser solucionados de maneira equalizada em todo o país e que, “em consulta aos estados, ninguém se manifestou a favor da revogação do novo ensino médio” (Agência Senado, 2023, s. p.). Na defesa do #AprimoraNEM, ele tem salientado que “a ideia [do NEM] tem aspectos positivos como: ampliar a carga horária, garantir espaço ao ensino profissionalizante e tornar o currículo mais flexível” (Nascimento, 2023).

Do ponto de vista de conteúdo, o #AprimoraNEM busca hegemonizar a narrativa de que só há uma saída adequada [ou mesmo possível] à falta de qualidade do ensino médio. O Portal da Indústria³, mantido pelo Sistema Indústria, composto pela Confederação Nacional da Indústria (CNI), Serviço Social da Indústria (SESI), Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) e Instituto Euvaldo Lodi (IEL), explicita as razões para a reforma, partilhadas no interior da rede #AprimoraNEM, assim como o seu norte:

um ensino de baixa qualidade, generalista, com número excessivo de disciplinas, alto índice de evasão e de reprovação e distante das necessidades dos estudantes e dos problemas do mundo contemporâneo. [...] A escola precisa, portanto, conversar com a realidade atual, promover um ensino alinhado com as necessidades dos estudantes e os preparar para viverem em sociedade e enfrentarem os desafios de um mercado de trabalho dinâmico. (Portal da Indústria, n. d., s. p.)

Em contraposição a uma proposta educacional que estaria esgotada, o Sistema Indústria apresenta sua experiência de formação no NEM, com destaque para a potencial de ascensão social da educação nova: “em 2020, o SESI e o SENAI formaram a primeira turma do Novo Ensino Médio, (...) [permitindo que] 198 jovens, dos quais 13% da classe C e 87% da classe D, (...) [cheguem]” (Portal da Indústria, n. d., s. p.). Como destacam Silva e Boutin (2018), tal formulação é extremamente atrativa, na medida em que uma das preocupações da juventude das classes C e D é ingressar no mercado de trabalho para contribuir com a renda familiar. (Silva e Boutin, 2018).

Possivelmente, o argumento mais forte da rede #AprimoraNEM articula posições que destacam o acesso dos estudantes ao trabalho, formal ou, mais intensamente, como empreendedor. A fala do governador do Mato Grosso do Sul, um dos grandes defensores do NEM, é exemplar de tais posições. O NEM, para o político “é um grande instrumento pra aumentar a renda e oportunidade de emprego, pois, para muitas pessoas que não acessam a universidade, um curso profissionalizante e técnico é uma grande alternativa” (Netto e Marinho, 2023, s. p.). De forma semelhante, Jacir Venturi, membro do Conselho Estadual de Educação do Estado do Paraná, ex-professor e ex-gestor de escolas públicas e privadas, defende o NEM pela possibilidade de a “Formação Profissional [ter] a sedução do ingresso mais rápido no mercado de trabalho ou mesmo de melhorar a capacitação para uma função laboral já exercida” (Venturi, 2023).

³ <https://www.portaldaindustria.com.br/>

Inúmeras justificativas em favor do aprimoramento do NEM – ou em contraposição à sua revogação – destacam a formação profissional e a empregabilidade, parte relevante da proposta original. Para além de constituir um dos itinerários formativos da proposta, essas questões constituem um dos focos do componente curricular denominado projeto de vida, que perpassa todos os itinerários. Adicionalmente, a luta política na fase de implementação da proposta acabou por ampliar, ainda mais, o compromisso do documento inicial com o empreendedorismo, proposta como eixo transversal dos itinerários formativos. Nesse sentido, o #AprimoraNEM segue defendendo posições hegemônicas na formulação da política inicialmente proposta, buscando tornar ainda mais atrativa o compromisso da educação com o desenvolvimento econômico e, mais especificamente, com a mobilidade social individual.

A defesa da reforma articula, assim, o que temos denominado de educação “economizada”, nos valendo da discussão da razão neoliberal de Brown (2015, 2018). Em linhas gerais, para a autora, no neoliberalismo, governos, sujeitos e subjetividades do liberalismo clássico são remodelados, com os princípios de mercado aplicados às diferentes instâncias do social. Por um lado, Estado e sujeitos vão sendo constituídos segundo uma lógica baseada no modelo de negócios, por outro, como os mercados não são naturais ou autossuficiente, o Estado precisa ser reformatado para servi-lo. Nesse sentido, cria-se uma nova forma de subjetividade, personificada por Foucault (2008) na figura do Homo Oeconomicus. Não é que a preocupação com a justiça social esteja ausente desse modelo, mas que também ela é comodificada pela economização. Efetivamente, em sua vertente mais inclusiva – da qual se distancia os assaltos da extrema direita, as políticas neoliberais têm prometido redução das desigualdades, ainda que sem criar as condições para que isso seja possível. Possivelmente, no cenário atual, seja necessário também ressaltar que a convergência de neoliberalismo e neoconservadorismo tem se erigido em torno da governança baseada em critérios de mercado e na valorização do poder estatal para fins morais (Brown, 2018).

A tentativa de significação de justiça social pela via da empregabilidade tem esbarrado, nas últimas décadas, não apenas no avanço da extrema direita, mas nas sucessivas crises econômicas do neoliberalismo. A fascinante imagem do mercado de trabalho do futuro, em que o esforço pessoal garante êxito, sucesso e estabilidade (Chitolina, 2022), tem erodido, o que obriga as promessas das políticas educacionais economizantes a se reinventar. No caso do NEM, a guinada proposta se alicerça no compromisso da escola de levar o estudante à formulação um projeto de vida e empreender para atingi-lo. Com um discurso eminentemente meritocrático – reconhecendo o papel da escola no sucesso de cada estudante, o NEM associa ao empreendedorismo de si, em uma clara economização da própria vida. Não se trata de o estudante ser ou não bem-sucedido no trabalho, mas em sua própria subjetivação.

Macedo e Silva (2022) analisam a diáde projeto de vida empreendedorismo argumentando que

o caráter estrutural das desigualdades históricas e a estratificação da sociedade parecem desaparecer tão logo justificam a intervenção curricular. Foco, força de vontade e um planejamento bem-feito da vida são elementos capazes de garantir a superação individual da desigualdade fomentada pela mesma racionalidade que se apresenta como solução. Para manter a promessa de felicidade coletiva, o fracasso é jogado para a margem como maldição daqueles que apenas sonham.

Não se trata, porém, de que a defesa do #AprimoraNEM se articule em torno da defesa de um projeto “excludente, pelo contrário, [ele] é inclusivo dentro do produtivo” (Netto e Marinho, 2023, s. p.). Por certo, se pode argumentar de que essa

inclusão é apenas promessa e não cria condições para que ela seja atingida. Tal argumento, no entanto, é ele mesmo capturado pela economização, em que se mantém a redução do sujeito ao capital humano e da educação à instrumento para o desenvolvimento econômico. Em outro sentido, interessa-nos pensar para além da ideia de que a inclusão de um “todos”, se possível, seria desejável, posto que, como lembra Sussekind (2019), ela se sustenta sobre um universalismo perverso, “como se fôssemos uma humanidade homogeneizada” (Sussekind, 2019, p. 93). Ele opera, assim, no apagamento da diferença [ou em sua tentativa] (Paranhos et al., 2021), o que nos parece um enorme problema para a própria concepção do que seja educação. Qualquer projeto que reduza o senso de pertencimento e a felicidade à motivação que torna os sujeitos mais produtivos (Paranhos et al., 2021) nos parece problemático.

4. Demandas por justiça social: #RevogaNEM

Com a mudança de governo e a saída da extrema-direita do poder, criou-se uma expectativa de que as políticas públicas retomariam o compromisso com a justiça social e a redução das desigualdades sociais. Efetivamente, muitas ações têm sido tomadas para a valorização de populações vulnerabilizadas. No campo da educação, no entanto, a majoritária presença de organizações privadas e filantrópicas e de redes de *advocacy* capitaneadas por elas tem explicitado, não apenas a necessidade de coalizões para governar, mas fraturas internas à própria esquerda. O movimento #RevogaNEM é, assim, parte de uma luta política mais ampla por demandas por justiça social que reúne majoritariamente educadores críticos e de perfil a esquerda do espectro político. Como todo movimento que busca hegemonia, no entanto, ele vem se constituindo de forma heterogênea, articulando também demandas de grupos que questionam a forma como o NEM vem sendo implementado.

O #RevogaNEM tem apresentado suas posições em diferentes formatos: em manifestos (Verdelio, 2023), abaixo-assinados⁴, falas em audiências públicas, vídeos e debates online, conferências, com ampla utilização das redes sociais. O grupo reúne inquietações apresentadas por docentes, estudantes, especialistas da educação, entidades de classe, congressistas, gestores, um emaranhado de vozes que, com críticas à concepção e à implementação do NEM, exigem sua revogação. Destaca-se nesse emaranhado, a forte oposição dos estudantes secundaristas em manifestações de suas entidades representativas, assim como de indivíduos isolados que se pronunciam via rede social ou mesmo em reportagens da grande mídia. Para a União Brasileira dos Estudantes Secundaristas (Ubese), “o novo ensino médio [nas palavras de sua presidenta] desconsidera as diversas realidades estruturais do país e agrava as desigualdades sociais” (Verdelio, 2023, s. p.). Posição semelhante é expressa pelo vice-presidente da seção Ceará, estado tomado como padrão para as novas políticas pelos bons resultados em avaliações nacionais: “[a] desigualdade é notável, isso faz com que ocorra mais casos de evasão escolar. Não queremos aprimorar, e sim revogar. Não para voltar a ser como antes, mas queremos a criação de um projeto de lei que passe pelas mãos dos estudantes” (Nascimento, 2023).

A fala dos representantes dos estudantes secundaristas explicita muito claramente que a articulação se faz pela contraposição ao #AprimoraNEM, exterior que permite aproximar demandas muito diversas por justiça social como pretendemos explicitar. À crítica ao modelo economizante de educação, juntam-se questionamentos gerais que

⁴ #RevogaNovoEnsinoMédio. <https://nossaluta.com.br/>.

apontam para duas alterações centrais proposta pelo NEM: a escola de tempo integral e a redução da carga horária das disciplinas tradicionais em prol dos itinerários formativos pouco explícitos.

A instauração do tempo integral, com o aumento da carga horária anual letiva de 800 para 1400 horas, ampliando consideravelmente o tempo de permanência na escola, é uma das alterações que têm sido considerada um avanço que justificaria a não revogação do NEM. No interior do #RevogaNEM, as posições sobre o tema são distintas – há, inclusive, a defesa de que o aumento da carga horária afasta da escola regular os estudantes trabalhadores, realizada muito comum no ensino médio:

O aumento da carga horária, que era de 4 horas diárias e deve chegar a 7 horas por dia (turno integral) em 2024, não é atrativo para alunos mais pobres que precisam trabalhar. Fica mais difícil conciliar a escola com um emprego, o que aumenta o risco de evasão (se um jovem precisar daquele dinheiro, vai abandonar as aulas e focar no trabalho). (Santos et al., 2023, s. p.)

A maioria das críticas, no entanto, dizem respeito à ausência de condições objetivas para que a ampliação se dê e ao fato de boa parte da carga horária estar destinada aos itinerários formativos.

No que tange às condições objetivas de ampliação, argumenta-se que a educação em tempo integral implica a necessária contratação de um maior contingente de docentes, de modo a efetivar o projeto pedagógico das escolas, assim como a criação de novas unidades. Para tanto, além de aporte financeiro, são fundamentais ações no sentido da formação de professores para fazer face às demandas. O NEM, no entanto, não equaciona tais preocupações, optando por paliativos:

Permite[-se] a atuação dos profissionais com notório saber exclusivamente para atender a formação técnica e profissional e estes profissionais deverão ser reconhecidos pelos respectivos sistemas de ensino, para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional, atestados por titulação específica ou prática de ensino em unidades educacionais da rede pública ou privada ou das corporações privadas em que tenham atuado. (Brasil, n. d. a, s. p.)

A abertura da escola para profissionais de outras áreas é uma crítica importante do #RevogaNEM, lembrada por diferentes atores que fazem o movimento. Araújo (2018) e Brabosa e Deimling (2022), por exemplo, denunciam que tal flexibilização, como medida regular, precariza o trabalho docente. Para a Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) e para a Associação Brasileira de Currículo (2016), duas organizações que muito atuantes no #Revoga NEM, a reforma é uma “organização artificial que visa a ‘resolver’ a falta de professores de certas disciplinas nas escolas de nível médio” (p. 4).

As fronteiras da flexibilização se apresentam de forma ainda mais intensa quando o NEM abre a possibilidade de parcerias público-privadas, viabilizando que organizações privadas e filantrópicas interfiram diretamente na educação pública. Como destaca Araújo (2018), isso fortalece o mercado dos serviços educacionais (Araújo, 2018). Com efeito, muitas redes têm contratado serviços para o oferecimento de itinerários formativos que complementam a carga horária obrigatória. As críticas do #RevogaNEM à inflexão economizante da proposta de ensino médio ganham mais materialidade nos casos em que parte do currículo da educação pública está sendo gestada por grupos empresariais. Para além do questionamento sobre quem define o objeto da educação pública, estudantes têm trazido ao #RevogaNEM seus depoimentos sobre a baixa qualidade de muitos desses materiais.

A educação em tempo integral é uma demanda antiga de muitos pesquisadores da educação e tem uma história de compromisso com a redução das desigualdades sociais. O #RevogaNEM tem argumentado, no entanto, que o NEM não apresenta um projeto político-pedagógico claro e de qualidade sobre como ela vai se desenvolver. Cavaliere (2014) destaca que uma

solução organizacional do tempo integral, que na verdade não constrói uma escola de tempo integral e nem cria as condições para o desenvolvimento da chamada “educação integral”, mas apenas oferece um regime escolar diferenciado para os alunos “mais necessitados”, gera uma excessiva dispersão de objetivos, ao mesmo tempo em que não mexe com o “coração” da instituição e pode levar a um trabalho com identidade educacional inespecífica, ao sabor de idiosincrasias locais e pessoais. (Cavaliere, 2014, p. 1212)

Assim, para o #RevogaNEM a escola integral proposta não dá conta das demandas por justiça social e por redução das desigualdades. Silva e Boutin (2018) argumentam que reformas como o NEM não tem se dedicado a “ampliar as possibilidades educativas comprometidas com a formação mais completa do educando, demonstrando que o que se deseja é, na verdade, um aluno por mais tempo na escola” (p. 525). Pelos depoimentos online de estudantes e docentes, o aumento do tempo na escola não parece mesmo se fazer acompanhar da melhoria da formação oferecida, nem mesmo quando este tempo é preenchido com “propostas profissionais” oferecidas por empresas privadas ou grupos filantrópicos. Em entrevista ao Brasil de Fato, o professor Iago, do Paraná, argumenta que:

As escolas dos grandes conglomerados educacionais conseguem manter a mesma grade curricular de base inserindo os itinerários formativos, porque têm melhores estruturas, mais corpo docente [...]. Muitas escolas públicas ou de menor porte não têm condição de fazer isso [...] o NEM aumenta o abismo que existe nas desigualdades educacionais no Brasil. (Moncau, 2023, s. p.)

A “promessa” de maior flexibilidade e atratividade também parece não se cumprir. A aluna Ana Ponce, de 17 anos, estudava no Colégio Estadual Jayme Canet, em Curitiba/PR. Por conta das modificações, sua antiga escola passou a contar, tão somente, com itinerários na área de exatas: “A gente não tem muito como escolher. Não tem a opção de se moldar e ter as aulas que você busca. Se não tem o itinerário que você quer seguir, você tem que mudar de escola” (Moncau, 2023, s. p.).

As críticas mais contundentes que materializam a demanda por #RevogaNEM dizem respeito aos itinerários formativos e a sua relação com as disciplinas tradicionais. Tais críticas cruzam com a questão do tempo integral, posto que o aumento da carga horária anual total de 800 para 1400 horas veio acompanhada da decisão de que, ao longo dos 3 anos, apenas 1800 horas seriam destinadas à formação geral básica, ficando o restante para os itinerários formativos. Para Silva e Boutin (2019), essa redução se justifica porque esses campos “deixam de atender aos interesses imediatos da proposta, que parece vislumbrar muito mais a formação do futuro empregado do que uma formação humana multifacetada” (Silva e Boutin, 2018, p. 529).

Nesse sentido, parte substantiva dos argumentos do #RevogaNEM têm se concentrado no fato de que houve, efetivamente, uma redução da carga horária de “disciplinas clássicas”. A crítica à tal redução é partilhada por atores diretamente envolvidos no #AprimoraNEM. Olavo Nogueira Filho, diretor-executivo da Todos Pela Educação, por exemplo, afirmou que “esse teto deve ser alterado pois é ‘muito baixo’ – em uma escola de tempo integral, por exemplo, o tempo dedicado às disciplinas obrigatórias acaba bastante diluído” (Alvim e Suzuki, 2023, s. p.). No campo do #RevogaNEM, estudantes têm se pronunciado contra a redução, por exemplo, das

cargas das ciências humanas, sociais e naturais, com a suposição de que isso os torna menos aptos aos exames de acesso à universidade.

[...] Amanda Pereira, de 16 anos, também vai concluir o ensino médio em 2023, mas diz que não chegou a se acostumar com o novo modelo. ‘São várias matérias que a gente já tinha focando os temas numa coisa só. Mas ao mesmo tempo, as matérias que saíram um pouco da carga horária fazem um pouco de falta para vestibulares e afins’, diz. (Santos et al., 2023, s. p.)

Rafael Barros Jubanski, 16 anos, defende que ‘com o novo ensino médio, eu tive que escolher ao final do primeiro ano entre o itinerário de Humanas e o de Exatas. Com isso, optando por Exatas, não tenho mais acesso às aulas de filosofia. Segundo a justificativa deles, do governo, é porque querem que a gente se aprofunde na área escolhida. Mas, o que está acontecendo é que vamos ter uma visão simplista do mundo, onde as áreas não interagem entre si. (Caldas, 2023, s. p.)

Em parte, a demanda do #RevogaNEM é fortalecida pelas formas que os itinerários formativos têm tomado nas fases de implementação. Os elencos – por óbvio, um tanto caricata – de disciplinas eletivas como “‘Brigadeiro Gourmet’, ‘Mundo Pet’ e ‘Torne-se Um Milionário’ que foram introduzidas nesses itinerários” (Alvim e Suzuki, 2023, s. p.) explicitam quão problemática pode ser a reforma no que tange à ampliação das desigualdades. A ausência de discussão mais ampla dos itinerários acabou deixando às redes estaduais e mesmo às escolas a tarefa de definir componentes curriculares que constituem os itinerários. Os docentes organizados em torno do #RevogaNEM denunciam terem sido, com frequência, deslocados para componentes para os quais não têm formação. O componente *projeto de vida*, em articulação ou não ao empreendedorismo, por ser obrigatório para todos os itinerários, é o componente mais lembrado por professores que foram deslocados de seus campos de formação para trabalhá-lo.

As demandas pela manutenção da carga horária de disciplinas “científicas” e de campos disciplinares tradicionalmente presentes no currículo do ensino médio – e a polarização com os itinerários formativos, mobiliza a narrativa da função da escola como redutor de desigualdades sociais. Verdélio (2023) apresenta a fala de uma aluna, em que ela argumenta: “enquanto estudantes de escolas particulares estão nos laboratórios de robótica, química e física, temos aula de como fazer brigadeiro na grade curricular da escola pública. Isso é muito injusto! Nesse modelo não há um incentivo e capacitação para querer adentrar a universidade” (s. p.). O fosso entre o que tem sido oferecido pelas redes privadas e públicas no que tange ao NEM é também assumido pelo diretor de um colégio particular de São Paulo – que não é um defensor da revogação: “se a reforma for revogada, acreditamos que podemos manter os pontos que promoveram avanços na formação dos nossos estudantes. Infelizmente essa não é a realidade para muitos dos estudantes brasileiros” (Verdélio, 2023, s. p.).

A ampla divulgação das dificuldades de implementação dos itinerários formativos pelas redes de ensino no país tem ajudado a hegemonizar posições do #RevogaNEM, assim como tem estado no centro das modificações propostas pelo #AprimoraNEM. Este último tem defendido uma definição mais detalhada dos itinerários, o que facilita também a produção de materiais didáticos e cursos online a serem oferecidos como itinerários, o que, mesmo sem a uniformização, já é realidade em muitas redes de ensino. Ao mesmo tempo, a posição do #RevogaNEM contra os itinerários têm, com frequência, se voltado para a defesa de “disciplinas tradicionais”, vinculadas às ciências naturais e sociais, assim como às humanidades: “Tiraram tempo de aulas essenciais, como Filosofia, Sociologia, História, para colocar no lugar disciplinas que não fazem nenhum sentido e sequer foram dialogadas com os estudantes” (Moncau, 2023, s. p.); “As disciplinas clássicas têm menos prioridade na grade com a entrada das novas

ofertas. Em alguns casos, estudantes relatam ter ficado com apenas duas aulas na semana de português e matemática” (Santos et al., 2023, s. p.).

É importante destacar a força da teoria crítica na educação brasileira. Mais recentemente, durante o debate da BNCC, a posição de Michael Young (2013) em favor do que denomina conhecimento poderoso – com forte vínculo aos saberes “disciplinares tradicionais” tem estado muito presente no debate acadêmico. Em texto com Muller (Muller e Young, 2008), o autor defende que tal vínculo é fundamental para uma educação comprometida com “justiça educacional distributiva” (p. 521). Paralelamente, a pedagogia histórico-crítica (Saviani, 2009) marca, ainda hoje, muito das formações de professores e mesmo das políticas no país. Com isso, a valorização do conhecimento socialmente elaborado, organizado em campos disciplinares, está presente no imaginário educacional do país e, de certa forma, é reiterado nos argumentos do #RevogaNEM. O fato, ainda, de parte do debate ser levado a cabo por docentes com formação em campos disciplinares específicos reforça as “disciplinas tradicionais”. Ao defendê-las, o #RevogaNEM alicerça boa parte de suas demandas no argumento de que a garantia de seu aprendizado é instrumento fundamental na redução das desigualdades sociais e na construção de uma sociedade mais justa.

Tal posição deixa de lado as inúmeras críticas ao caráter pouco contextualizado do que é ofertado pela escola e à dificuldade que o ensino médio brasileiro sempre enfrentou no que tange à promoção de uma educação socialmente comprometida. Por um lado, a própria teorização crítica em currículo já demonstrava, desde a Nova Sociologia da Educação, o papel do currículo disciplinar na manutenção da estratificação social. Por outro, a luta política dos teóricos do currículo no Brasil contra um currículo nacional – ainda em curso e atravessando o debate sobre o NEM – vem defendendo as comunidades escolares como lócus de produção curricular. Diz o documento da ANPED e da Associação Brasileira de Currículo sobre a BNCC do Ensino Médio, que define as referidas disciplinas:

a base nacional comum curricular ao apresentar uma tendência eurocêntrica na compreensão dos conhecimentos e culturas compromete a dimensão democrática da educação na medida em que não faz jus à diversidade territorial, cultural, social e humana brasileira, que deve se expressar nas propostas curriculares, uma vez que não se pode formar cidadãos de um país heterogêneo e plural como o Brasil com conteúdos padronizados e únicos para todas as pessoas. (Associação Brasileira de Currículo e Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 2016, s. p.)

Ao tomar a defesa das “disciplinas tradicionais” como um dos argumentos centrais de sua argumentação, o #RevogaNEM acaba por defender o que Sussekind (2019) denomina de “currículo escriturístico”, um “modo de produção epistemicida” (p.92) que “tem preguiça de reconhecer outros modos e outras experiências de conhecimento, anulando a pluralidade do mundo e a[s] diferença[s]” (Sussekind, 2019, p. 93). Como argumenta (Macedo, 2011), tal estratégia individualiza o fracasso por meio da retórica da falta. A promessa de redução das desigualdades, via o acesso a certo conhecimento [universal] a ser aprendido por todos, marginaliza aquele que não o domina: a aberração que estabiliza a promessa inatingível.

Para finalizar...

Como vimos argumentando, o debate sobre a recente reforma do ensino médio no Brasil tem se dado como uma luta pela significação de justiça social, como também ocorre em relação a outras políticas educacionais. O termo vem sendo significado de formas muito distintas por grupos antagônicos. De um lado, demandas economizantes se articularam em torno da #AprimoraNEM, de outro demandas críticas têm

defendido o #RevogaNEM. Ainda que, como sujeitos que participam desse debate, cerremos carreira com as demandas do #RevogaNEM, nossa preocupação é com os “outros” que permanecem à margem na luta por justiça social. Sempre há margens, não se trata de assumir posição idílica da inclusão total, mas nosso compromisso teórico tem sido com “desconstruir modos perversos de lógica que sustentam variadas formas [de exclusão]” (Butler, 2018, p.44). Apresentamos este texto como parte desse compromisso com a alteridade, sem a qual não há educação possível.

Referências

- Agência Senado. (2023, 2 maio). Ministro explica por que MEC suspendeu implantação do novo ensino médio. <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2023/05/02/ministro-explica-por-que-mec-suspendeu-implantacao-do-novo-ensino-medio>
- Alvim, M. e Suzuki, S. (2023, 4 abril). As críticas que levaram governo Lula a suspender cronograma do Novo Ensino Médio. BBC News Brasil. <https://www.bbc.com/portuguese/articles/cgx4ed47wyqo>
- Araújo, R. M. L. (2018). A reforma do ensino médio do governo Temer, a educação básica mínima e o cerco ao futuro dos jovens pobres. *HOLOS*, 8, 219–232. <https://doi.org/10.15628/holos.2018.7065>
- Associação Brasileira de Currículo. e Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. (2016). *Posicionamento sobre a Medida Provisória 746/2016 sobre o ensino médio*. ABdC; ANPED.
- Barbosa, E. K. M. e Deimling, N. N. M. (2022). Reforma do ensino médio e base nacional comum curricular: impasses para a democratização da escola pública. *Currículo sem Fronteiras*, 22, 1-29. <https://doi.org/10.35786/1645-1384.v22.2137>
- Butler, J. (2018). *Corpos em aliança e a política das ruas*. Civilização Brasileira.
- Brasil. (n. d. a). *Novo ensino médio - perguntas e respostas*. Ministério da Educação.
- Brasil. (n. d. b). *Política de fomento à implementação de escolas de ensino médio em tempo Integral (EMTI)*. Ministério da Educação.
- Brasil. (1993). *Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003)*. MEC.
- Caldas, A. C. (2023, 3 maio). Alunos da rede pública apontam falhas no 'Novo Ensino Médio' que ampliam desigualdades no PR. Brasil de Fato. <https://www.brasiledefato.com.br/2023/05/03/alunos-da-rede-publica-apontam-falhas-no-novo-ensino-medio-que-ampliam-desigualdades-no-pr>
- Cavaliere, A. M. (2009). Escolas de tempo integral versus alunos em tempo integral. *Em Aberto*, 21(80), 51-63. <https://doi.org/10.24109/2176-6673.emaberto.21i80.2220>
- Chitolina, C. L. (2022). Sociedade do desempenho, meritocracia e educação: Uma abordagem crítica. In M. M. Costa (Ed.), *Fascismo e ideologia: Diálogos identitários e de gênero, democráticos e socioambientais* (pp. 59-114). Appris.
- Conselho Nacional de Secretários de Educação. (Consed). (2023). *Nota pública 1/2023 - Em Defesa do Novo Ensino Médio*. Conselho Nacional de Secretários de Educação.
- Cury, C. R. J. (2007). Estado e políticas de financiamento em educação. *Educação & Sociedade*, 28, 831-855. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302007000300010>
- Derrida, J. (1971). *A escritura e a diferença*. Perspectiva.
- Derrida, J. (1992). Force of Law: the mystical foundation of authority. En D. Cornell, M. Rosenfeld e D. G. Carlson (Eds.), *Deconstruction and the possibility of justice*. Routledge.
- Gonçalves, S. D. R. V. (2017). Interesses mercadológicos e o "novo" ensino médio. *Retratos da Escola*, 11(20), 131-145.
- Hochman, G., Arretche, M. e Marques, E. (2007). *Políticas públicas no Brasil*. SciELO-Editora FIOCRUZ.
- IBGE. (2022). *Condições de vida, desigualdade e pobreza*. IBGE.

- Irineu, L. M., Pereira Sousa, A. e Leite Lopes, F. N. (2022). Ideologia e discurso: a construção da polarização ideológica em falas de Jair Bolsonaro. *Diálogo Das Letras*, 11, e02204.
- Junckes, C. R. G. (2016). *Educação integral, ampliação do tempo escolar e formação da criança: possíveis relações* [Apresentação oral]. XI Anped Sul, Curitiba, Universidade Federal do Paraná.
- Laclau, E. (2000). *Nuevas reflexiones sobre la revolución de nuestro tiempo*. Nueva Visión.
- Laclau, E. (2011). *Emancipação e diferença*. Ed/UERJ.
- Laclau, E. (2013). *A razão populista*. Três Estrelas.
- Laclau, E. e Mouffe, C. (2015). *Hegemonia e estratégia socialista: por uma política democrática radical*. Intermeios.
- Macedo, E. F. (2011). Curriculum policies in Brazil: The citizenship discourse. En L. Yates e M. Grumet (Eds.), *World yearbook of education 2011: Curriculum in today's world* (pp. 44-57) Routledge.
- Macedo, E. F. (2016). Por uma leitura topológica das políticas curriculares. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas / Education Policy Analysis Archives*, 24, 1-26.
- Macedo, E. F. e Miller, J. L. (2022). Por um currículo “outro”: autonomia e relacionalidade. *Currículo sem Fronteiras*, 22, 1-17. <https://doi.org/10.35786/1645-1384.v22.1153>
- Macedo, E. F. e Silva, M. S. da. (2022). A promessa neoliberal-conservadora nas políticas curriculares para o ensino médio: Felicidade como projeto de vida: promessa neoliberal-conservadora en las políticas curriculares del bachillerato: la felicidad como propósito de vida. *Revista Educação Especial*, 35, e55, 1-23. <https://doi.org/10.5902/1984686X71377>
- Macedo, J. M. (2017). Reconhecimento do notório saber e a inclusão excludente do professor na educação básica: qual o lugar da universidade na formação? *Revista on line de Política e Gestão Educacional*, 21(2), 1239-1259.
- Moncau, G. (2023, 23 março). Entenda o que é o Novo Ensino Médio, alvo de protestos por revogação e tema polêmico no MEC. Brasil de Fato. <https://www.brasildefato.com.br/2023/03/23/entenda-o-que-e-o-novo-ensino-medio-alvo-de-protestos-por-revogacao-e-tema-polemico-no-mec>
- Mouffe, C. (2003). *La paradoxa democrática*. Gedisa.
- Muller, J. e Young, M. F. (2008). The cosmic community: A response to Marua Balarin's-Post-structuralism, realisms and the question of knowledge in Educational Sociology. *Policy Futures in Education*, 6(4), 519-523.
- Nascimento, T. (2023, 24 fevereiro). Revogar ou aprimorar? Quais os dilemas do Novo Ensino Médio nas escolas do Ceará. *Diário do Nordeste*. <https://diariodonordeste.verdesmares.com.br/ceara/revogar-ou-aprimorar-quais-os-dilemas-do-novo-ensino-medio-nas-escolas-do-ceara-1.3338492>
- Netto, A. e Marinho, J. (2023, 3 maio). Riedel defende Novo Ensino Médio: A gente tem um conceito errado no Brasil. *Correio do Estado*. <https://correiodoestado.com.br/politica/eduardo-riedel-defende-novo-ensino-medio-a-gente-tem-um-conceito/414403/>
- Paranhos, W. R., Aguiar, N. E. e Santos, E. B. dos. (2021). Diversidade e inclusão em organizações de saúde: Como, quando e para quem?. *Cadernos de Gênero e Diversidade*, 7(3), 246-271
- Portal da Indústria. (n.d.). Novo Ensino Médio 2022: Entenda tudo que muda. <https://www.portaldaindustria.com.br/industria-de-a-z/novo-ensino-medio/>
- Ramos, M. N. (2003). O “novo” ensino médio à luz de antigos princípios: Trabalho, ciência e cultura. *Boletim Técnico Do Senac*, 29(2), 18-27.
- Santos, E., Calgaro, F. e Tenente, L. (2023, 16 fevereiro). Novo ensino médio: Ajustar ou revogar? Entenda em 7 pontos o debate que envolve alunos e MEC. G1. <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2023/02/16/novo-ensino-medio-ajustar-ou-revogar-entenda-em-7-pontos-o-debate-que-envolve-alunos-e-mec.ghtml#estudantes>
- Saviani, D. (2009). *Escola e Democracia*. Campinas/SP: Autores Associados.
- Silva, K. C. J. R. e Boutin, A. C. (2018). Novo ensino médio e educação integral: contextos, conceitos e polêmicas sobre a reforma. *Educação*, 43(3), 521-534. <https://doi.org/10.5902/1984644430458>

- Sobrosa, G. M. R., Santos, A. S. dos, Oliveira, C. T. e Dias, A. C. G. (2014). Perspectivas de futuro profissional para jovens provenientes de classes socioeconômicas desfavorecidas. *Temas em Psicologia*, 22(1), 223-234.
- Süssekind, M. L. (2019). A BNCC e o “novo” Ensino Médio: reformas arrogantes, indolentes e malévolas. *Retratos da escola*, 13(25), 91-107. <https://doi.org/10.22420/rde.v13i25.980>
- Venturi, J. (2023, 4 maio). Novo ensino médio: Aprimorar sim, revogar não. *Gazeta do Povo*. <https://www.gazetadopovo.com.br/opiniaio/artigos/novo-ensino-medio-aprimorar-sim-revogar-nao/>
- Verdêlio, A. (2023, 12 março). *Especialistas pedem revogação do novo ensino médio*. Agência Brasil. <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2023-03/especialistas-pedem-revoga%C3%A7%C3%A3o-do-novo-ensino-medio>
- Young, M. F. (2013). Overcoming the crisis in curriculum theory: A knowledge-based approach. *Journal of Curriculum Studies*, 45(2), 101-118.

Breve CV dos autores

Elizabeth Macedo

Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Doutora em Educação pela UNICAMP, 1997. Professora titular, pesquisadora do CNPq e da FAPERJ. Atua no Programa de Pós-graduação em Educação onde pesquisa teoria e políticas de currículo com ênfase nas questões da diferença. Participa de diferentes redes de investigadores, em especial com Universidades norte-americanas, latino-americanas e portuguesas. Foi Presidente eleita da International Association for the Advancement of Curriculum Studies entre 2013 e 2020. Tem publicações em periódicos, livros e capítulos no Brasil e no exterior. Coordenada o Grupo de Pesquisa Giros Curriculares.

Email: bethmacedo@pobox.com

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-4886-8709>

Will Paranhos

Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). É pessoa não-binária, com deficiência e macumbeira. Pedagoga. Doutoranda em Educação pela UERJ, com bolsa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Mestra em Gestão do Conhecimento pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), onde também cursou a especialização em Gênero e Diversidade na Escola. É autora de livros, capítulos de livros e possui artigos publicados em revistas nacionais e internacionais. Integra vários conselhos editoriais e comitês científicos. Email: williamroslindoparanhos@gmail.com

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-4454-4272>

Inclusão e Justiça Social nas Escolas Portuguesas: Discursos Políticos e de Avaliação

Inclusion and Social Justice in Portuguese Schools: Political and Evaluation Discourses

Carlinda Leite *, Angélica Monteiro y Marta Sampaio

CIIE - Centro de Investigação e Intervenção Educativas, Universidade do Porto, Portugal

PALAVRAS-CHAVE:

Justiça social
Igualdade de
oportunidades
Escola
Qualidade
Avaliação digital

RESUMO:

O direito de todos à educação e à igualdade de oportunidades de sucesso escolar reclamam das escolas práticas que promovam a aprendizagem de todos, em linha com princípios de justiça social. Tendo esta problemática por referência, foi realizado um estudo que responde às seguintes perguntas: Que indicadores de justiça social norteiam políticas do sistema educativo português? Que efeitos têm sido identificados nestas políticas pela avaliação externa das escolas? Que condições facilitam e que condições dificultam a implementação dessas práticas orientadas para a justiça social? A análise de conteúdo de documentos legislativos, de respostas de Diretores de Escolas a um questionário e de relatórios de avaliação externa de escolas permitiu concluir que as políticas apontam para uma justiça orientada pelos seguintes indicadores: equidade; reconhecimento e valorização da diversidade; inclusão; envolvimento dos pais ou encarregados de educação e da comunidade educativa; oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento pessoal; acesso a recursos. Na sua concretização, o indicador “equidade”, muitas vezes associado a “inclusão”, é o mais presente e muitas vezes apontado como ponto forte. O estudo permitiu também reconhecer adesão dos diretores de escolas às políticas, embora enunciando dificuldades na sua concretização.

KEYWORDS:

Social justice
Equal opportunity
School
Quality
Evaluation

ABSTRACT:

Everyone’s right to education and equal opportunities for academic success demand that schools adopt practices that promote learning for all, in line with the principles of social justice. With this in mind, a study was conducted to answer the following questions: What social justice indicators guide policies in the Portuguese education system? What effects have been identified in these policies by the external evaluation of schools? What conditions facilitate and hinder the implementation of these social justice-oriented practices? Analyzing the content of legislative documents, school headteachers’ responses to a questionnaire, and external school evaluation reports led to the conclusion that the policies point toward justice guided by the following indicators: equity, recognizing and valuing diversity; inclusion, involving parents and guardians and the educational community; learning opportunities and personal development; access to resources. In its realization, the “equity” indicator, often associated with “inclusion,” is the most present and repeatedly pointed to as a strong point. The study also made it possible to recognize that headteachers adhere to the policies, although they point out difficulties in implementing them.

CÓMO CITAR:

Leite, C., Monteiro, A. y Sampaio, M. (2023). Inclusão e justiça social nas escolas portuguesas: discursos políticos e de avaliação. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 12(2), 95-114.
<https://doi.org/10.15366/riejs2023.12.2.006>

1. Introdução

Discursos políticos e diretrizes educacionais internacionais (Organização das Nações Unidas [ONU], 2015) têm apontado a educação escolar como promotora da justiça social (Connell, 1999, 2012; Domingo-Martos et al., 2022; Fernandez Hawrylak et al., 2022; Leite e Sampaio, 2020; Murillo e Hernández, 2014; Sampaio e Leite, 2017), concretizando-a pelo direito de todos à educação e à igualdade de oportunidades de sucesso escolar. Em Portugal, o suporte legal deste princípio está alicerçado na Lei de Bases do Sistema Educativo Português (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro), em que a educação passou a ser reconhecida como um direito e um dever de todos os cidadãos, atribuindo ao Estado “o dever de promover a democratização do ensino, garantindo o direito a uma justa e efetiva igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolares” (art. 2º).

Mais recentemente, políticas de inclusão (Decreto-Lei n.º [DL] 54/2018) e de autonomia e flexibilidade do currículo escolar (DL 55/2018) reclamam respostas adequadas à diversidade das necessidades dos alunos, que suportem a participação e a aprendizagem de todos. Nestes discursos, e nas medidas que os concretizam, é atribuído às escolas e aos professores um papel ativo na tomada de decisões curriculares. Esta orientação discursiva, que aponta para uma contínua melhoria (Bolívar, 2012a; Hargreaves e O’Connor, 2018), é regulada, desde 2006, pela Avaliação Externa das Escolas (AEE), realizada sob a responsabilidade da Inspeção-Geral da Educação e Ciência (IGEC). Tendo esta situação por referência, o artigo foca políticas do sistema educativo português justificadas na intenção de promover justiça social e responde às seguintes perguntas: Que indicadores de justiça social norteiam políticas do sistema educativo português? Que efeitos têm sido identificados nestas políticas pela AEE? Que condições facilitam e que condições dificultam a implementação dessas práticas orientadas para a justiça social?

2. Revisão da Literatura

O conceito de justiça social, embora muitas vezes vinculado a valores e a uma ética de vivências que favorecem o bem-estar de cada pessoa e a positiva transformação social, abarca um conjunto de interpretações que conduzem a distintos indicadores de concretização da justiça social. Exemplo disso é a declaração de justiça social para uma globalização justa, da Organização Internacional do Trabalho (OIT, 2016), que, num período de incerteza, a relacionou com a proteção de direitos dos trabalhadores para um trabalho digno. No contexto da educação escolar, a justiça social é muitas vezes associada a indicadores de equidade e inclusão, que implicam medidas de atenção às situações específicas da população de cada escola. Foi nesta intenção que o monográfico *Evaluación de Prácticas en Educación Inclusiva* (Escarbajal et al., 2023) divulgou investigações desenvolvidas em escolas para combater situações de desigualdade e exclusão na educação. Esta é também a matriz da Declaração de Incheon relativa à Educação 2030 que estabelece o compromisso de “assegurar a educação inclusiva e equitativa de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos”, em linha com o ODS 4 da Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável (ONU, 2015).

É no quadro desta conceção que alguns autores (Banks, 2016; Connell, 2012) defendem que a justiça social pode ser assegurada pela forma como o currículo escolar é desenvolvido e como promove a participação dos alunos, em linha com uma

aprendizagem transformadora (Leite et al., 2022), tendo por referência dados da AEE, nomeadamente os relacionados com a “prestação do serviço educativo” e os “resultados escolares”. Consideram que a AEE pode favorecer processos de reflexão nas escolas e a definição de planos de melhoria que tenham efeitos positivos no progresso e sucesso escolar dos alunos e na concretização da equidade e inclusão (Leite e Sampaio, 2020; Niesche, 2015; Sampaio e Leite, 2022). Apesar disso, e como conclui um estudo de Sousa e Pacheco (2018), nem sempre a AEE gera efeitos profundos de transformação das práticas escolares, o que justifica trazer ao debate académico esta reflexão.

Do ponto de vista político, em Portugal, a legislação que, a partir de 2018, orienta a organização e desenvolvimento do currículo (DL 54/2018 e 55/2018) foi justificada na intenção de garantir a todos os alunos acesso a uma educação inclusiva e de qualidade, independentemente das suas características de partida, medida que corrobora a tese de Martínez-Garrido e Murillo (2016) quando se referem à procura de condições para a concretização da equidade. Como foi expresso pela UNESCO (2015), a equidade em educação assenta num compromisso para com a justiça e processos equitativos, garantindo que a educação de cada aluno é considerada importante. A par destas ideias, e reconhecendo-se que o currículo não é neutro na forma como seleciona o conhecimento, nem na forma como o transmite (Bernstein, 1999; Zeichner, 2019), distribuindo desigualmente oportunidades de sucesso aos alunos com distintos capitais culturais (Willis, 2017), a legislação curricular em vigor em Portugal aponta para o recurso a processos de autonomia e de recontextualização do currículo prescrito a nível nacional, para o adaptar às características dos alunos e da comunidade em que se insere a escola (Alves et al., 2019; Figueiredo et al., 2019; Leite et al., 2019).

Tendo esta orientação política por referência, foi realizado o estudo a que se reporta este artigo que avalia como estão presentes indicadores de justiça social nestas medidas políticas e que efeitos geram nas práticas curriculares. No estudo, essas práticas são olhadas a partir da AEE e da visão de diretores de escolas.

Apoiando a conceção de justiça social a que se referiu Nancy Fraser (2001, 2008, 2009), reconhece-se que a possibilidade de alcançar a justiça social resulta de uma aposta dinâmica tridimensional entre redistribuição, reconhecimento e representação que, idealisticamente, deveria ser equilibrada. Embora a redistribuição vise uma distribuição mais igualitária dos recursos materiais, o reconhecimento e a representação exigem que os valores culturais institucionalizados expressem igual respeito por todos os indivíduos, assegurando iguais oportunidades de valorização social (Fraser, 2008). Na linha de pensamento desta autora, é impossível alcançar a justiça social se não forem abordadas estas três dimensões de forma integrada. Uma abordagem unicamente voltada para a distribuição económica de recursos é insuficiente, uma vez que ignora questões relacionadas com o reconhecimento e a participação. Da mesma forma, uma abordagem exclusivamente voltada para o reconhecimento cultural pode negligenciar questões de distribuição e participação. É secundando esta ideia que a conceção de Fraser (2008, 2009) é mobilizada para a análise das políticas de currículo atrás mencionadas e das práticas que as concretizam, avaliadas pela AEE. Por outro lado, em linha com a posição desta autora, pensa-se a AEE não como meio de legitimar processos educativos uniformizantes e externamente prescritos, mas, sim, como oportunidade para conhecer a diversidade de situações escolares e, em função desse conhecimento, delinear processos de melhoria. Em síntese, é a perspetiva formativa que justifica a AEE.

A AEE, em Portugal, teve início em 2006 e o primeiro ciclo avaliativo decorreu até 2011, a que se seguiu um segundo ciclo, até 2017, e um terceiro ciclo, iniciado em 2018, em vigor ainda em 2023. Nesta avaliação, são tidos por foco quatro domínios: (1) autoavaliação, (2) liderança e gestão, (3) prestação do serviço educativo e (4) resultados. Foram objeto de análise no estudo que este artigo apresenta os dados dos relatórios relativos à “prestação do serviço educativo” e “resultados”, porque são eles que avaliam a forma como as escolas concretizam práticas curriculares. Nessa análise, foram identificados os indicadores que promovem uma educação mais justa e equitativa, considerando as dimensões da distribuição, reconhecimento e representação (Fraser, 2008). No processo de AEE é reconhecida a importância de processos geradores, quer de melhores resultados dos alunos, quer do melhor desempenho das escolas. Em linha com a perspectiva de Murillo (2003, 2005), consideramos que uma escola é eficaz quando consegue um desenvolvimento integral, e maior do que seria esperado, de todos/as os/as alunos. Como é sustentado por este autor, a equidade na educação está associada à promoção da igualdade de oportunidades para todos os alunos, independentemente das suas características pessoais, sociais ou culturais. Por isso, quando se pretende que a educação cumpra princípios de justiça é fundamental considerar as desigualdades estruturais existentes na sociedade que podem afetar negativamente o acesso e o desempenho de alguns grupos de alunos. Do ponto de vista das políticas de educação e do currículo, é necessário que elas priorizem a redução das desigualdades e promovam a equidade, através de currículos contextualizados e justos (Bolívar, 2012b; Leite et al., 2019; Santomé, 2013) e de avaliações inclusivas (Martínez-Garrido e Murillo, 2016; Valle, 2015).

3. Método

O estudo recorreu à análise de conteúdo (Elo et al., 2014) de políticas do sistema educativo português, relatórios de AEE e um questionário com questões abertas respondidas por diretores destas escolas.

Os documentos das políticas foram selecionados porque definem princípios e normas da educação inclusiva (DL 54/2018, p. 2918), a organização e processos de desenvolvimento do currículo dos ensinos básico e secundário (DL 55/2018).

Os relatórios de AEE, como já referido, avaliam a concretização, pelas escolas, destas políticas. Dos 129 relatórios de AEE elaborados entre 2019-2022, foram selecionados 10 (Figura 1). A seleção destes relatórios foi intencional e não probabilística. Foram selecionados dois relatórios mais recentes de cada região geográfica que apresentassem, entre si, classificações distintas nos domínios “*Prestação do serviço educativo*” (4 Muito Bom; 3 Suficiente; 3 Bom) e “*Resultados*” (3 Muito Bom; 2 Suficiente; 5 Bom) que fazem parte do quadro de referência do terceiro ciclo de AEE (IGEC, 2018). Realce-se que a classificação, na AEE, é “Insuficiente” a “Excelente”. Não sendo conhecido um estudo específico de classificações desagregado por regiões, a nível nacional, a classificação “Bom” foi a mais atribuída, com maior expressão no domínio Prestação do Serviço (58,3%); o “Muito Bom” foi atribuído a um terço das escolas (32,7%), sobretudo nos domínios Prestação do Serviço Educativo (24%) e Resultados (19,3%); a classificação “Suficiente” foi atribuída a cerca de um quarto das escolas, com maior expressão nos Resultados (23,7%) e menos de um quarto no domínio Prestação do Serviço Educativo (17,3%). As restantes classificações “Excelente” e “Insuficiente” são pouco expressivas ou inexistentes nos relatórios de AEE.

Estes relatórios, assim como os documentos que enunciam as políticas de educação e de currículo, e as respostas dos diretores de escolas ao questionário foram sujeitos a análise de conteúdo com suporte do software NVivo v.12. As categorias de análise emergiram dos enunciados dos textos analisados, de forma indutiva: equidade, acesso aos apoios necessários para a aprendizagem; reconhecimento e valorização da diversidade, incluindo a humana e cultural; inclusão, através do aumento das condições de participação de todos nas aprendizagens dentro e fora do espaço escolar; envolvimento dos pais ou encarregados de educação e da comunidade educativa, através das parcerias, das iniciativas, nos órgãos e nos processos de gestão; oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento pessoal, através da garantia de acesso, frequência, progressão, desenvolvimento pessoal a social; acesso a recursos, incluindo humanos e materiais. Estas categorias foram consideradas indicadores de justiça social. A operacionalização destes indicadores, através de subcategorias que emergiram da análise dos relatórios de AEE, é apresentada na Figura 2. Os relatórios de AEE e as respostas dos diretores aos questionários foram sujeitos, ainda, a uma análise de *cluster* por semelhança de palavras, através do coeficiente de Pearson, que permitiu identificar relações entre os grupos de indicadores e entre as subcategorias que emergiram da análise de conteúdo.

Figura 1

Distribuição geográfica dos relatórios de AEE analisados.



Aos diretores das 10 escolas seleccionadas para o estudo foi enviado um convite por email para responderem a um questionário com três perguntas abertas. Responderam positivamente ao convite cinco destes 10 diretores. As perguntas foram: Qual a sua opinião sobre as políticas enunciadas pelos DL 54/2018 (Regime Jurídico da Inclusão) e 55/2018 (Currículo dos ensinos básico e secundário)?; Na sua escola, existem práticas de ensino, de aprendizagens (conteúdos escolares e competências sociais) e de avaliação que têm como intenção promover a justiça social? Apresente alguns

exemplos; Que condições facilitam e que condições dificultam a implementação dessas práticas orientadas para a justiça social?

4. Resultados

Os resultados que a seguir se apresentam são organizados em torno das perguntas que estiveram na base do estudo, ou seja, de: indicadores de justiça social que norteiam políticas do sistema educativo português; efeitos identificados nesta política pela AEE; condições que facilitam e condições que dificultam a implementação dessas práticas orientadas para a justiça social.

4.1. Que indicadores de justiça social norteiam políticas do sistema educativo português?

Os indicadores de justiça social veiculados pelos documentos que regulam a organização e desenvolvimento do currículo foram identificados por análise de conteúdo. A Tabela 1 sistematiza os artigos da legislação onde estes indicadores são enunciados.

Tabela 1

Análise de políticas do sistema educativo português

Indicadores	DL 54/2018	DL 55/2018
Equidade (EQ)	3.º, 5.º, 6.º (Cap. I), 25.º (Cap. IV)	3.º (Cap. I)
Reconhecimento e valorização da diversidade (D)	Preâmb, 1.º, 3.º, 5.º (Cap. I)	5.º (Cap. I) 21.º (Cap. II)
Inclusão (IN)	Todos os 41 artigos focam-se no princípio da inclusão	3.º, 4.º (Cap. I) 9.º, 21.º (Cap. II)
Envolvimento dos pais ou encarregados de educação e da comunidade educativa (EE)	Preâmb, 1.º, 3.º, 4.º, 5.º (Cap. I) 11.º, 15.º, 18.º, 19.º, 21.º, 24.º (Cap. III)	4.º, 6.º (Cap. I) 15.º, 18.º, 19.º, 21.º, 24.º, 26.º (Cap. II)
Oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento pessoal (AP)	Preâmb., 5.º (Cap. I) 6.º (Cap. II)	Preâmbulo 4.º (Cap. I) 6.º, 21.º (Cap. II)
Acesso a recursos (REC)	Preâmb, 1.º, 2.º, 6.º, 9.º, 10.º (Cap. II) 11.º, 12.º, 13.º, 14.º, 15.º, 16.º (Cap. III)	3.º (Cap. I) 13.º, 21.º, 27.º, 28.º (Cap. II)

A equidade é enunciada como um dos princípios orientadores da educação inclusiva (DL 54/2018) e envolve “a garantia de que todas as crianças e alunos têm acesso aos apoios necessários de modo a concretizar o seu potencial de aprendizagem e desenvolvimento” (Cap. I, artigo 3.º), orientando o Plano Individual de Transição (Cap. IV, artigo 25.º). É ainda associada à valorização da diversidade e à promoção da não discriminação no acesso ao currículo e progressão ao longo da escolaridade obrigatória (Cap. I, artigos 5.º e 6.º). A “equidade” não aparece explícita no DL 55/2018. Contudo, está associada a princípios de inclusão e a referências a uma “abordagem multinível” que corresponde a uma “opção metodológica que permite o acesso ao currículo ajustada às potencialidades e dificuldades dos alunos, com recurso a diferentes níveis de intervenção” (Cap. I, artigo 3.º).

O reconhecimento e a valorização da diversidade estão presentes no DL 54/2018 através das seguintes expressões: “respeito pela autonomia pessoal, tomando em consideração não apenas as necessidades do aluno”, mas também “a expressão da sua

identidade cultural e linguística, criando oportunidades para o exercício do direito de participação na tomada de decisões” (Cap. I, artigo 3.º). A “diversidade” é associada à ideia de que deve ser reconhecida e valorizada. São usadas expressões como: “responder à diversidade”; “reconhecer a mais-valia da diversidade” (preâmbulo, Cap. I, artigo 1.º); “valorizando as diversidades” (Cap. I, artigo 5.º). Também no DL 55/2018, a diversidade cultural é reconhecida, sendo associada à “valorização das línguas estrangeiras”, enquanto veículos de identidade global e multicultural” (Cap. I, artigo 5.º). De forma mais explícita, este DL aponta a necessidade de, na ação educativa, ser assegurado o envolvimento dos alunos, privilegiando, entre outros aspetos, “a responsabilidade e o respeito pela diversidade humana e cultural” (Cap. II, artigo 21.º).

A inclusão é referida, no DL 54/2018, como uma das prioridades da ação governativa, descrita como o “processo que visa responder à diversidade das necessidades e potencialidades de todos e de cada um dos alunos, através do aumento da participação nos processos de aprendizagem e na vida da comunidade educativa” (Cap. I, artigo 1.º). No DL 55/2018, a garantia de uma escola inclusiva é um dos princípios orientadores da conceção, operacionalização e avaliação das aprendizagens do currículo dos ensinos básico e secundário (Cap. I, artigo 4.º), sendo feita a alusão aos recursos especializados de apoio à aprendizagem e à inclusão (Cap. I, artigo 3.º). É também referida nas dinâmicas pedagógicas de “abordagem multinível” (Cap. II, artigo 21.º), assim como na possibilidade de desenvolvimento de um programa integrado de educação como medida de caráter temporário e excecional (Cap. II, artigo 9.º).

O envolvimento dos pais ou encarregados de educação e da comunidade é transversal no texto do DL 54/2018. No preâmbulo, é reforçado o papel dos pais ou encarregados de educação e enunciados direitos e deveres (artigo 4.º, Cap. I) que lhes são atribuídos. São também feitas as seguintes referências à comunidade educativa: necessidade de ser sensibilizada pela Equipa Multidisciplinar (Cap. III, artigo 12.º); reconhecida como recurso à inclusão (Cap. III, artigo 18.º), promotora de um trabalho colaborativo com as escolas (Cap. III, artigo 15.º); importante no desenvolvimento de parcerias (Cap. III, artigo 19.º). Também o DL 55/2018 refere aspetos relativos ao envolvimento dos pais ou encarregados de educação quando, do ponto de vista da organização do currículo escolar, afirma a importância do “Envolvimento dos alunos e encarregados de educação na identificação das opções curriculares da escola” (Cap. I, artigo 4). Também na avaliação formativa e na devolução de informação de qualidade, os pais e encarregados de educação voltam a ser referidos com a intenção de participar no desenvolvimento de processos e estratégias (Cap. II, artigos 24.º e 26.º). Referências ao envolvimento da comunidade educativa são enunciadas no artigo 6.º (Cap. I), quando são focados projetos e atividades de Cidadania e Desenvolvimento; os artigos 18.º e 19.º deste mesmo diploma político referem a necessidade de o planeamento curricular ter em consideração o conhecimento da comunidade; o artigo 21.º (Cap. II) aponta as dinâmicas pedagógicas na “rentabilização eficiente dos recursos e oportunidades existentes na escola e na comunidade”.

O indicador de justiça social associado à garantia de oportunidades de aprendizagem e de desenvolvimento pessoal, no DL 54/2018, é enunciado no preâmbulo e no artigo 5.º (Cap. I) quando são feitas referências a linhas de atuação para a inclusão. Neste mesmo capítulo, o artigo 6.º refere a necessidade de garantir oportunidades de acesso, frequência e progressão ao longo da escolaridade obrigatória. Esta garantia é igualmente referida nos artigos 4.º e 6.º (Cap. II), sobre as medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão. Quanto ao DL 55/2018, este princípio é referido no preâmbulo, nas linhas de Promoção da educação para a cidadania e do

desenvolvimento pessoal, assim como no artigo 6.º (Cap. II) e no artigo 21.º com o seguinte enunciado: “concretização de ações de apoio ao crescimento e ao desenvolvimento pessoal e social dos alunos, visando igualmente a promoção da saúde e a prevenção de comportamentos de risco”.

No que se refere ao acesso aos recursos, o DL 54/2018, no preâmbulo, faz referência ao Centro de Apoio à Aprendizagem como elemento agregador de recursos humanos e materiais. Nos artigos 1.º e 2.º (Cap. I) são referidos recursos a mobilizar para remover barreiras na organização do espaço e do equipamento. Também nos artigos 6.º, 9.º e 10.º são referidos recursos especializados para as diferentes medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão. No Cap. II (artigos 11.º e 16.º) deste mesmo DL, são enunciados recursos específicos de apoio à aprendizagem e à inclusão. Este indicador promotor de justiça social está também presente no DL 55/2018: no artigo 3.º (Cap. I), onde é feita referência à necessidade de recursos especializados de apoio à aprendizagem e à inclusão; no 13.º (Cap. II) que enuncia a possibilidade das escolas (2.º e 3.º ciclos) oferecerem outros domínios da área artística de coadjuvação (artigo 21.º) e de rentabilização de recursos da comunidade; e no artigo 27.º (Cap. II) são referidos recursos educativos adequados ao desenvolvimento pleno das aprendizagens, no caso de retenção.

Como já foi referido, para conhecer a forma como estes indicadores de justiça social são concretizados nas práticas escolares, foram questionados diretores de escolas, que tinham sido avaliadas pela AEE. Quando questionados sobre princípios que orientam as políticas em foco neste estudo, os diretores apresentaram, globalmente, uma visão positiva, justificada pelos efeitos que têm na forma de pensar a educação e conduzirem à democratização, como mostram os seguintes excertos:

Penso que produziram uma enorme transformação na forma de pensar a educação, nomeadamente no que concerne aos processos de organização curricular, avaliação e inclusão. Tais como outros documentos legislativos, as mudanças demoram a ser implementadas e adquiridas pelos intervenientes, mas já se reconhece a interiorização dos conceitos em contexto escolar. (Diretor, escola da zona de Évora)

Ambos os decretos trouxeram medidas que permitem uma maior democratização do sistema educativo em Portugal, ao centrarem a aprendizagem nos alunos e abrirem as portas para medidas que criem a oportunidade a todos os alunos beneficiarem de uma escola que garanta o sucesso educativo a todos. (Diretor, escola da zona de Lisboa)

Foram, no entanto, identificadas posições que, embora tendo uma visão positiva sobre as políticas, apresentem aspetos que dificultam a sua concretização:

Em relação aos decretos a opinião é positiva. No entanto acho que a implementação de algumas medidas neles preconizadas é de difícil execução sobretudo por colidir com outra legislação ou procedimentos em uso nas Escolas. (Diretor, escola da zona de Bragança)

No caso do 54/2018, permitiu um outro olhar sobre as temáticas e uma reconfiguração dos currículos que, em alguns casos, mantém apostas erradas, nomeadamente na afetação de cargas de 50 minutos semanais para conteúdos que se entendem essenciais, como no caso de Cidadania e Desenvolvimento. (Diretor, escola da zona do Porto)

Tenho uma opinião positiva. Ainda assim penso que a escola pública portuguesa, apesar de legislativamente inclusiva, continua a ser por vezes segregadora em função de práticas que se desenvolvem, em nome de uma proclamada inclusão que os documentos legais legitimam. (Diretor, escola da zona de Beja)

2.2. Que efeitos têm sido identificados nestas políticas pela avaliação externa das escolas?

A Tabela 2 sistematiza a análise dos relatórios de AEE, dando conta da frequência com que são enunciados os indicadores de justiça social. Dá também conta da classificação obtida pelas escolas, numa escala de insuficiente a excelente, nos domínios “prestação do serviço educativo” e “resultados”.

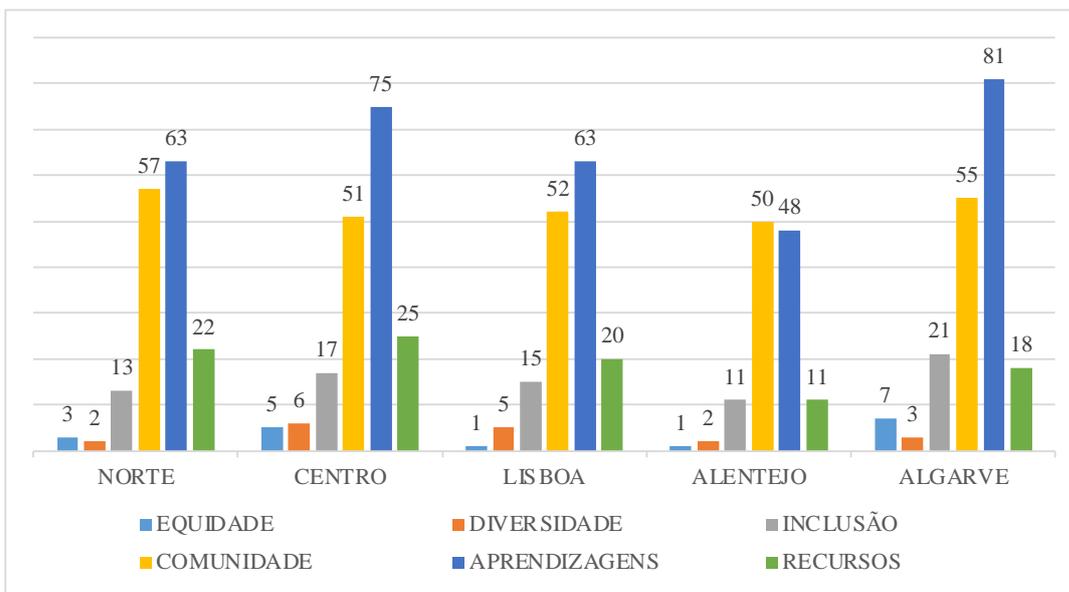
Tabela 2

Classificação nos domínios “Prestação do Serviço Educativo” e “Resultados” e número de referências diretas dos indicadores de justiça social nos relatórios de AEE

	Região	Classificação no domínio “prestação de serviço educativo”	Classificação no domínio “resultados”						
				EQ	D	IN	EE	AP	REC
Norte	Porto	Muito bom	Bom	0	2	6	28	30	11
	Bragança	Suficiente	Suficiente	3	0	7	29	33	11
Centro	Aveiro	Muito bom	Bom	3	2	10	26	39	12
	Coimbra	Bom	Bom	2	4	7	25	36	13
Lisboa Tejo	Lisboa	Suficiente	Suficiente	0	4	8	23	39	11
	Santarém	Muito bom	Muito bom	1	1	7	29	24	9
Alentejo	Beja	Bom	Muito bom	0	0	8	23	24	6
	Évora	Bom	Bom	1	2	3	27	24	5
Algarve	Faro	Muito bom	Muito bom	6	1	13	30	45	10
	V. Bispo	Suficiente	Bom	1	2	8	25	36	8

Não sendo intenção deste estudo estabelecer relação direta entre a classificação e a frequência de termos, conclui-se, no entanto, que o número de referências não varia de acordo com a classificação obtida. Como a Tabela 2 mostra, as classificações entre as duas dimensões – “prestação do serviço educativo” e “resultados” – são diferentes em cada escola avaliada. São exceção as escolas de Santarém e de Faro (muito bom), de Coimbra e Évora (Bom) e de Bragança e Lisboa (suficiente). O indicador “aprendizagens” é o mais referido nos relatórios (80%), seguido do indicador “envolvimento da comunidade”. Em menor número, são feitas referências aos indicadores “equidade” e “reconhecimento e a valorização da diversidade” (Gráfico 1), situação semelhante à que ocorreu na análise dos DL 54/2018 e 55/2018.

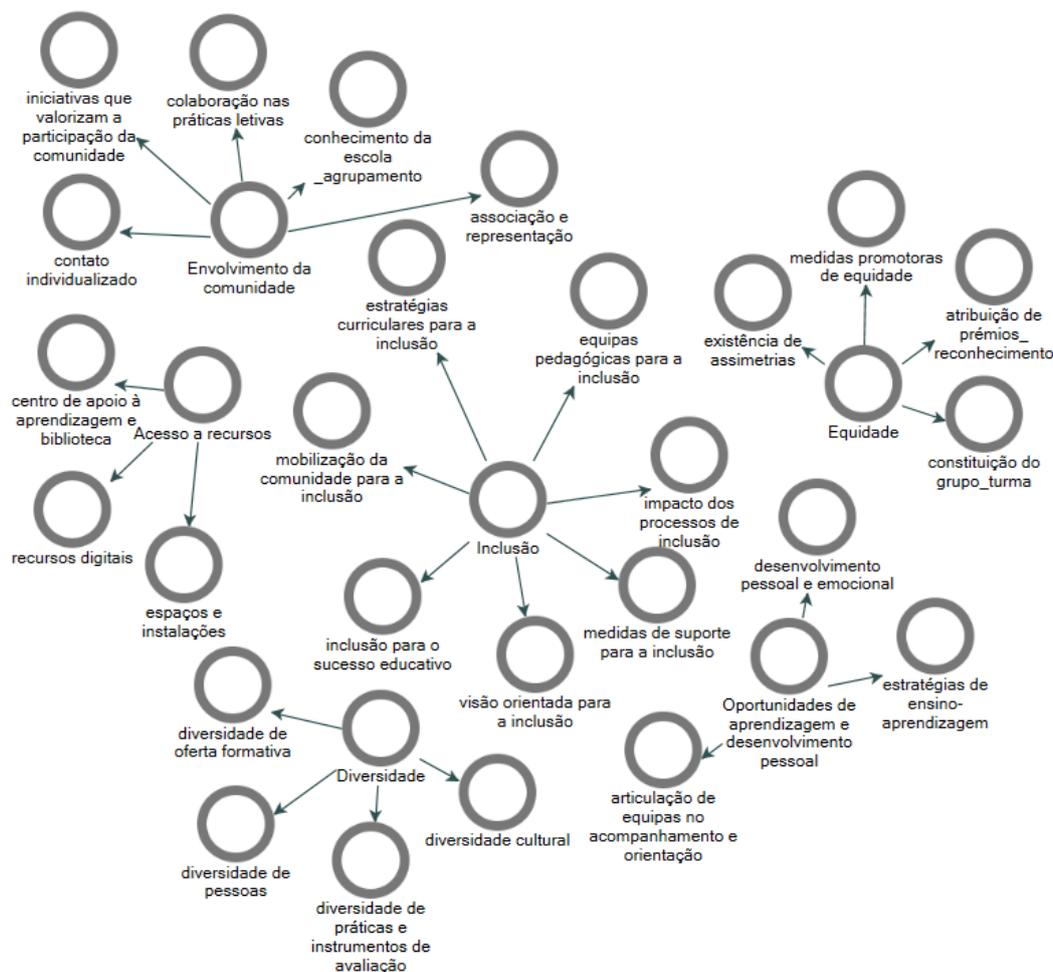
Figura 2
Referências aos indicadores de justiça social nos relatórios de avaliação de AEE



A análise de conteúdo dos relatórios de AEE permitiu, ainda, organizar subcategorias para cada um dos indicadores de justiça social, conforme a Figura 2 apresenta. As referências a estes indicadores foram enunciadas nos relatórios, tanto como sendo pontos fortes, como sendo aspetos a melhorar. Esta situação pode ser devida ao facto da AEE ter como uma das suas intenções fornecer informação que apoie planos de melhoria.

Figura 3

Mapa da análise de conteúdo dos relatórios de AEE



O indicador “equidade” é enunciado nos relatórios de AEE, enquanto ponto forte, associado ao envolvimento do pessoal docente e não docente em processos de inclusão e à implementação de medidas de suporte à aprendizagem. Destas, são exemplos a abordagem multinível, e a constituição de grupos e turmas através de critérios de natureza pedagógica, como mostram os excertos:

Inclusão de todos e cada um dos alunos, sendo asseguradas a equidade e a igualdade de oportunidades no acesso ao currículo, através do envolvimento do pessoal docente e não docente. (R10-Algarve, p. 4)

A constituição dos grupos e das turmas obedece a critérios de natureza pedagógica, que integram princípios de equidade e inclusão. (R2Norte, p. 7)

A promoção da equidade e da inclusão de todas as crianças e alunos traduz-se na implementação de medidas de suporte à aprendizagem (...), sistematizadas e monitorizadas, maioritariamente em contexto de sala de aula, mas também através do centro de apoio à aprendizagem, que agrega várias e diferenciadas valências de apoio especializado, numa abordagem multinível. (R9-Algarve, p. 10)

A falta de condições que permitam concretizar medidas de *equidade* é associada ao mau funcionamento de estruturas e serviços e à falta de acesso à Internet. É referido como aspeto a melhorar:

As assimetrias que ainda persistem, relativas aos recursos educativos e tecnológicos, designadamente no funcionamento das bibliotecas e no acesso à

Internet, comprometem a equidade e dificultam a consecução de práticas pedagógicas inovadoras. (R2-Norte, p. 8)

O indicador de justiça social relacionado com o “reconhecimento e valorização da diversidade” está presente nos relatórios de AEE como um ponto forte das escolas, sendo concretizado através de iniciativas, projetos e atividades interculturais:

Assunção da diversidade cultural como um valor educativo e social, expresso nas dinâmicas de integração cultural e nos projetos de enriquecimento curricular desenvolvidos. (R10-Algarve, p. 4)

O respeito pela diversidade é uma área intencionalmente trabalhada, visível em ações transversais facilitadoras da interculturalidade e da inclusão. (R9-Algarve, p. 9)

Também o reconhecimento e respeito pela diversidade e a promoção da assiduidade e pontualidade são vertentes valorizadas. (R8-Évora, p.8)

No que ao indicador de “inclusão” diz respeito, ele é considerado um ponto forte na maioria dos relatórios de AEE. A concretização deste indicador é referida a nível da gestão dos recursos humanos e materiais, da diversificação das estratégias e da adoção de medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão:

Gestão dos docentes e não docentes orientada pelos princípios do bem-estar das crianças, dos alunos e dos profissionais, bem como do sucesso educativo e da inclusão. (R7-Alentejo, p. 4)

É evidente, em todos os níveis de educação e ensino, o recurso a estratégias diversificadas de ensino e de aprendizagem, a existência de um bom clima relacional, bem como a adoção de medidas que garantem a equidade e a inclusão de todas as crianças e alunos. (R8-Alentejo, p. 8)

A concretização de uma educação inclusiva consubstancia-se, através de trabalho articulado e produtivo da Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva, Serviço de Psicologia e Orientação, docentes, técnicos e assistentes operacionais, na mobilização de recursos e implementação de medidas eficazes de suporte à aprendizagem e à inclusão. (R1-Norte, p. 9)

Apesar de estar presente em quase todos os relatórios como ponto forte, o indicador de “inclusão” é também referenciado como aspeto a melhorar no que diz respeito à necessidade de generalizar a implementação de estratégias de diferenciação pedagógica em contexto de sala de aula. É igualmente referida a necessidade de adoção de estratégias diversificadas para alunos com um desempenho escolar elevado:

[necessidade de] Generalização de estratégias de diferenciação pedagógica em sala de aula, promotoras de aprendizagens significativas para todos os alunos. (R10-Algarve, p. 5)

Não são ainda desenvolvidas ações estruturadas e sistemáticas, com vista à promoção das aprendizagens dos alunos com melhor desempenho. (R3-Centro, p. 9)

O “envolvimento dos pais ou encarregados de educação e da comunidade educativa” é referido como ponto forte, através da representação em órgãos de gestão escolar e da realização de projetos, parcerias e trabalhos de campo:

A associação de pais e encarregados de educação assume uma atitude interventiva e crítica nos órgãos de gestão e estruturas pedagógicas e colabora na resolução conjunta dos problemas diagnosticados. (R7-Alentejo, p. 9)

O Agrupamento estabeleceu um conjunto de parcerias em estreita colaboração com instituições locais, que têm um impacto significativo na melhoria da qualidade do serviço educativo (...) (instalação de quadros interativos, dotação de equipamentos para os cursos profissionais), bem como na concretização de projetos de âmbito local, regional e nacional... (R4-Centro, p. 7)

Como aspeto a melhorar, este indicador de justiça social aparece relacionado com a necessidade de um maior envolvimento dos alunos e da comunidade educativa na elaboração nos documentos de gestão, na definição de estratégias e nos processos de autoavaliação das escolas. Foi referido:

Reforçar o envolvimento dos alunos, pais/ encarregados de educação e pessoal não docente na elaboração do projeto educativo e na definição das opções estratégicas do Agrupamento. (R3-Centro, p. 5)

O indicador “oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento pessoal” está associado, como ponto forte, à adoção de metodologias ativas, estratégias diversificadas, trabalho interdisciplinar e prática reflexiva, num clima de proximidade e confiança, como mostram os excertos:

Foram evidentes exemplos de práticas que fomentam um ambiente educativo estimulante e que incitam à resolução de problemas e ao desenvolvimento do espírito crítico. (R1-Norte, p. 9)

O domínio de autonomia curricular, ‘Aprendizagem Ativa’, (...) recorreu, maioritariamente, à metodologia de projeto e à interdisciplinaridade. (R6-Lisboa, p. 4)

O desenvolvimento pessoal e o bem-estar das crianças e dos alunos decorrem do estabelecimento de relações pedagógicas de confiança e de proximidade, assim como do efetivo conhecimento dos seus percursos pessoais e educativos. (R10-Algarve, p. 8)

Como aspeto a melhorar, uma grande percentagem de relatórios de AEE refere a necessidade de: reforço da avaliação formativa; maior articulação curricular; acompanhamento e supervisão da atividade letiva; reflexão sobre as práticas pedagógicas; e reforço dos processos de autonomia dos alunos:

Reforço da dimensão formativa da avaliação, de modo a fomentar a capacidade de autorregulação e a qualidade do processo de ensino e aprendizagem. (...) [necessidade de] Aprofundamento dos mecanismos de acompanhamento e supervisão da atividade letiva e de reflexão sobre as práticas pedagógicas, de forma a promover a sua melhoria e o desenvolvimento profissional dos docentes. (R4-Centro, p. 5)

Implementação de metodologias ativas e de atividades experimentais integradas nos processos de ensino e de aprendizagem, em todos os níveis de educação e de ensino, para o desenvolvimento, nomeadamente, do espírito crítico e da resolução de problemas. (R5-Lisboa, p. 5)

[Reforço de] estratégias e práticas promotoras da autonomia dos alunos. (R10-Algarve, p. 8)

O indicador “acesso a recursos”, nos relatórios de AEE, é associado à adequação e diversidade de recursos humanos e materiais, com destaque para o Centro de Recursos e para as bibliotecas escolares. São indicados como pontos fortes:

Os recursos educativos são adequados e variados em todos os estabelecimentos de educação e ensino, incluindo as tecnologias de informação e comunicação. (R6-Lisboa, p. 10)

A mobilização dos recursos do Centro de Recursos TIC (...), sedado nas instalações do Agrupamento, apoia a ação do centro de apoio à aprendizagem no sentido de propiciar melhores ambientes e condições de aprendizagem. (R2-Norte, p. 9)

De destacar a ação diversificada e muito rica das bibliotecas escolares. (R1-Norte, p. 9)

Relativamente a aspetos a melhorar, alguns relatórios de AEE referem a incorporação dos recursos nas práticas diárias, e as assimetrias no acesso a alguns destes recursos, de que é exemplo a falta de acesso à Internet:

O centro de apoio à aprendizagem não parece estar devidamente incorporado nas práticas diárias, ainda que se reconheçam locais e outros recursos como estratégicos para a sua efetivação. (R1-Norte, p. 9)

Existem algumas dificuldades de acesso à Internet na escola-sede, apesar de a direção ter encetado diligências no sentido de debelar esse constrangimento. (R6-Alentejo, p. 10)

As assimetrias que ainda persistem, relativas aos recursos educativos e tecnológicos, designadamente no funcionamento das bibliotecas e no acesso à Internet, comprometem a equidade e dificultam a consecução de práticas pedagógicas inovadoras. (R2-Norte, p. 8)

Aos diretores destas escolas foi perguntado se nelas existem práticas que têm como intenção promover a justiça social. Tendo todos eles considerado que, nas suas escolas existem estas práticas, apresentaram os seguintes exemplos:

Coadjuvações em sala de aula; Salas de apoio específico para algumas disciplinas; Criação de um Gabinete de Apoio ao Aluno e à Família; Apoio Tutorial; Apoio Psicopedagógico em sala de aula. (Diretora, escola da zona de Beja)

Afetação de recursos aos alunos com dificuldades nas aprendizagens e promoção de tutorias. (Diretor, escola da zona do Porto)

Cidadania enquanto disciplina curricular nos 2.º e 3.º ciclos e transversal no ensino secundário. (Diretor, escola da zona de Bragança)

Aposta num plano de atividades com a intenção de promover a igualdade de oportunidades e a clarificação do papel da escola na formação dos jovens; reforço da carga horária em algumas disciplinas; (...) existência de tutorias em áreas específicas e para alguns alunos; parcerias institucionais no enriquecimento curricular. (Diretor, escola da zona de Beja)

Foram estabelecidos protocolos com a Câmara Municipal e com uma Associação de Solidariedade (...) que permitem o prolongamento de horários nos Jardins de Infância e escolas de 1.º Ciclo. O Agrupamento dispõe ainda de um conjunto de outros recursos externos, com os quais também mantém relações de cooperação e parceria, nomeadamente na área da saúde, do desporto, da cultura, da ação social e educação. (Diretor, escola da zona de Lisboa)

3.3. Que condições facilitam e que condições dificultam a implementação dessas práticas orientadas para a justiça social?

Aos diretores das escolas avaliadas foi também perguntado as condições que facilitam e as que dificultam a implementação de práticas promotoras da justiça social.

Como aspetos que facilitam foram referidas: condições que permitam a diversificação de apoios a alunos; processos de gestão escolar e de alargamento das condições de democracia; criação da disciplina de cidadania e desenvolvimento. Disto dão conta os seguintes exemplos:

A existência do Plano 21 | 23 Escola+, que apresentou um conjunto de medidas que se alicerçam nas políticas educativas com eficácia demonstrada ao nível do reforço da autonomia das escolas e das estratégias educativas diferenciadas dirigidas à promoção do sucesso escolar e, sobretudo, ao combate às desigualdades através da educação. (Diretor, escola da zona de Beja)

A implementação da cidadania e desenvolvimento criou condições para serem trabalhadas essas e outras práticas. (Diretor, escola da zona de Bragança)

Como aspetos que dificultam a implementação de práticas promotoras da justiça social, foram referidos: burocracia; falta de recursos; peso dos exames nacionais; valorização da profissão *professor* e respetiva formação. Foi referido:

Alguma burocracia que condiciona o contacto entre instituições e parceiros, de forma que os problemas se resolvam em tempo útil. (Diretora, escola da zona de Beja)

A falta de recursos para apoiar de forma adequada os alunos que o necessitam põe em causa a igualdade de oportunidades. (Diretor, escola da zona de Lisboa)

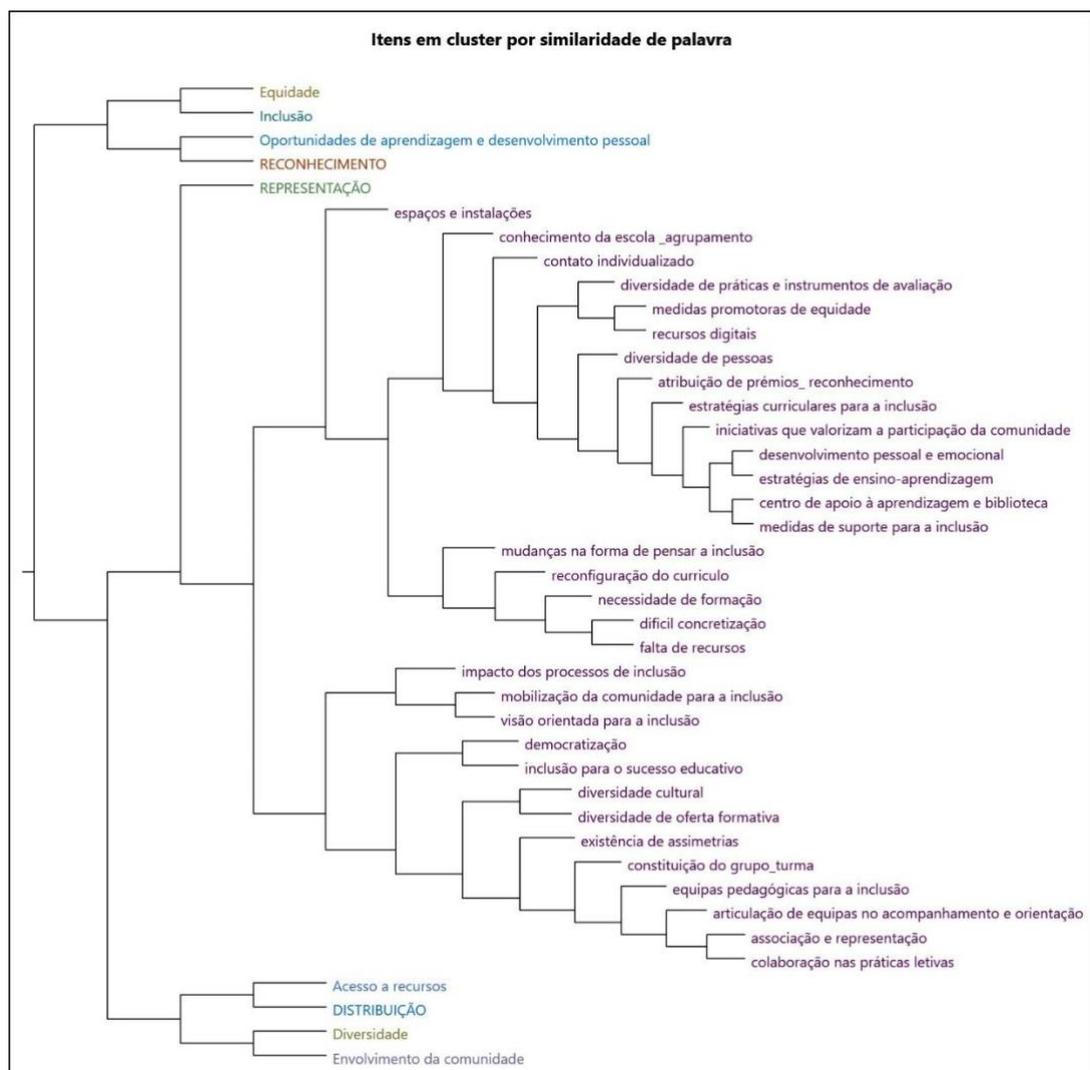
A necessidade de cumprir programas tendo em vista a preparação para os exames nacionais limita o tempo de desenvolvimento aprofundado de outras práticas. (Diretor, escola da zona de Bragança)

O que dificulta neste momento a implementação de algumas práticas orientadas para a justiça social é o contexto que envolve atualmente a situação socioprofissional da classe docente. Para além disso, é urgente e necessário reformular totalmente a formação inicial e contínua de professores. (Diretor, escola da zona de Beja)

Os indicadores de justiça social identificados a partir da legislação que define as políticas de educação e de currículo em Portugal foram organizados para permitirem uma visão integrada da concretização destas políticas. Para isso, foi realizada uma configuração de *clusters* por similaridade dos conteúdos dos relatórios de AEE e das respostas dos diretores, conforme apresenta a Figura 3.

Figura 4

Diagrama de clusters, por similaridade, dos relatórios de AEE e das respostas dos diretores



Recorrendo ao referencial apresentado por Fraser (2008), é possível identificar que as dimensões distribuição, reconhecimento e representação se entrecruzam nos documentos analisados.

A análise permitiu identificar especiais relações entre: equidade e inclusão; acesso a recursos e distribuição; diversidade e envolvimento da comunidade; oportunidade de aprendizagem e desenvolvimento pessoal e reconhecimento. A representação, por sua vez, está relacionada com o “envolvimento da comunidade” e a percepção de efeitos das políticas nas práticas curriculares, sobretudo por parte das opiniões dos diretores.

A semelhança de sentidos no uso dos termos “equidade” e “inclusão”, nos relatórios de AEE, pode ser justificada pelo facto de aparecerem em conjunto quando são referidas medidas que as garantem ou quando são enunciados fatores que dificultam a concretização destes indicadores de justiça social. Este mesmo sentido ocorre no DL 55/2018, que refere a equidade como um princípio concretizador da educação inclusiva.

Como mostra a Figura 3, o “acesso a recursos” relaciona-se com a sua distribuição para que existam condições que tenham efeitos na melhoria da aprendizagem de todos os alunos. Este indicador de concretização da justiça social, nos relatórios de AEE, é referido listando os recursos existentes nas escolas, aspeto que é reforçado nas respostas dos diretores através das necessidades que identificam para a concretização de uma justa distribuição. Ampliando esta análise à legislação que orienta a educação e o currículo escolar, em foco no estudo, é possível reconhecer uma enunciação que aponta para a mobilização de recursos humanos promotores de inclusão e para a rentabilização dos recursos existentes na escola e na comunidade. Também Leiva et al. (2022) sustentam que os recursos digitais sejam considerados uma oportunidade para desenvolver competências interculturais, numa educação inclusiva que comprometa docentes, estudantes e comunidade.

Esta relação próxima da escola com a comunidade foi evidenciada na análise dos relatórios de AEE e aparece na configuração de *clusters* (Figura 3), relacionada com a “diversidade”, embora com menor expressão do que as relações anteriores. Nesta relação, a valorização da diversidade humana e cultural é associada a iniciativas facilitadoras da interculturalidade e da inclusão. O indicador “envolvimento da comunidade” é igualmente referido pelos diretores de escolas, sendo questões relativas à valorização da diversidade associadas a medidas que favoreçam a inclusão.

A relação entre “oportunidade de aprendizagem e desenvolvimento pessoal” e reconhecimento é identificada neste estudo como uma relação de causa e consequência. Nos relatórios de AEE são referidas medidas promotoras de condições do sucesso que incluem a aprendizagem e o desenvolvimento pessoal e social relacionado com o reconhecimento das diferenças, tal como é esperado na legislação que define orientações para processos curriculares inclusivos (DL 54/2018) e que promovam a Educação para a Cidadania (DL 55/2018). Esta mesma relação está igualmente presente nas respostas dos diretores das escolas.

5. Discussão e conclusões

Retomando as perguntas de investigação que norteiam este estudo, é possível compreender que as políticas que orientam a educação e o currículo escolar em Portugal apontam para uma justiça curricular que favoreça os seguintes indicadores de justiça social: equidade; reconhecimento e valorização da diversidade; inclusão; envolvimento dos pais ou encarregados de educação e da comunidade educativa;

oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento pessoal; acesso a recurso. Permiteu ainda saber que os diretores de escolas inquiridos aderem às conceções para que apontam estas políticas e que, nas escolas que dirigem, existem várias práticas que têm como intenção promover a justiça social assente nas três dimensões concetuais que orientaram o estudo, nomeadamente distribuição, reconhecimento e representação (Fraser, 2008), apesar de reconhecerem algumas dificuldades no alcance de harmonia entre elas. Consideram também que algumas dessas políticas favorecem a concretização de práticas curriculares que contribuem para a formação e apoio de alunos, embora existam situações, como a burocracia, a falta de recursos e o peso que têm os exames nacionais que, associados a condições relacionadas com os próprios docentes, dificultam a atenção devida a questões de justiça social.

Estas perceções dos diretores de escolas sobre a concretização de indicadores de justiça social apontados por políticas do sistema educativo português são corroboradas pela AEE, principalmente, no indicador “equidade”, que é muitas vezes referido como ponto forte, nomeadamente devido ao envolvimento dos docentes em medidas de apoio à aprendizagem. É de realçar também que este indicador, tal como todos os outros identificados na análise das políticas de educação e de currículo são apontados nos relatórios de AEE na dualidade “ponto forte” e “ponto a melhorar”. Esta situação pode ser devida ao facto desta avaliação pretender ter uma intenção formativa e geradora de planos de melhoria, mas também por não serem considerados adequadamente concretizados.

Em síntese, tendo em conta os resultados apresentados, consideramos que a AEE, ao avaliar a forma como políticas orientadas para a justiça social se concretizam, pode apoiar processos de uma aprendizagem transformadora (Leite et al., 2022) e de justiça curricular se fornecer informação que favoreça os necessários vínculos com os contextos e as características dos alunos a quem o currículo se destina, tal como é sustentado por Santomé (2013), Bolívar (2012b), Alves et al. (2019), Leite et al. (2019), Figueiredo et al. (2019). Nesta relação, consideramos que procedimentos de aprendizagem e de justiça curricular estão associados, principalmente, à dimensão distributiva da justiça social (Fraser, 2008), ou seja, à importância de se promover uma distribuição justa de oportunidades educacionais e de acesso ao conhecimento, assim como à concretização de práticas que contribuam para diminuir as desigualdades existentes. É igualmente importante reconhecer que, embora este estudo forneça informações valiosas sobre políticas educacionais em Portugal e perspectivas de diretores de escolas sobre elas, expressa também visões específicas de políticas e práticas escolares onde estes diretores atuam, situação que pode ter como efeito uma tendência para retratar de forma mais favorável ou otimista o contexto das suas próprias instituições. Por este motivo, e em futuros estudos, será interessante analisar outras realidades escolares recorrendo aos indicadores encontrados neste estudo e, ao mesmo tempo, encetar processos investigativos que promovam a identificação de indicadores que possam promover a implementação de práticas escolares promotoras de um maior equilíbrio entre a dimensão distributiva e, também, de reconhecimento e representação (Fraser, 2008). Por isso, partindo dos indicadores de justiça social identificados nas políticas em foco neste estudo, a avaliação da sua concretização pode contribuir para promover equidade e justiça social se fornecer informação útil que apoie as escolas em processos de reflexão que conduzam às correções necessárias e à procura de melhoria.

Agradecimentos

Este trabalho foi parcialmente apoiado por fundos nacionais, através da FCT - Fundação para a Ciência e a Tecnologia, IP, no âmbito do programa estratégico do CIIIE - Centro de Investigação e Intervenção em Educação da Universidade do Porto [ref. UID/CED/00167/2019; UIDB/00167/2020]. Angélica Monteiro reconhece o financiamento da FCT para o seu contrato, estabelecido ao abrigo do Programa Individual de Estímulo ao Emprego Científico (2020.01982.CEECIND) e ao abrigo da regra transitória do Decreto-Lei 57/2016, alterado pela Lei 57/2017. Marta Sampaio reconhece o financiamento da FCT para o seu contrato, estabelecido ao abrigo do Programa Individual de Estímulo ao Emprego Científico (2020.04271.CEECIND).

Referências

- Alves, S., Madanelo, O. e Martins, M. (2019). Autonomia e flexibilidade curricular: Caminhos e desafios na ação educativa. *Gestão e Desenvolvimento*, 27, 337-362.
<https://doi.org/10.7559/gestaoedesenvolvimento.2019.387>
- Banks, J. A. (2016). *Cultural diversity and education: Foundations, curriculum, and teaching*. Routledge.
- Bernstein, B. (1993). *La estructura del discurso pedagógico*. Morata.
- Bolívar, A. (2012a). *Melhorar os processos e os resultados educativos: O que nos ensina a investigação*. Fundação Manuel Leão.
- Bolívar, A. (2012b). Justicia social y equidad escolar. Una revisión actual. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 1(1), 9-45.
- Connell, R. (1999). *Escuelas e justicia social*. Morata.
- Connell, R. (2012). Just education. *Journal of Education Policy*, 27(5), 681-683.
<https://doi.org/10.1080/02680939.2012.710022>
- Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho. Estabelece o regime jurídico da educação inclusiva. Diário da República n.º 129/2018, Série I de 2018-07-06, 2918-2928.
<https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-lei/54-2018-115652961>
- Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho. Estabelece o currículo dos ensinos básico e secundário e os princípios orientadores da avaliação das aprendizagens. Diário da República n.º 129/2018, Série I de 2018-07-06, pp. 2928-2943. <https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-lei/55-2018-115652962>
- Domingo-Martos, L., Domingo-Segovia, J. e Pérez-García, P. (2022). Broadening the view of inclusion from a social justice perspective: A scoping review of the literature. *International Journal of Inclusive Education*. <https://doi.org/10.1080/13603116.2022.2095043>
- Elo, S., Kaarianinen, M., Kanste, O., Polkki, R., Utriainen, K. e Kyngas, H. (2014). Qualitative content analysis: A focus on trustworthiness. *SAGE Open*, 4(1), 26-33.
<https://doi.org/10.1177/2158244014522633>
- Escarbajal, A., Alcaraz, S. e Caballero, C. M. (2023). Evaluación de prácticas en educación inclusiva. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 16(1), 7-9. <https://doi.org/10.15366/rie2023.16.1>
- Fernandez Hawrylak, M., Alonso Martínez, L., Sevilla Ortega, E. e Ruiz Ruiz, M. E. (2022). Inclusión de la diversidad sexual en los centros educativos desde la perspectiva del profesorado: Un estudio cualitativo. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 11(2), 81-97.
<https://doi.org/10.15366/riejs2022.11.2.005>
- Figueiredo, C., Leite, C. e Fernandes, P. (2019). Entre os enunciados políticos e os corredores de liberdade nas práticas curriculares dos professores. *Educação e Pesquisa*, 45, e189917.
<https://doi.org/10.1590/S1678-4634201945189917>
- Fraser, N. (2001). Da redistribuição ao reconhecimento? Dilemas da justiça na era pós-socialista. En J. Souza (Ed.), *Democracia hoje: Novos desafios para a teoria democrática contemporânea* (pp. 245-282). UnB.
- Fraser, N. (2008). *Escalas de justicia*. Herder.
- Fraser, N. (2009). *Scales of justice: Reimagining political space in a globalizing world*. Columbia University Press.

- Hargreaves, A. e O'Connor, M. T. (2018). *Collaborative professionalism: When teaching together means learning for all*. Corwin Press.
- Inspecção-Geral da Educação e Ciência. (2018). *Terceiro ciclo da avaliação externa das escolas: Quadro de referência*. IGEC. https://www.igec.mec.pt/upload/AEE3_2018/AEE_3_Quadro_Ref.pdf
- Lei n.º 46/86, de 14 de outubro. Lei de Bases do Sistema Educativo. Diário da República n.º 237/1986, Série I de 1986-10-14, 3067-3081. <https://dre.pt/dre/detalhe/lei/46-1986-222418>
- Leite, C. e Sampaio, M. (2020). Autoavaliação e justiça social na avaliação das escolas em Portugal. *Cadernos de Pesquisa*, 50(177), 660-678.
- Leite, C., Fernandes, P. e Figueiredo, C. (2019). National curriculum vs curricular contextualisation: Teachers' perspectives. *Educational Studies*, 46(3), 259-272. <https://doi.org/10.1080/03055698.2019.1570083>
- Leite, C., Monteiro, A., Barros, R. e Ferreira, N. (2022). Prácticas curriculares hacia la sostenibilidad y una pedagogía transformadora. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 20(4). <https://doi.org/10.15366/reice2022.20.4.006>
- Leiva, J. J., Alcalá del Olmo, M. J., García Aguilera, F. J. e Santos Villalba, M. J. (2022). Promoción de competencias interculturales y uso de las TIC: Hacia una universidad inclusiva digital. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 20(2), 47-64. <https://doi.org/10.15366/reice2022.20.2.003>
- Martínez-Garrido, C. e Murillo, F. J. (2016). Investigación iberoamericana sobre enseñanza eficaz. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 21(69), 471-499.
- Murillo, F. J. (2003). Una panorámica de la investigación ibero-americana sobre eficacia escolar. *REICE. Revista Electrónica sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 1(1).
- Murillo, F. J. (2005). *La investigación sobre eficacia escolar*. Octaedro.
- Murillo, F. J. e Hernández, R. (2014). Liderando escuelas justas para la justicia social. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 3(2), 13-32.
- Niesche, R. (2015). *Deconstructing educational leadership: Derrida and Lyotard*. Routledge.
- Organização Internacional do Trabalho. (2016). *Promover a justiça social: Revisão do impacto da declaração da OIT sobre justiça social para uma globalização justa. Sexto item da agenda (Relatório VI)*. Bureau Internacional do Trabalho.
- Organização das Nações Unidas. (2015). *Agenda 2030: Objetivos de desenvolvimento sustentável*. BCSO Portugal. <https://ods.pt/objectivos/4-educacao-de-qualidade/>
- Sampaio, M. e Leite, C. (2017). From curricular justice to educational improvement: What is the role of schools' self-evaluation? *Improving Schools*, 20(1), 62-75. <https://doi.org/10.1177/1365480216688553>
- Sampaio, M., e Leite, C. (2022). Currículo, avaliação e justiça social: A procura da melhoria educacional. En C. Lins, C. Salles, L. Almeida, e M. Santos (Orgs), *Escolas e docências no contemporâneo: Questões a pensar* (pp. 159-170). CRV.
- Santomé, J. (2013). *La justicia curricular: El caballo de Troya de la cultura escolar*. Penso.
- Sousa, J. R. e Pacheco, J. A. (2018). A ambivalência dos efeitos da avaliação externa das escolas nas práticas escolares. *Revista Educação Especial*, 31(63), 833-848. <https://doi.org/10.5902/1984686X33039>
- UNESCO. (2015). *Declaração de Incheon: Educação 2030: Rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos*. UNESDOC. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000233137_por
- Valle, J. C. (2015). Educar ou conformar: Uma perspectiva sobre a forma ideológica da prática avaliativa. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 3(1), 87-96.
- Willis, P. (2017). *Learning to labour: How working-class kids get working-class jobs*. Routledge.
- Zeichner, K. (2019). *Teacher education and the struggle for social justice*. Routledge.

Breve CV das autoras

Carlinda Leite

Professora Catedrática da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto (FPCEUP), Professora Emérita da Universidade do Porto desde 2019 e investigadora sénior do Centro de Investigação e Intervenção Educativas (CIIE), a cuja direção pertence, e coordena a Comunidade Prática de Investigação “Currículo, Avaliação, Formação e Tecnologias educativas” (CAFTe). Os seus focos principais de investigação são: Políticas de educação e de currículo; Formação de professores; Avaliação de instituições, de cursos, de projetos e da aprendizagem; Currículo e modos de trabalho pedagógico no ensino superior; Educação e diversidade cultural. Tem coordenado vários projetos e é autora de inúmeros artigos publicados em revistas internacionais e nacionais. Email: carlinda@fpce.up.pt

ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0001-9960-2519>

Angélica Monteiro

Investigadora Auxiliar do Centro de Investigação e Intervenção em Educação (CIIE), da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto, com um projeto financiado pela FCT através do programa Estímulo ao Emprego Científico (2020.01982.CEECIND). Os seus principais interesses em investigação são aprendizagem ao longo da vida, formação de professores, tecnologia educativa, e-learning, ensino superior, educação de adultos, literacia digital de crianças e de jovens, com especial enfoque na inclusão de pessoas em situação de vulnerabilidade social. Email: armonteiro@fpce.up.pt

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-1369-3462>

Marta Sampaio

Doutorada em Ciências da Educação pela Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto (FPCEUP). É investigadora contratada no Centro de Investigação e Intervenção Educativas âmbito (CIIE) no âmbito do Concurso Estímulo Emprego Científico Individual 2020 da Fundação para a Ciência e a Tecnologia (projeto Drawing Social Justice Indicators: Inputs from schools' self-evaluation and resilience approaches of TEIP schools located in Portuguese border regions - 2020.04271.CEECIND). A sua atividade de investigação incide sobre questões de justiça social, juventude, escolas resilientes e avaliação de escolas, áreas em que é autora e coautora de artigos científicos e capítulos de livros. Integrou Comissões de Avaliação Externa de ciclos de estudos e de sistemas internos de garantia de qualidade da Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior (A3ES). Email: msampaio@fpce.up.pt

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-6848-377X>

Racialized Boundaries Against Haitian Immigrants in Chile: Two Case Studies

Fronteras Racializadas contra Migrantes Haitianos en Chile: Dos Casos de Estudio

Manuel Pérez-Troncoso * and Cameron McCarthy

University of Illinois, EEUU

KEYWORDS:

Global
Migration
Racialized discourses
Critical discourses
Postcolonial theory

ABSTRACT:

Racism is a type of systematic power abuse by a dominant group against diverse minorities through discursive and material practices (Van Dijk, 2021). This article draws attention to the generation of racializing discourses, particularly towards the Haitian immigrant population in Chile, in (a) mass media, which mainly focuses on radio, television, and newspapers such as Radio BíoBío, Chilevisión, and La Tercera newspaper, and (b) government policy, as articulated in the 2018 executive order “Plan Humanitarian Orderly Return” (PHOR). After delineating the historical background of recent Haitian migration to Chile, authors deploy Critical Discourses Analysis (CDA) of two powerful cases of popularly mediated racializing discourses reflected in media coverage of (a) the case of a Haitian woman, Joane Florvil, who died soon after taken into police custody on a wrongful charge of abandoning her infant in 2017 and (b) the racially inflected 2018 executive order PHOR which overwhelmingly targeted Haitians for “voluntary deportation”. Authors consider headlines, article coverage of institutional agents and minority subjects, and state-generated documents. Informed by postcolonial thought, the study discusses current expressions of racialized boundaries in the Chilean media focusing particularly on the disciplining and regulation of migrants based on the idea of order.

DESCRIPTORES:

Global
Migración
Discursos racializados
Discursos críticos
Teoría postcolonial

RESUMEN:

El racismo es una forma de abuso de poder sistemático de un grupo dominante contra minorías diversas a través de prácticas discursivas y materiales (Van Dijk, 2021). Este artículo analiza discursos racializantes, particularmente hacia la población inmigrante haitiana en Chile, en (a) medios de comunicación masivos de radio, televisión y periódicos como Radio BíoBío, Chilevisión y el diario La Tercera, y (b) la política gubernamental, articulada en la orden ejecutiva “Plan Humanitario de Retorno Ordenado” (PHRO). Después de delinear antecedentes históricos de la reciente migración haitiana, los autores implementan un Análisis Crítico de Discursos (CDA) sobre dos poderosos casos de discursos racializantes reflejados en la cobertura de (a) el caso de una mujer haitiana, Joane Florvil, quien muere posterior a ser detenida injustamente por el cargo de abandonar a su bebé en 2017 y (b) la PHOR, emitida en 2018, que racialmente apuntó contra haitianos para su “deportación voluntaria”. Se consideraron titulares, cobertura de artículos sobre agentes institucionales y sujetos minoritarios, y documentos gubernamentales. Informado por el pensamiento poscolonial, los autores analizan expresiones actuales de bordes racializados en medios chilenos, enfocándose particularmente en el disciplinamiento y regulación de los migrantes con base en la idea de orden.

CÓMO CITAR:

Pérez-Troncoso, M., & McCarthy, C. (2023). Racialized boundaries against haitian immigrants in Chile: Two case studies *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 12(2), 115-134.
<https://doi.org/10.15366/riejs2023.12.2.007>

1. Introduction

A critical factor in understanding current developments regarding globalizing circumstances in Chile has to do with getting a handle on the radically changing pattern of immigration in the Americas, and in Chile in particular. It is hard to imagine present-day patterns in globalization without linking these to current migration pathways. Dynamic migration statistics show that foreign immigration to Chile has risen significantly in the past two decades, from 0.81% in 1992 to 4.7% in 2017. Furthermore, 66.7% of immigrants in Chile has arrived in just the last ten years (National Census, 2017). This increase in the number of immigrants places enormous pressure on domestic institutions in the host country, Chile. The media constitute one intersectional pressure point. Historically, immigrants have been attracted to Western Europe and the United States, but this pattern has abated somewhat in recent years. As restrictive changes to the immigration policies of these countries continue to define the contemporary era in the Global North, new, compensatory migration pathways are opening up in the Global South. In that vein, Chile, despite being a peripheral economy (Wallerstein, 2015), has a long trajectory of neoliberal economics and a consolidated pattern of privatization that drives broader developments in the social and political order. Indeed, the relative achievements of this model and the high HDI status of Chile has in recent years made Chile something of a magnet for regional migration within Latin American and the Caribbean. This is underscored by the latest statistics from the International Organization of Migration (OIM); its most recent report highlighted Chile as a country that has become a key destination for migration in South America. In fact, in 2019 the percentage of immigrants in the population reached 6.7 percent (Chilean Statistics Institute [CSI], 2019). This scenario makes Chile a powerful example of current south-south migration.

Within this new spurt of immigration in Chile, Venezuelans (23.04%), Peruvians (17.90%), and Haitians (14.3) constitute the highest percentages of immigrants now present in the Chilean population. Still, a particular approach is being reserved towards the latter, unlike the largest immigration groups, and because of their skin color and the fact that the Haitian immigrants speak French Creole more so than Spanish, Haitians have suffered intense discriminations and racist expressions. Two powerfully generative domains in which the racialization of Haitian immigrants occur in Chile are those of the mass media and the venue of current government policy targeting immigrants. This article therefore will call attention to the generation of racializing discourses in the mass media, focusing on radio, television, and newspapers (Bío-Bío radio, Chilevision news, *La Tercera* newspaper) and government policy as reflected in the racially inflected 2018 executive order “Plan Humanitarian Orderly Return” (PHOR) of Haitians. For it is the authors’ contention that discourses circulating in the Chilean mass media and produced in government policy legitimize discrimination in the wider society and facilitate the wide circulation of racist narratives regarding Haitian people in the general public.

In what follows, we present a treatment of these racializing discourses in two case studies. The first one evaluates the media coverage of Haitian immigrant, Joane Florvil's police apprehension and death, soon after, in a Santiago hospital. Florvil was unfairly arrested on August 30, 2017 and accused of abandoning her daughter. One month after her arrest, she died in a hospital of Santiago, without a chance to see her daughter. The second case focuses on the Plan of Humanitarian Orderly Return (PHOR). The plan aimed to help foreign immigrants who voluntarily decided to return

to their home countries due to problems adapting to Chilean society. The POHR included free flights to return to Haiti, Venezuela, and Colombia on the condition that the voluntary deportees would not come back to Chile for ten years. The POHR provided more than 8 flights during 2018 with over 800 voluntary deportations. Although the number of deportations was not a significant change to the migration pattern, the POHR received heavy media coverage and was presented as an effective measure to control immigration in Chile, depicting immigrants – mainly Haitians – as a vulnerable group.

In seeking to unpack current dominant narratives in Chilean society that circulate racialized representations of Haitian immigrants, the authors advance a theoretical and methodological approach that connects postcolonial theorizing to critical discourse analysis (CDA). Postcolonial theory is applied specifically here to reflect on the long historical relief and present deployment of racializing practices in Chile and to inform our uses of CDA in the evaluation of patterns of use in media representation and policy language targeted at Haitian immigrants. Applying postcolonial theory informed by critical discourse analysis in the cases of Joane Florvil's media coverage and the Plan Humanitarian Orderly Return, we will unpack sentences and key words (Alonso Belmonte et al., 2010; Williams, 1985) that frame current discourses of racism in Chile. In the first section, we offer a revision of dominant historical understandings of the connection of Haitians to Latin America. This first section of the chapter outlines the historical background to the integration of Haitian subjects into the global economy from the beginning of capitalism through, first, a colonial economy of slavery, then the historic first successful slave rebellion in the world, and finally, in our contemporary times, waves of migration, that in the last ten years have increasingly included Chile. In the second section, we foreground core concepts informing our analysis of the scenario of new migration to Chile in which Haitian immigrants are the key subjects of focus for racializing policies and popular resentment. In the third section of our article, we illustrate and enact our research approach using CDA in the evaluation of Chilean mainstream media coverage of the Florvil case and that of the Plan Humanitarian Orderly Return policy directed at expelling Haitians immigrants from Chile. The final section offers discussions and conclusions.

2. Postcolonial framework. Extending the analytic scope of current Haitian immigration

Understanding what is at stake regarding racist narratives against Haitians requires an analytical scope that begins historically prior to the current time period in which their migration to Chile started to become prominent. One needs to link the 179,338 documented Haitians in Chile in 2019 (CSI) not only to a current diaspora spread throughout the region because of political, economic, and natural disaster crises in Haiti, but also to historical factors that connect and integrate Haitian diaspora subjects to a subordinated role in the modern global system (Wallerstein, 2015).

America experienced its first contact with Spanish conquerors in the Caribbean. On his first voyage, Columbus found the island where Haiti is located, calling it Hispaniola (Todorov, 1982). During the first half of the sixteenth century, the extraction and expropriation of primary resources and labor power started by the Castilian kingdom quickly extinguished most of the native population and precipitated the use of enslaved Africans to supply the critical labor power for the monocrop production of sugarcane in Haiti and throughout the Caribbean basin. Thus, extractivism transformed the Caribbean –the first region of the world controlled by Europeans– into a capitalist

system. The region experienced then a modern identity before any other region of the world because of “the singular structure of relation of production [called]... world capitalism” (Quijano, 2000, pp. 535-536).

Haiti was the main French colony, and economically, it was the most prosperous in the Caribbean region. As C. L. R James (1989) explained, the prosperity of the French colony of Haiti supported the empowerment of French bourgeoisie located first in Nantes and then in other industrial places of France. This prosperity did not involve social equity in the island; nevertheless, exchange of ideas between France and Haiti was evident and pivotal.

In the early nineteenth century, the emergence of liberalism in Europe after the French revolution influenced the foundation of the group called “Friends of Negroes” in France. In Haiti, on the other hand, local Black intellectuals were influenced by Toussaint L'Ouverture, leader of the Haitian revolution. L'Ouverture had been educated from an early age by his godfather Pierre Baptiste, from whom he learned French, Latin and geometry. Later on, he was also influenced by anti-slavery priest Abbé Raynal, who advocated for rights of the human race (pp. 19-25). Thus, ideas of liberty and natural rights in the Haitian revolution had a strong basis in such enlightenment thoughts and philosophies.

Haiti was the second country in the Americas after the United States to achieve its independence and was also the place of the first successful slave rebellion in world history, according to C. L. R. James (1989). Unsurprisingly, Haitian independence was not celebrated in Europe. In fact, the Haitian revolution was perceived as a threat by the English empire. Lowe (2015) highlights the strong influence of the Haitian rebellion on the English decision to suppress the slave trade and then to implement a Chinese free labor force to avoid new slave rebellions. Such decisions show that the Haitian revolution and use of liberal theory occupied a problematic space in the European imagination and was the target of Eurocentric denial and disavowal, even though Haitian leaders like Toussaint L'Ouverture drew some of their key ideas about equality and freedom from the French enlightenment philosophes like Voltaire. In other words, throughout history, Haiti has been a case study for any examination of what Quijano (2000) calls the “coloniality of power”, both in the cognitive category of race and in studies of slavery as dependent, superexploited labor in the global market (James, 1989; Williams, 1944/1994).

Currently, Haitians carry a painful mark of racialized discrimination. For instance, in the Dominican Republic, Haitians remain in a colonial type of labor, where patronage is the most common system. This labor force condition is maintained and the promotion of its extreme precarity reproduced by state laws and regulations that consign Haitians to an undocumented legal status. The precarity of Haitian (non) subjects is further aggravated by the absolute denial of citizenship rights even to native born Haitians of the Dominican Republic. Haitian children cannot access birth certificates, making them one of the largest stateless populations in the world. Consequently, these children also endure structural discrimination in the educational system (Bartlett et al., 2015; Coulange & Torre, 2020; UNCHR 2015). It is thus in search of better life opportunities that Haitians have within recent years sought out a non-traditional path to migration in journeying to Latin America.

Haitian immigration to Latin America started in 1960. But Haitians did not see South America as a major destination until the twenty-first century. In South America, Brazil and Chile have been the main countries chosen by Haitians. Brazil was the first preference because of its strong economy. According to Fernandes y Gomes de Castro

(2014), the composition of Haitian immigration is predominantly made up of male youth, –coming from rural and urban areas in Haiti. In addition, this male migration involves a family project as well. According to Nieto (as cited in Rojas Pedemonte, 2017), Haitians invest in a young male first, who is then expected to pull the rest of the family to the host country. In this sense, Haitian migration illustrates a family project– a staggered arrival to the host country similar to labor migration in other parts of the world (Stark, 1984)¹.

Chile showed up in Haitians' migration path after 2010 when the island experienced a strong earthquake and the migration to Brazil showed limitations due to an economic crisis there. Although Haitian immigrants in Chile share patterns with those immigrating to Brazil, there are particular differences in their experience in Chile. Since the distance between Haiti and Chile involves Haitian arrival using a plane, most Haitians have accessed Chile using the Airport of Santiago custom bureau instead of illegal entrances; in turn, this allows accuracy in their documentation and criminal records (Rojas & Pedemonte, 2017). Additionally, the educational level of Haitians is lower than that of Chileans; nonetheless, this is not an impediment to their arrival to Chile. Haitians are able to afford the price of a flight ticket and budget to begin their life in Chile despite the challenges posed by high cost of living; a sign that the Haitian immigrants who arrive are not coming from the most extremely impoverished classes in Haiti (Rojas & Pedemonte, 2017). Even though Haitians show an ordered access to Chile, they have been exposed to more discrimination scenarios than other migrants of Latin America (Belliard 2016; Riedemann & Stefoni, 2015). Currently, Haitians are the third largest minority (2019 statistics) and most of them speak French creole and not Spanish when they arrive in Chile. This puts them at a significant disadvantage and often makes them more vulnerable than their Spanish-speaking counterparts coming from other areas in Latin America (Bravo, 2019). Haitian workers take on jobs with highly exploitative labor regimes and working hours. They work as many as sixty-two hours per week for wages between \$254 and \$472 per month, which are extremely low considering that in Chile minimum wage is \$400 for 42 hours of work per week (Valenzuela et al., 2014). Similar to the Dominican Republic, where patronage is the main way for Haitians to subsist, precarious and colonial dependent labor constitutes the main scenario of work and existence, even when, in the case of Chile, these immigrants are unlike in case of the Dominican Republic, documented.

Another distinctive factor of Haitian immigration to Chile is that behind each Haitian who has arrived in Chile are tracks of a historical and structural diasporic worlding of people from several countries around the world. The global intimacy which the Americas embody, bringing together identities from Africa, Asia, Europe, and indigenous America, shows that immigration dynamics have a *longue durée*. Since colonial times in Latin America, the movement of people within the forced and semi-forced labor system has characterized Western modernity (Lowe, 2015; Quijano, 2000). Haitians have not been the exception. Culturally dominant classification of Haitians in racial terms in Chile therefore serve not only to render this population of immigrant labor manageable but to abet processes of super exploitation of their labor power. Moreover, ambivalence regarding the treatment of Haitians underscores their subaltern condition that must be controlled.

¹ Stark analyzes international migration through the family project. Stark states that immigrant families develop a strategic plan to achieve a safe arrival of one member of the group to the host country. Then, the project stays alive because of interdependency between family and the immigrant through economic transactions (Stark, 1984, cited by Rojas Pedemonte, 2017).

It is against this historical backdrop and the persistence of extreme racialized forms of super exploitation that we must situate and attempt to understand the circulation of racialized narratives in the Chilean media. This is an important starting point for evaluating the social construction and function of hegemonic discourses regarding the present migration scenario as mediated in mainstream mass media representations and in State immigration policy discourses. In this sense, the concept of *racialized boundaries* (Fassin, 2011; Barlette et al., 2015), which we elaborate on below, supports a critical approach to the analysis of racialized narratives developed by the media and in public policy in Chile.

3. Core concepts

3.1. *Racialized boundaries*

One should understand racialized boundaries as expressions of relations of power, which are ongoing in current global immigration. According to Fassin (2011), racialized boundaries are generated in the social production of identities where rhetoric and material abuses against immigrants guarantee governance of the cultural diversity through "institutions, procedures, and reflections" (p. 214). The concept of racialized boundaries also foregrounds the fact that racialization of aliens keeps the national identity safe and marks a line between legal and illegal social subjects. This division allows abuse of immigrants that is legitimized because of the state apparatus and a discursive technology of truth, where the media are a critical actor (McCarthy & Dimitriadis, 2005). In this sense, racialized boundaries reflect, at least in nation-state scope, the complexity and tension generated in globalizing processes that are embodied in the treatment of immigrants.

3.2. *Discourses of resentment*

The theory of discourses of resentment developed by McCarthy et al. (1998) and anchored in racial formation theory (Omi & Winant, 2005) pays special attention to dominant discourses produced by the white middle class in the United States. McCarthy et al. (1998) point out the critical role of popular media in framing contemporary race relations through simulation processes to portray difference. Resentment discourse is the main strategy to build racialized discourses (boundaries), which negate the Other by appealing to mainstream white emotions and moral evaluation. Therefore, the portrayal of racial minorities (for example African Americans and Latinos in the US and Haitians and other Global South immigrants in Chile) in movies and the texts of the news media often near indelibly attach these minorities to crime and violence and other forms of aberrant behavior and existence.

McCarthy et al. (1998) investigated these resentment discourses in a high school in the inner city of Los Angeles. The research found that representations of Afro-American and Latino students are anchored in discourses about the inner city marked by illegality. In other words, resentment discourses limit the narratives that circulate in society about Afro-American and Latino students to overwhelmingly negative imagery and stereotypes. It also, more critically, delimits the control that these minority actors have over their own life narratives. Thus, resentment is theoretically and analytically useful for unpacking cultural policies behind racial formation processes, in this case, of Afro-Americans and Latinos in Los Angeles.

Correlatively, as we will show, an evaluation of racial formation and resentment discourses helps to shed light on the material conditions and sociocultural issues

experienced by Haitians in Chile. Indeed, the racialized circumstances of the lived experience of Haitian immigrants must be read with an eye to the transnational context, attention to popular mass-mediated circulation of images, and to the role of state policies towards racial difference as articulated to “global political economic forces [that] influence states' efforts to manage diversity” (Barlette et al., 2015, p. 1156).

4. Understanding the racialized circumstances of the Haitian immigrants in Chile: Our research approach

This study was prompted by the scarcity of research that considers race as a critical analytical lens to examine the current immigration dynamics in Chile (Tijoux & Palominos, 2015). Given that Haitians living in Chile are the third largest group of immigrant minorities, and considering the postcolonial factors described above, we focus our analysis on the treatment and representation of Haitian immigrants conducted in mainstream news sources and state policy. Our study specifically seeks to answer the following questions:

- What discourses dominate the representation of Haitians in Chilean mainstream news sources when they emerge as a trending topic?
- How are these racialized narratives linked or related to a project of managing immigrant populations in Chile, particularly the Haitian population?

4.1. Background of case studies

This research analyzes two prominent cases where Haitians have been on the national agenda. The first case involves the news coverage of the death of Haitian immigrant, Joane Florvil and the second focuses on the humanitarian deportation policy articulated by the Chilean government since October 2018. The first case study is about a single immigrant story that ended tragically. Joane Florvil was a twenty-eight-year-old Haitian woman who could not speak Spanish. On August 30, 2017, she was unfairly arrested after a complaint that she had abandoned her daughter². While she was in captivity, she was severely injured. Contradictory accounts exist about who was responsible for her injuries. The day after she was arrested, Joane Florvil was carried to a public hospital in Santiago. Tragically, after one month there, she died of a hepatic deficiency. The Joane Florvil case is an example of the kind of racism that Haitian people endure in Chile.

The second case study addresses the deportation of Haitians, specifically, a plan that the government called the *Plan humanitario de retorno ordenado* (*Plan of orderly humanitarian return*, or from now on “POHR”). The plan aims to help foreign immigrants who voluntarily decide to return to home countries. Furthermore, the government has created a new migration policy, which establishes particular restrictions on Haitians, such as the current requirement of holding a job contract before they can be allowed to immigrate to the country (Migration Policy, 2018). The POHR case is critical to understand racialized narratives targeted against Haitians. In the next section, we will analyze the Joane Florvil and PHOR cases using Critical Discourse Analysis (CDA). With this method, we seek to unpack particular racialized texts generated around increased migration from Haiti and the lived and commodified experiences of Haitians

²Five weeks after Joane Florvil's death, the judge issued a dismissal. RBB (11/22/2017) <https://www.biobiochile.cl/noticias/nacional/region-metropolitana/2017/11/22/sobreseen-a-joane-florvil-la-haitiana-acusada-de-abandonar-a-su-hija.shtml>

in Chile, always attentive to matters of continuity and change in broader processes that inform national and local circumstances. We therefore apply CDA in a vigorous dialogue with the material factors of globalization, sociocultural and ideological reproduction and the counter hegemonic struggles that oppressed social actors must continually launch against constraint (Fairclough, 2003).

4.2. The critical discourse analysis (CDA) approach: Methodology and media sources

Discourse is a fundamental element in the structure and use of language that has the particular feature of condensing information about social subjects and objects and their stratified relationships to each other. Discourse constitutes the sinews of representation, indexing and referencing of themes about the lived and commodified transactions of culture in which human interests, emotional evaluation, material organization are the critical issues at stake. Discourses circulate in social practices interconnected with other elements of social life (Fairclough, 2003). In this sense, CDA helps to unpack continuity and change elements at a structural level that inform and/or govern particular contexts. Methodologically, Fairclough (2003) argues that textual analysis should consider two dimensions to understand discourses: linguistic form and meaning making (p. 11). The former involves the unpacking and evaluation of the text, based on grammatic and semantic aspects. Here, Fairclough (2003) recommends the identification of implicit and explicit meaning in the text. Moreover, this close reading should unveil the human agency and human interests that are often disguised in text-structures. But such meaning has to be pried open through close reading and analysis since it is often rendered opaque and is also ideologically pasted over by the apparent neutral facade (nominalization) of the text.

A close reading informed by CDA can identify arguments and claims where hegemonic discourses settle their materiality (Wooffit, 2013). These hegemonic arguments can be found through a critical analysis of inequalities because the language deployed in mainstream media content embodies such inequalities that are gestated in the social world and registered in the world of representation and signs. Inequalities and asymmetries circulate in the mass media's discourses that are heavily codified in implicit messages that have to be decoded by an audience or reader. Van Dijk defines this process as social cognition, representing inequalities in social activities through a theoretical interface of discourse and dominance.

In this sense, a CDA of cultural diversity embodied by immigrants, and particularly Haitian immigrants, gathers critical information about ways in which these immigrants are classified and culturally identified and evaluated in Chilean society. Nevertheless, this research does not project simple transparency of meanings generated in such media sources under examination. In fact, television studies highlight TV's tendency to towards self-discipline, self-regulation, and self-censorship in response to authoritative discourses of the state in order to avoid legal sanction and to better protect their own acquisitive interests (Fiske, 2004). Assuming this powerful dynamic, a close analysis of the representation of Haitians in the mass media takes this complexity into account. Such analysis seeks to produce critical and richly descriptive evaluation of the mobilization and deployment of racialized classifications and categorizations of Haitians in media-generated discourses and media texts (Alonso Belmonte et al., 2010; Gillborn 2000, cited in Riedemann & Stefoni, 2015, p. 6; Van Dijk, 2012).

4.3. Evaluating media coverage

The analysis was carried out based on the media coverage of cases in three different media sources. The media sources studied were BíoBío Radio, a popular independent radio station; La Tercera, a mainstream national newspaper; and Chilevision news (CHV), a primetime television newscast. These media have rich potential for illuminating the content and form of racialization in mediated messages because all three of them have a national reach and influence; in contrast, other news sources and online outlets, such as El Mostrador, El Desconcierto, and El Dinamo, target a metropolitan audience located in Santiago. Additionally, BíoBío Radio, La Tercera, and CHV media outlets are part of the most popular Chilean sources. They are granted considerable popular trust with respect to the handling and dissemination of information to and on behalf of society as a whole. The selected media outlets stand out from more narrow casting media outlets. For example, independent digital newspapers have developed trust journalism, but their audience is small, as most of the time these media vehicles are located in Santiago and read only by the middle and professional classes.

4.4. Text dissection: Headlines, contents, and actors

The examples selected were analyzed through the dissection of the main parts of news texts: headlines, contents, and actors. First, headlines frame both the topic and global meanings of news (Van Dijk, 2012). These headlines help to "anchor" (Barthes, 1977, pp. 39-40) dominant or preferred readings, simplifying complex stories to key points of emphasis that match the hegemonic interests of dominant groups in society. Headlines therefore are not functionally "innocent". They carry out particular ideological and cultural work that serves to stabilize normative values and discipline populations in the interest of dominant agents and entities in society. Thus, this section is critical to understanding keywords deployed in the representation of Haitians. This media content generates patterns of use of language that are relevant to the evaluation of racial asymmetries and racially marked and differentiated news coverage and public policy. Both cases link Haitians to topics related to their adversity in Chile. Nevertheless, the case study analysis directs attention not only to the presence of content linked to the discursive racialization of the Haitian immigrants' adversity, but also to the absence of content in the selected news coverage as well.

Furthermore, actors cited are relevant because of their roles as primary or secondary sources in the outlet (Alonso Belmonte et al, 2010). In this context, by looking into who was cited directly or indirectly it is possible to understand the way in which Haitians are positioned in discourses and the constraints placed upon Haitian immigrants in popular social imaginaries as they are electronically mediated; for instance, it is possible to see who is being interviewed to report Haitians issues, how much time is being allocated, and what length is being assigned to quotes utilized in given media texts under analysis. These graded systems of representation register inequalities generating in the social world. To sum up, the analysis of headlines, contents, and actors in this research examines pathways where racialized boundaries against Haitians are erected and persist in media coverage in Chile.

4.5. Data collection

In the first case, the scope of the search was defined by the topic "Joane Florvil". This helped to establish the boundaries for coverage of the material that the authors sought related to Joane Florvil and not considering collateral news. The gathering of news covered the period of time from her arrest in August 2017 to the day of demonstration

against racism³ on September 30, 2018. The number of total news entries identified was forty-three. Of these, 35 correspond to Bío-Bío Radio, 5 to La Tercera, and 3 to Chilevisión. Finally, the news was obtained from the search engine on the official sites for Bío-Bío Radio and La Tercera and from the official YouTube news channel of Chilevisión, where digital recovery provides longer samples of discourse than that found on CHV's corporate website (see Table 1).

The deportation policy applied to Haitians that the government named “Plan of Orderly Humanitarian Return” (PORH) was executed eight times in 2018. Obtaining sources involved the use of a bracket coverage of time around each deportation. Unlike the coverage of Joane Florvil's case, which appeared from a peripheral municipality and was elevated to popular consciousness owing to several mistakes of municipal and other institutional actors, the PORH is being led by the government through official policies, a governmental website targeted to Haitians, and a strong media campaign. Thus, the scope of the search started with the topic “plan of orderly return humanitarian” and was extended to other variations of this phrase made by the news to cover each deportation.

The widespread impact of Joane Florvil's case and the national implication of the PORH case offer complementary lenses to unpack meanings given by popular media to social events and conflicts (Fairclough, 2005). Our study of these cases also develops a critical understanding of dominant ways of thinking that reveal the intersection of discourse and dominance (Wooftitt, 2005). In that vein, CDA is a useful critical analytic method to trace how and where racialized boundaries are operating in the present immigration context in Chile.

4.6. Case analysis: Joane Florvil

According to Van Dijk (2012, p. 42), “The formulation of headlines and leads reflects the way the newspaper... frames the topics and how these organize the meaning of the whole text”. Thus, headlines structure both the topic of the news and their global meaning. The analysis showed that the three media outlets used Joane's name in less than half of their headlines. BíoBío Radio did so in eleven news articles, La Tercera did it in two of five news articles, and Chilevisión did not mention it at all. Featured headlines were the following:

Detienen a mujer acusada de abandonar a su hija de dos meses en Lo Prado (Woman accused of abandoning her two months old daughter in Lo Prado is arrested). RBB(8/30/2017)

Muere joven haitiana internada en Posta Central (Haitian woman dies in City Hospital). RBB(9/9/2017)

Sobreseen a haitiana que murió tras ser acusada de abandonar a su hija (Charges against Haitian who died after being accused of abandoning her daughter are dismissed). LT (11/23/2017)

Villalobos dice que haitiana fallecida nunca tuvo agresiones (Villalobos [Chief of Police] says deceased Haitian was never injured by police). LT(12/7/2017)

The absence of Florvil's name in the headlines not only functions to depersonalize Florvil as a Haitian subject but it even more radically opens up a space where a surfeit of negative insinuations and racialized content might flood in, displacing Haitian

³ NGOs and immigrant organizations created a “Day against racism” in Chile. This demonstration is held on the same day of the year that Joane Florvil died. It is held to commemorate her death and to promote immigrants' rights.

control over Florvil's life narrative and those of Haitian subjects by implication. This absence of Florvil's name embodies a process of nominalization of Haitians where the media block chances of a humane depiction of Haitians in society objectifying them and characterizing them as susceptible to forces of nature, problems of their own making, and foregrounding their generalized lack of skills and competence to navigate the Chilean context.

Another important aspect arising from the analysis is that Joane's name is not present during the complaint-detention-hospitalization-death cycle, and it only emerges associated afterward with the (1) health status of her daughter in a RBB headline, and (2) the funeral and repatriation of her body to Haiti in LT.

- (1) *...Bebé de Joane Florvil está en "óptimas condiciones" (Joane Florvil's baby is in viable condition). (RBB 10/4/2017)*
- (2) *...el llanto fue imposible de controlar, y en compañía de su esposa Roxana y la hermana de Joane, Samanta Florvil, repitieron una y otra vez el nombre de Joane junto al ataúd, en una escena desgarradora (the crying was impossible to control, and in the company of his wife Roxana and Joane's sister, Samanta Florvil, they repeated several times Joane's name next to the coffin, in a heartbreaking scene); "la pequeña Wildiana en brazos, envuelta en un chal rojo que la protegía de los ojos de la gente (Little Wildiana [Joane's daughter] in his arms, wrapped in a red shawl that protected her from people's eyes). (LT 5/6/2018)*

From this representation, we can conclude that Joane Florvil is named only in topics collateral to her arrest, linked only to emotional aspects of the case, and distanced from narratives that facilitate the access to justice.

Additionally, the dominant emotional depiction of the case limited contents related to the topic of justice in the media's overall treatment of Florvil. In the case of BíoBío Radio's broadcast, almost all of its news is linked to the topic of justice: Joane's detention, the prosecutor's claim, Joane's relocation, and protests by civil society organizations. La Tercera instead referred only to the death of Florvil, reporting the police version of events as they insisted that Joane was not injured during her detention. Surprisingly, CHV did not issue news to cover aspects of justice, as it only rehashed the case through the coverage of Joane's husband retrieval of their daughter CHV (10/2/2017) "*Haitiano pide a SENAME que devuelvan a su hija (Haitian requests SENAME [national center for the care of infants] to return his daughter)*". Ultimately, the description shows that the absence of coverage by all three media sources seem to reproduce what Van Dijk (2012) calls an ideologically racist discourse. This racist discourse distances the represented group – in this case the Haitian migrant – from issues related to power (p. 25) and places it in a representation devoid of its complexity, thus limiting the Haitian migrant to emotional representational spaces, as explained below.

While most of BíoBío Radio's news was related to Joane's access to justice, CHV and La Tercera opted to portray Florvil's case through emotional contents. Indeed, La Tercera kept the conflicts between Florvil's husband and relatives constantly in its news. For instance, an article describes the private life and personal background of the husband foregrounding familial conflict within the Haitian community. Then, La Tercera reported the funeral through religious and mystical practices of Haitians, which reinforces the view of these Haitians as having problems of communication within their family and community. Therefore, La Tercera reinvented Joane's case by using emotional topics that end up describing the Haitian community as one struggling to access Chilean institutions and to communicate with each other. This negative description of Haitians, based on Van Dijk (2012), is a discursive strategy to hide racist

discourse and appeal implicitly to readers' knowledge so as to instill or support existing prejudice.

Additionally, CHV developed a three-episode news item on Joane's husband's attempts to retrieve Joane's daughter. Emotional communicational strategies were abundant. Reports used scenes of Haitians crying, the husband's circle of friends struggling to obtain the permission to go back home with the child, and images of different details which the father prepared for his daughter's return to the family home. Additionally, when the father was interviewed, his comments were short and related to the pain of the situation. Even less news space was allotted to how to repair the problem in the views of congressmen or NGO members. Once again CHV news outlets portray Haitians as over-emotional. This tendency, according to Alonso Belmonte et al. (2010) enacts a negative other-representation of the migrant in contrast to the "positive self-presentation" of the dominant group.

The citation analysis showed that Haitians are represented in the media, but that it is done differently from the coverage of dominant groups in society. BíoBío Radio was the source with the highest number of Haitian quotations, citing relatives, professionals, and organizations that advocate for Joane's justice. In contrast, La Tercera and CHV news focused only on relatives. Additionally, the latter usually used short, direct quotations that were expanded on by a Chilean journalist or Chilean activist in an organization. Most of the news from these two sources focused on the opinion of Chilean stakeholders representing the Haitian. In fact, the opinions of the Chief of Police are the best example because they were quoted directly in the news by both BíoBío Radio and La Tercera, without interpretation. Thus, the dominant Chilean interpretation of Haitian issues and the very limited space allocated to interviewing Haitians demonstrate the unequal position given to Haitians in the Media. Concisely, Haitians have less power than other stakeholders in the media analyzed without considering the content of the news. This powerlessness and the lack of agency of Haitians complement the overly emotional portrayal explained above. The mediated environment denigrating Haitian immigrants extends into the policy program and discourses of the state. State policy articulation and media representations of immigrants constitute a mutually reinforcing ideological subsystem. In the next section, we apply the CDA framework to unpack the Chilean government's articulation of its racializing immigration policy framework towards Haitian immigrants as illustrated in its POHR program.

4.7. The POHR case analysis

The main aspect of the POHR underscored in all analyzed sources is the media coverage of each returning flight. In this sense, the number of Haitians who returned in each flight and the repetition of the POHR are the most prominent features in the analysis. It should be noted though, that the number of Haitians cited as returning is connected with an impact or target number; nevertheless, not a single news source stresses the percentage correlation between the number of Haitians that leave Chile in each flight (average of 170 per flight and 840 in total) to the total Haitian population remaining in Chile, which is less than 1% of the population of Haitians immigrants in the country. Thus, the analysis shows that the POHR slogan repetition on media gives it a strong media presence, even when in reality the number of Haitians returning and remaining is statistically insignificant.

Haitians' deportation appeared in the analysis of sources in two main categories: (1) Absence of opportunities for Haitians and (2) Order/Regulation:

(1) *Aquí no hay nada (There is nothing here)*. (LT 11/7/2018)

La realidad de tres haitianos que están felices por no volver a Chile en los próximos 9 años (Reality of three haitians who are happy not coming back to Chile in the next 9 years). (RBB 11/7/2018)

Las penurias de los haitianos que se quedaron en Chile tras ser engañados con un cupo en el Plan de Retorno Humanitario (The hardships of the Haitians who remained in Chile after being deceived with a vacancy in the Humanitarian Return Plan). (CHV 11/9/2018)

(2) *Ordenar la casa (Tidy up the house)*. (LT 4/7/2019)

Piñera acusa “desorden migratorio alarmante” en gestión de Bachelet y subraya que pondrá orden a eso (Piñera accuses Bachelet’s management of “alarming migratory disorder” and stresses that he will put that in order). (RBB 12/15/2018)

The portrayal of Haitians as vulnerable was significant in all analyzed sources. Media consistently portrayed Haitians as a group that makes mistakes and endures extreme conditions in their lived experience in Chile. This portrait of Haitians as inexperienced and uncultivated or unsophisticated is clear on the CHV coverage described above, which focused on the seemingly deceived Haitians who were not able to take the first airplane. However, the precarious conditions of life and the hapless nature of existence predominated in the discourse on POHR and its impact on Haitian immigrants. La Tercera announced “Aquí no hay vida” (There is no life here) to describe the struggle of some Haitians to learn the Spanish language, to face the cold weather in the winter, to afford decent housing, and to find a job (Navarrete, 2018). More interesting was the use of precarities by government authorities to justify the POHR as a humanitarian action instead of a state policy. For instance, Alvaro Belloio, Director of the Migration Office, defines the POHR as humanitarian help for people (Haitian immigrants) who were deceived into coming to Chile (CHV, December 17, 2018). This view was also held by Andrés Chadwick, Minister of the Interior, who claimed that “Haitians were not able to adapt to Chilean reality and they did not find fair conditions to live here...so the president heard Haitians and offered them this humanitarian plan” (CHV, November 7, 2018). This seemingly humanitarian stance puts the government actions regarding the Haitian return policy within a charitable discourse while casting Haitian immigrants as culturally impoverished and too unsophisticated to navigate life demands in Chile. The official document that the government issued for the humanitarian plan (CHV, November 7, 2018) states the following:

Se hace indispensable atender a la situación planteada por las comunidades migrantes de aquellas personas que se encuentran en situación de vulnerabilidad, por no haber logrado una eficaz integración, sustentabilidad o regularidad en el país, por razones laborales, idiomáticas, socioculturales (It is essential to address the situation claimed by the migrant communities of those persons who are in a situation of vulnerability, for not having achieved an effective integration, sustainability or regularity in the country, for labor, language, sociocultural reasons). (p. 1)

The government's use of the language of exception and urgency of intervention – giving as evidence Haitian vulnerability and lack of viability – effectively deploys moral evaluation, displacing by its ideological effects any notion or benchmark of human rights that is required by international convention and law. Additionally, the exceptional circumstances that the government invokes complements a sense of urgency to control immigrant populations in the country. The President stated

...Todo país tiene derecho a decidir, como explícitamente lo reconoce el Comité de DDHH de Naciones Unidas, qué migrante y bajo qué condiciones puede ingresar a su territorio (Every country has the right to decide, as the United

Nations Human Rights Committee explicitly recognizes, which migrants can enter its territory under what conditions). (RBB, 12/15/2018)

Here, this discourse links immigrants to an implied culpability in the imagined loss of the Chilean sovereignty. This is underscored in President Piñera's refusal to sign the Global Compact for Migration by arguing that this pact: “complica la protección de nuestras fronteras y limita la soberanía chilena para tomar decisiones en temas de migración (complicates the protection of our frontiers and limits Chilean sovereignty to make decisions on migration aspects)” (Reyes, 2018). In that vein, La Tercera echoes the president's tone in order to defend the government's rejection of the migratory pact (Ahumada, 2018) and BíoBío Radio points to a survey where 85% of Chileans support the government's immigration policies (Muñoz, 2018). Therefore, this control of immigrants is ideological and cultural dominant that underscores how hegemonic interests are materialized in the nominalization (Fairclough, 2003) of a strong anti-migrant stance hidden behind the façade of humanitarianism.

Lastly, actors in the coverage of the POHR were diverse. Haitians were quoted in several occasions by all sources. In fact, La Tercera provided an interview where Haitians are the only ones to frame the news. Similarly, BíoBío Radio included Haitians through interviews with spokespersons for NGOs, such as Lyne Francois of Organization of Haiti in Chile (Vera, 2018). However, government authorities obtained prime coverage in the news sources analyzed here. Most of the discourses about Haitians as a vulnerable community were expressed during the coverage of each airplane's returns, where Haitians were presented in on the side and through small quotes. Additionally, spokespersons from the Haitian NGO, representatives from the Jesuit immigrant service, and a university professor were quoted, extending the immigrant phenomenon to global issues (RBB, 11/22/18):

las miles de personas que escapan de la guerra y solicitan refugio en Europa, la actual caravana migrante que se dirige desde Centro América hacia Estados Unidos o la comunidad migrante haitiana en Chile, son casos que ponen en tela de juicio los valores democráticos y éticos de estos países (thousands of people who flee from war and seek refuge in Europe, the current migrant caravan that is headed from Central America to the United States or the Haitian migrant community in Chile, are cases that call into question the democratic and ethical values of these countries). (Iska Pavez-Soto, RBB 11/22/2018)

Similar to the situation in the Joane Florvil's case, Haitians as a subject are taken out of the main contents to locate them in a peripheral place in the coverage.

Collectively, analysis of both case studies served as evidence of the ideological reproduction of a hegemonic discourse through the media (Fairclough, 1993). The Chilean media played a structural role in the portrayal of Haitians as a vulnerable community against whom abuses can be naturalized or justified. Furthermore, in both cases, Florvil and POHR, the use of emotionally and morally evaluative language to discuss Haitians served as another way to describe their inequalities through racialized arguments. In fact, following Van Dijk (2012), emotionally and morally laden discourses reinforced a paternalist perspective which blocked chances to see injustices endured by Haitians and find options and solutions for change. In the discussion and conclusion section that follows, the following three findings will be developed: a) attention will be paid to the migration regulation discourse of the government; b) the insistent portrayal of Haitians as a vulnerable community will be underscored and discussed further; and c) the contradictory treatment of Haitians by the state apparatus will be further examined. These findings show where racialized boundaries are visible and particularly suited for postcolonial analysis.

5. Discussion

The analysis of media sources shows that dominant cultural groups in Chile have reacted negatively to the cultural differences presented by Haitian immigrants, often with discriminatory forms of representation and practices. Three racialized discourses emerged throughout this analysis of news sources: the idea of the urgent need for order and to regulate migrant populations, the portrait of Haitians as a vulnerable group of people that imposes liabilities on the state and society, and the ambivalent treatment of Haitians by the state apparatus.

5.1. Migratory regularization based on the idea of order

To begin with, migratory regularization was discussed in two major contexts; the government's refusal to sign the Global Compact for Migration and the implementation of POHR. The former addresses the nationalist discourse of rule and order. Former President Piñera maintains, tendentiously, that Chilean sovereignty and frontiers are threatened by this pact “[The migratory pact] complicates the protection of our frontiers and limits Chilean sovereignty to make decisions on migration aspects” (Reyes, 2018). Piñera makes this claim even though the international migratory pact agreements do not involve any compromise of national sovereignty. This official discourse seems so distant from the charitable-sounding POHR discourse analyzed in the media sources. Still, both cases are connected; thereby, immigrants, particularly Haitians, occupy a place of otherness within the hegemonic discourse of rule and order.

The idea of rule and order has a deep foundation in the imaginary of the Chilean establishment. It is not hard to find examples of this. The national emblem includes the phrase “por la razón o la fuerza (for the reason or force)”. During the nineteenth century the idea of order in the Portales regime was the main legacy of the new republic. The last dictatorship in 1973 justified human rights violations through the principle of order. Precisely in the current episode of migration in Chile, Haitians emerge as the symbolic Other, rather than other Latin American immigrants, due to their skin color and Creole languages. Therefore, the regulation of immigrants occupies an important place in this imaginary of order; drawing a line between legal and illegal people (Fassin, 2011) continually reinforces racialized boundaries that keep the national identity of Chileans safe. This process repeatedly denies Haitians' equal position in society by appealing to emotions and moral evaluation in the mobilization of resentment (McCarthy et al., 1998). This disavowal tends to be normalized through the explicit nationalist messages made by Chilean authorities described below.

5.2. A Portrait of Haitians as a Vulnerable Group of People

As in the case of POHR, vulnerability of Haitians is reflected through a discourse of charity. POHR maintains a charitable façade that is attached to state responsibility, omitting analysis regarding the amount of funds and resources that are being actively deployed by the state in its efforts to achieve its policy objectives regarding POHR. In government offices alone, the POHR involves networks between the migration office, the interior ministry, and the civil police, and the deployment of authorities who earn political capital with their public support of each flight. Thus, the POHR's use of arguments embedded in discourses of benevolence and charity releases the government from responsibility for the negative impacts of its migration policies on Haitians and allows it to build up popular support within the Chilean public.

In the case of Joane Florvil, the charitable argument was complemented with an insistent portrait of Haitians as a vulnerable community. Media coverage of Joane Florvil's case focused on peripheral topics instead of on her detention and the justice process. For instance, narratives of adversity, such as arguments between Joane's husband and relatives, the absence of job opportunities, and the debatable ability of Haitians to adapt to the winter portrays the creole community in a narrow public light. This cultural representation of Haitians through adversity requires a powerful concentration of affect or strategic use of emotion and moral evaluation (McCarthy et al 1998, p. 204). Overall, portraying Haitians as vulnerable in both cases acquires an intertextual level that heavily influences the media audience. Still, discourses of vulnerability alone do not explicitly address racism. The vulnerable representation of Haitians instead works as an interface between discourse and dominance left to be decodified by the audience (Van Dijk, 2012).

5.3. Ambivalent Treatment of Haitians by the State Apparatus

The ambivalence and contradictory nature of state policy discourses targeted at Haitians is evident in both cases. The Joane Florvil case illustrates examples of systematic discrimination and unfair treatment by several government bureaus. This discrimination appeared in the news seemingly as an attempt to rectify her treatment. For instance, the chief of police had to explain that "deceased Haitian [Joane Florvil] was never injured by police" (LT, 12/7/2017) when dismissing her case: "(The Haitian [Joane Florvil] who died after being accused of abandoning her daughter is acquitted of all charges" (LT, 11/23/2017).

Moreover, in the case of the POHR, the official claim is that fair and expedient treatment was extended to Haitians who decided to return to Port-au-Prince. News coverage highlights this sense of efficiency in interviews with authorities. For instance, mayor of Estación Central, Rodrigo Delgado, states that "se han dado todas (por la oficina de migración) las garantías para que las personas... tengan prioridad en el próximo vuelo (all guarantees have been given [by the migration office] in order that these people have priority in the next flight" [LT, 11/8/2018]). The analyses, however, of the evidence in the Joane Florvil and POHR cases underscore inconsistencies and contradictions. Further, it puts into sharp critical relief the policy language and espoused commitments on the part of the state and dominant authorities that claim fairness and even handedness, even as these same discourses depict Haitians as lacking the necessary viable skills and rightful claims to citizenship.

This condition of exception of the law (Fassin, 2011) enables the bureaucracy to create deliberately contradictory and two-faced treatment of Haitians, claiming magnanimity on the one hand while in effect enforcing expulsions on the other. The state apparatus, therefore, plays a critical role in what Fassin (2011) describes as exceptional treatment. This is a deeply racializing approach that operates outside the law and allows for the reproduction of racial discrimination and racial inequality. Through state complicity, Haitians are the targets of systematic and structurally rooted discrimination and marginalization. The Chilean government executed its POHR policy, signaling to the Chilean public that it was managing the unwanted Haitian migrant population in the country, even when it was evident that these immigrants were being returned to a country in the throes of prolonged economic and political crisis. The seemingly benevolent act of the government and its claim to be implementing humanitarian deportation rhetorically and strategically ignore the historical context and present circumstances of Haitian immigrants. The logic of this belies the political and moral

ground on which the state seeks to stand for its policies that are having a cruel impact on the well-being and fortunes of Haitian people seeking a better future in Chile.

6. Conclusion

To conclude, this analysis has shown that despite the fact that immigration to Chile comes from several countries of Latin America, discourses of Haitian immigrants are particularly and heavily anchored in racist assumptions. Definitely, other underestimated groups in Chilean society, such as Mapuches indigenous have endured racism; however, scholarly analysis has paid scarce attention to racism to understand the conflict between Mapuches and the Chilean state (Correa, 2016). In this sense, the analyzed discourses stress the role of racism and the racialization of Haitian immigrants in dominant sectors in Chilean society; the mass media and the state are interrelated institutional sites that persistently aid in the production of racializing discourses. Narratives of order, vulnerability, and the exceptional (ambiguous) predominate in the mass media and government generated discourses. They enter into and draw on the commonsense values circulating in the national popular. Through cultural artifacts, such as those in mainstream media analyzed here, representations of Haitians provoke moral evaluation and the perception of Haitian immigrants as threats to a nascent Chilean national identity, itself rooted in Chile's own experience as a colony. In Anderson's terms (1983), the nation-identity involves an imagined pristine political community anchored by a limited sovereignty that, in the Chilean case, that invokes and affirms Eurocentric whiteness and rationalizes inequality. Racial affiliations, racial identities are volatile and socially kinetic forces that are powerfully articulated to differentiated material resources and structural realities and express themselves in racially variant and variable social roles, statuses, and opportunities (Quijano, 2000).

As with other groups of immigrants, Haitians search for real opportunities to achieve social mobility for their families, in ways similar to transnational projects of migration embodied by people from other Latin American countries and by peoples throughout the Global South. Haitian migration projects are complex and involve familial factors, such as familial economic investment, intermediary or higher educational certification, and local strategies to be negotiated in host countries (Rojas & Pedemonte, 2017). Particularly in this way, Haitians become representatives of human mobility in the most challenging of global economic times, eager to partake in Chilean society.

Nevertheless, the agency and perseverance of Haitian immigrants challenge Chilean understanding of cultural diversity. Haitian immigrant presence in Chile is often understood through a sense of competitive threat and moral panic. It provokes the production of racialized discourses that construct boundaries to protect the national identity. In this sense, the reader should consider the depictions of Haitians as vulnerable subjects, the connection of ideas of order with whiteness, and the ambiguous government treatment of Haitians as discursive elements designed to manage cultural diversity, which already so structurally racializes Chilean society. At this point, general questions arise: how do these discourses render invisible extractive practices of super exploitation of labor in Chile? How can studying education through the intersection of race, class and gender offer a chance to understand or transform schools themselves?

As Tijoux and Palominos (2015) maintain, racism in Chile has been underestimated in research related to the migratory process. Thus, the idea of order, the ambivalent treatment of Haitians by the state apparatus, and the production of a vulnerable portrait of Haitian subjects arise as critical sites where racialized boundaries are

predominant. Particularly, this analysis calls attention to and focuses examination and exploration of these racialized boundaries in educational settings. Schools are places where these discourses can be analyzed by unpacking daily interactions between local stakeholders, such as students, parents, teachers, and principals. Moreover, educational policies in Chile fail to consider immigrants in a framework that accounts for cultural diversity. Indeed, racialized boundaries have remained invisible, in part, because educational researchers have not taken seriously the racialized discourses re-produced in schools. Finally, postcolonial studies in education allow for exploring historical formations of racism and inequalities by the way that they investigate current expressions anchored in global contexts; therefore, Haitians immigrants present us with a unique migration trajectory that urgently needs to be studied in order to establish and support new voices in Chile, critique the assumption of whiteness anchored in the idea of a Chilean race, and finally, to understand how current hegemonic globalization acquires local meanings in educational settings.

References

- Ahumada, M. J. (2018, December 16). Piñera endurece el tono ante críticas por no suscribir pacto de migración (Piñera hardens his tone for criticism for not subscribing migration pact). *La Tercera*. <https://www.latercera.com/politica/noticia/pinera-endurece-tono-ante-criticas-no-suscribir-pacto-migracion/447709/>
- Alonso Belmonte, I., McCabe, A., & Chornet-Roses, D. (2010). In their own words: The construction of the image of the immigrant in Peninsular Spanish broadsheets and freesheets. *Discourse & Communication*, 4(3), 227-242.
- Bartlett, L., Rodríguez, D., & Oliveira, G. (2015). Migration and education: Sociocultural perspectives. *Educação e Pesquisa*, 41, 1153-1171. <https://doi.org/10.1590/S1517-9702201508144891>
- Barthes, R. (1977). *Image, music, text*. Hill & Wang.
- Bravo J. (2019). Mitos y realidad sobre el empleo migrante en Chile [Myths and reality about migrant employment in Chile]. In V. Rojas & J. Vicuña (Orgs.), *Migración en Chile: Evidencia y mitos sobre una nueva realidad [Migration in Chile: Evidence and Myths about a new reality]* (pp. 57-69). LOM.
- CENSO. (2018). *International migration. Synthesis of results. National statistic of results*. INE.
- CEPAL/OIT. (2017). *The labor immigration in Latin American*. CEPAL/OIT.
- Coraggio, J. L. (1999). It is possible to think choices to the neoliberal social policies? *Nueva Sociedad*, 164, 95-105.
- Coulange M., S., & Torre C., E. (2020). Estrategias de familias migrantes haitianas para sus hijos ante las políticas antiinmigrantes de República Dominicana [Strategies of Haitian migrant families for their children in the face of the anti-immigrant policies of the Dominican Republic]. *Migraciones Internacionales*, 11, art 6.
- Fairclough, N. (2003). *Analyzing discourse: Textual analysis for social research*. Psychology Press.
- Fassin, D. (2011). Policing borders, producing boundaries. The governmentality of immigration in dark times. *Annual Review of Anthropology*, 40, 213-226.
- Fiske, J. (2004). *Reading television*. Routledge.
- Delgado, F. (2017, October 3). El Sentido poema de un médico haitiano en homenaje a su compatriota fallecida en Chile [The heartfelt poem of a Haitian doctor in tribute to his compatriot who passed away in Chile]. *BioBioChile*. <https://www.biobiochile.cl/noticias/nacional/region-metropolitana/2017/10/03/el-sentido-poema-de-un-medico-haitiano-en-homenaje-a-su-compatriota-fallecida-en-chile.shtml>
- James, C. L. R. (1989). *The Black Jacobins: Toussaint L'Ouverture and the San Domingo revolution*. Vintange.
- Jørgensen, M. W., & Phillips, L. J. (2002). *Critical discourse analysis*. Discourse.
- INE. (2019). *Estimation of foreigners living in Chile* INE.

- Interior Minister. (2018). *Reforma Migratoria y Política Nacional de Migraciones y Extranjería [Migratory reform and national policy of migration and foreign]*. Interior Minister.
- Lowe, L. (2015). *The intimacies of four continents*. Duke University Press.
- McCarthy, C., & Dimitraïdis, J. (2005). Governmentality and the sociology of education. In C. McCarthy, & W. Crichlow (Eds.), *Race, identity, and representation in education* (pp. 321-335). Routledge.
- McCarthy, C., Meecham, S., Wilson-Brown, C., Rodriguez, A., David, S., Godina, H., & Supriya, K. E. (1998). *Danger in the safety zone: Notes on race, resentment, and the discourse of crime, violence, and suburban security*. Taylor and Francis. <https://doi-org.proxy2.library.illinois.edu/10.4324/978042949806>
- Muñoz, A. (2018, November 18). Cadem: 85% de los chilenos apoya el plan de retorno para inmigrantes impulsado por el Gobierno [Cadem: 85% of Chileans support the return plan for immigrants led by the government]. *Biobío Radio*. <https://www.biobiochile.cl/noticias/nacional/chile/2018/11/12/cadem-85-de-los-chilenos-apoyo-el-plan-de-retorno-para-inmigrantes-impulsado-por-el-gobierno.shtml>
- Navarrete, M. (2018, November 7). Aquí no hay vida [There is not life here]. *La Tercera*. <https://www.latercera.com/nacional/noticia/haitiano-regresa-pais-mediante-plan-humanitario-aqui-no-vida/390604/>
- Quijano, A. (2000). *Coloniality of power, eurocentrism, and Latin America*. Duke University Press.
- Reyes, V. (2018, December 15). Piñera acusa 'desorden migratorio alarmante' en gestión de Bachelet y subraya que pondrá orden a eso [Pinera accuse of alarming migratory disorder during Bachelet government and his underscores that he will put order about it]. *Biobío Radio*. <https://www.biobiochile.cl/noticias/nacional/chile/2018/12/15/pinera-acusa-desorden-migratorio-alarmanente-en-gestion-de-bachelet-y-subraya-que-pondra-orden-a-eso.shtml>
- Riedemann, A., & Stefoni, C. (2015). On racism, its denial and the consequences for anti-racist education in Chilean secondary education. *Polis*, 42, [online]*.
- Rojas, P., & Koechlin (2017). Migración haitiana hacia Chile: Origen y aterrizaje de nuevos proyectos migratorios [*Haitian migration to Chile: Origin and landing of new migration projects*]. In J. Rojas & J. Koechlin (Eds.), *Migración haitiana hacia el sur andino*. Universidad Alberto Hurtado.
- Tijoux, M. E. & Palominos, S. (2015). Theoretical approaches to the study of racialization and sexualisation processes in migratory phenomena in Chile. *Polis*, 42, 247-275.
- Todorov, T. (1982). *The conquest of America: The question of the other*. Harper and Collins
- UNHCR. (2015, November 3). *I am here, I belong: The urgent need to end childhood statelessness*. UNHCR.
- Valenzuela, P., Riveros, K., Palomo, N., Araya, I., Campos, B., Salazar, C., & Tavie, C. (2014). Integración laboral de los inmigrantes haitianos, dominicanos y colombianos en Santiago de Chile [Labor integration of Haitian, Dominican and Colombian immigrants in Santiago de Chile]. *Antropologías del Sur*, 1(2), 101-121.
- Van Dijk, T. (2012). The role of the press in the reproduction of racism. In M. Messer, R. Schroeder, & R. Wodak (Eds.), *Migrations: Interdisciplinary perspectives* (p. 35-49). Springer.
- Vera, D. (2018, November 4). Regreso ordenado: Gobierno confirmó que este miércoles despegará primer avión a Haití [Orderly return: Government confirmed that first airplane to Haiti will departure next Wednesday]. *Biobío Radio*. <https://www.biobiochile.cl/noticias/nacional/chile/2018/11/04/regreso-ordenado-gobierno-confirmando-que-este-miercoles-despega-primer-avion-a-haiti.shtml>
- Wallerstien, E. (2004). The modern world-system as a capitalist world-economy. In J. Boli, & F. J. Lechner (Eds.). *The globalization reader* (pp. 56-62). Blackwell.
- Williams, E. (1944/1994). *Capitalism and slavery*. University of North Carolina.
- Williams, R. (1985). *Keywords: A vocabulary of culture and society*. Oxford University Press
- Wooffitt, R. (2005). *Conversation analysis and discourse analysis: A comparative and critical introduction*. Sage.

Annex 1

Table 1

New sources analyzed according to each media

		Radio Biobío	Chilevision	La Tercera
Number of news	A	*35	3	5
	B	**28	7	9

Note. (*) The Joane Florvil case; (**) the POHR case.

Brief CV of the authors

Manuel Pérez-Troncoso

Ph.D. candidate in Educational Policies, Organization & Leadership at the University of Illinois Urbana-Champaign. His dissertation both unpacks and undoes Western and colonial deficit perspectives to address cultural diversity in education marked by South-South migration patterns in northern Chile. He develops the notion of "immigrant pedagogies" to explain daily life lessons of northern Chile immigrant students and their mothers to navigate scenarios of marginalization. Also, he is part of an NSF research project exploring scientist pathways of underrepresented islanders to navigate STEM careers in Puerto Rico, the US Virgin Islands, and Guam and Micronesia states. Email: manuelp4@illinois.edu

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-0170-6916>

Cameron McCarthy

Communications Scholar and University Scholar in the Department of Educational Policy, Leadership and Organization (EPOL) and in the Institute of Communications Research at the University of Illinois at Urbana-Champaign. Professor McCarthy teaches courses in globalization studies in education, postcolonialism, mass communications theory and cultural studies at his university. His latest co-authored books include the award-winning *Class Choreographies*, *Elite Schools and Globalization* (Palgrave, 2018) and *Spaces of New Colonialism* (Peter Lang, 2020). Email: cmccart1@illinois.edu

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-5687-7918>

TEMÁTICA
LIBRE



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

Temas y Justicias en la Educación Parvularia Chilena Postdictadura: Discursos Presidenciales 1990-2023

Topics and Justices in Post-dictatorship Chilean Early Childhood Education: Presidential Speeches 1990-2023

Blanca Barco ^{1,*} y Cynthia Adlerstein ²

¹ Investigadora Independiente, Chile

² Universidad de Chile, Chile

DESCRIPTORES:

Educación infantil
Justicia social
Discurso presidencial
Chile
Postdictadura

RESUMEN:

Desde el retorno a la democracia en Chile, los distintos gobiernos han promovido una política educativa para la justicia social. Sin embargo, son pocos los análisis postdictadura que indagan sobre la justicia desde la educación para la primera infancia o parvularia. Desde una metodología cualitativa, enfoque Reconceptualista y teoría de justicia social de Fraser, analizamos los temas y tipos de justicias de la Educación Parvularia que se han movilizado con los discursos presidenciales postdictadura (periodo 1990 al 2023). Los resultados muestran un ensamblaje complejo de temas y justicias. En estos 34 años la Educación Parvularia se ha movilizado desde tres temas: provisión, relevancia y calidad. Al mismo tiempo, en estos temas se encuentra de manera predominante la justicia redistributiva en coexistencia con la justicia de reconocimiento, mientras que emerge frágilmente la justicia de representación. Esta investigación invita a repensar los temas de la Educación Parvularia que deben movilizarse desde los discursos presidenciales, para robustecer una justicia social que armonice las esferas de lo redistributivo, el reconocimiento y la representación participativa. Se trata de una investigación novedosa por visibilizar la construcción de justicia social desde la primera infancia, diferenciándose y aportando las lógicas propias de este primer nivel educativo.

KEYWORDS:

Early childhood
education
Social justice
Presidential speech
Chile
Post-dictatorship

ABSTRACT:

Since the return to democracy in Chile, the different governments have promoted an educational policy for social justice. However, there are few post-dictatorship analyzes that investigate justice from early childhood or nursery school education. From a qualitative methodology, Reconceptualist approach and Fraser's theory of social justice, we analyze the themes and types of justice in Early Childhood Education that have been mobilized with the post-dictatorship presidential speeches (period 1990 to 2023). The results show a complex assembly of issues and justices. In these 34 years, Early Childhood Education has been mobilized from three themes: provision, relevance and quality. At the same time, in these themes redistributive justice is predominantly found coexisting with the justice of recognition, while representational justice fragilely emerges. This research invites us to rethink the themes of Early Childhood Education that must be mobilized from presidential speeches, to strengthen social justice that harmonizes the spheres of redistributive, recognition and participatory representation. This is a investigation that makes visible the construction of social justice from early childhood, differentiating and providing the logic of this first educational level.

CÓMO CITAR:

Barco, B. y Adlerstein, C. (2023). Temas y justicias en la educación parvularia chilena postdictadura: Discursos presidenciales 1990-2023. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 12(2), 137-153.
<https://doi.org/10.15366/riejs2023.12.2.008>

1. Introducción

Con la restauración democrática en Chile el año 1990, los distintos gobiernos comenzaron a buscar mayor justicia social, siendo la educación la principal vía para lograr esta consigna (Alexander, 2009; Pérez et al., 2017; Solimano, 2012). En ese marco, el nivel educativo dirigido a la primera infancia, denominado oficialmente como Educación Parvularia (en adelante EPA¹), se convierte según Galdames (2011) en un “súper héroe” que lucha por interrumpir la reproducción de las desigualdades y consolidar un país que se desarrolla basado en la justicia social.

En este marco, los discursos presidenciales –de rendición anual de cuentas frente al congreso y la ciudadanía– son relevantes porque marcan las directrices del proceso político, generando la agenda del presidente que forma parte de una agenda más amplia como la gubernamental (Kingdon, 1984), instalando sentidos y prioridades en la opinión pública (Armony, 2005; López et al., 2011; Rodríguez, 2013). De ahí que los discursos presidenciales sean documentos históricos y fuentes de análisis de la política educativa (Grice, 2010).

Aquí estudiamos los discursos presidenciales pues permiten develar los temas y justicias que han impulsado a la Educación Parvularia en el Chile postdictadura. En este sentido, el artículo es novedoso por visibilizar la construcción de justicia social desde la primera infancia, diferenciándose y aportando las lógicas propias de este primer nivel educativo.

2. Revisión de literatura

2.1. Relevancia nacional e internacional de la EPA

Diversa investigación ha puesto de manifiesto la importancia de la EPA para el proceso de aprendizaje humano y el desarrollo social de los países (Berlinski y Schady, 2015; Burchinal et al., 2021; Santi-León, 2019; Whitebread, 2015). La evidencia muestra que un mayor acceso a la EPA de calidad se asocia al desarrollo sano e integral de los niños, al aumento de la tasa laboral femenina, sobre todo de familias que viven en contextos de mayor pobreza y en el largo plazo, a un alto retorno de la inversión social (Devercelli y Beaton-Day, 2020; OECD, 2001; UNESCO, 2022). Así, el acceso universal a EPA de calidad se ha establecido como uno de los mecanismos más efectivos y eficientes para reducir las inequidades y lograr justicia social (Bendini y Devercelli, 2022).

Internacionalmente, la relevancia de la EPA ha estado tensionada entre dos paradigmas de desarrollo político e investigativo. Por un lado, el Paradigma de la Simplicidad o Modernista (Etkin y Schvarstein, 2005; Schvarstein, 2007), que se basa en una racionalidad de causalidad lineal y concibe la EPA, sus instituciones, fenómenos y políticas como objetivos, predecibles y sencillos (Fullan y Hargreaves, 2012); con metas nacionales predefinidas, criterios de gestión homogéneos y procesos uniformes para las comunidades educativas. Resistiendo este paradigma, surge el de la Complejidad o el Reconceptualista, que apela a la superación de la visión mecanicista de la EPA (Dahlberg et al., 2005; Moss, 2017, 2018), que reconoce la construcción local y social, como un entramado de procesos no ordenables o programables desde el exterior. Aquí,

¹ De acuerdo con la normalización de la UNESCO (2011) este nivel educativo corresponde al ISCED 01 y 02.

la relevancia de la EPA disputa el reduccionismo de los dispositivos compensatorios y masivos, e impulsa una agenda política asentada en la construcción de sentidos.

La EPA chilena exhibe una historia de más de dos siglos de impulsos presidenciales (Peralta, 2015). Con la recuperación democrática en el año 1990 y la adhesión a la Convención sobre los Derechos del Niño (UNICEF, 1989), se le da un nuevo impulso a esta educación, como forma de limpiar los horrores de la dictadura (Adlerstein y Pardo, 2017). En la actualidad la EPA corresponde al primer nivel del sistema educativo chileno (Chile, 2009) y se estructura en tres niveles educativos², según edad: Sala Cuna (en adelante, SC), Nivel Medio (en adelante, NM) y Nivel Transición (en adelante, NT). Posee una provisión mixta: con sostenedores públicos, sostenedores privados con financiamiento estatal y sostenedores privados. Las primeras dos provisiones se denominan Red de Oferta Pública (en adelante, ROP) y corresponden al 89% del total de matrícula en el país (Subsecretaría de Educación Parvularia, 2022)³. Sin embargo, ostentan disímiles condiciones laborales para sus docentes, desigual subvención por niño y distintos mecanismos de regulación de la calidad. Es precisamente en esta provisión donde se aprecia su fragmentación y condiciones desiguales que obstaculizan la justicia educativa (Barco, 2021). De ahí que a la ROP se le atribuya el ser “cuna de la injusticia social” (Adlerstein y Pardo, 2019).

Diversas investigaciones convergen en reconocer cómo los distintos impulsos presidenciales, han logrado la expansión de la EPA y la consolidación de su calidad e institucionalidad (Cárcamo, 2018; Fundación Bernard van Leer, 2017; Staab, 2017; OECD, 2017). Sin embargo, la evidencia también revela que este periodo de postdictadura se ha caracterizado por un contexto de política educativa neoliberal, que ha incorporado dispositivos de estandarización, rendición de cuentas y sistemas de aseguramiento de la calidad (Falabella et al., 2018). Así, la implementación de las políticas de los diversos gobiernos (independiente de si pertenecen a izquierdas o derechas) consolida agendas promovidas por la dictadura cívico-militar (Galdames, 2011), fragmentando este nivel educativo y obstaculizando la consolidación de la justicia social en el país (Adlerstein y Pardo, 2020).

2.2. Justicia social y EPA

Las investigaciones sobre EPA pública chilena y justicia social se han concentrado en la implementación de políticas neoliberales, sin profundizar en las justicias movilizadas (Galdames, 2011) o lo han hecho desde la perspectiva de Amartya Sen (Telias et al., 2020), para evaluar el crecimiento e impacto del acceso. Cabe destacar, que la indagación desde los discursos presidenciales como fuente, es incipiente tanto internacionalmente (Tichnor-Warger y Socol, 2016) como en nuestro país (Hall, 2006). En Chile, se han utilizado los discursos presidenciales para la investigación educativa en gobiernos específicos, como los de la Concertación entre 1990 y 2009 (López et al., 2011) o entre el 2006 y 2013 para comparar políticas de izquierda y derecha (Ivanova, 2015), y más recientemente, los discursos de candidatos presidenciales (Baeza Duffy et al., 2020).

Como hemos mencionado, la justicia social en la EPA se encuentra tensionada entre dos paradigmas. Desde el paradigma Modernista, impulsando un ‘Discurso de calidad’

² Estos niveles pueden también subdividirse.

³ Dentro de la ROP los niveles de SC y NM se concentran en la Junta Nacional de Jardines Infantiles y la Fundación Integra con un 81% de matrícula. Mientras que el NT se concentran en el Ministerio de Educación con un 96% de la matrícula (Subsecretaría de Educación Parvularia, 2022).

que distribuye recursos contra cumplimiento de estándares, rendición de cuentas; todas estrategias de mercado educativo y economía neoliberal (Nitecki y Wasmuth, 2019; Urban, 2012), más cercanas a una justicia redistributiva. Mientras que, desde el paradigma Reconceptualista impulsa un discurso de ‘Construcción de Sentidos’, empujando una política situada en el reconocimiento de la diversidad y la participación de los distintos actores, en la definición y autodeterminación de las condiciones educativas como bien común (Fenech, 2019; Young, 1990). Así, trasciende la redistribución material de recursos (Freebody y Goodwin, 2018) y se acerca a la justicia social desde el reconocimiento de identidades y de la co-construcción de sentidos compartidos.

Dada la ausencia de una comprensión unívoca o convergente de justicia social en EPA, tomamos como referente la teoría de Nancy Fraser (Fraser, 2008; Fraser y Honneth, 2006), que armoniza los discursos de los paradigmas Modernista y Reconceptualista. Desde Fraser, este artículo asume que la justicia social en EPA interconecta las tres esferas de redistribución, reconocimiento y representación; una “relación triple, nunca entendida como subordinación” (Iglesias, 2012, p. 18). La redistribución se refiere a una justicia económica, que busca una distribución justa de los ingresos y recursos. Por ejemplo, una subvención por párvulo equivalente en todas las instituciones públicas, condiciones salariales homologadas independiente del sostenedor y contextos de carrera docente igualitarias para todas las profesionales. La esfera del reconocimiento se refiere a una justicia simbólica o cultural, con respeto y reconocimiento a la diversidad, valorando a los históricamente excluidos. Reconocer en la EPA el acceso, por ejemplo, de familias migrantes, estudiantes con discapacidades o combatir los estereotipos de género (Alaníz-Hernández, 2020). Finalmente, la esfera de la representación se refiere a la participación de los sujetos en la toma de decisiones públicas y gubernamentales (Dahl et al., 2004). Por ejemplo, habilitar la participación de consejos preescolares, escuchar las voces de estudiantes y permitir que las comunidades deliberen las propias reglas de convivencia.

La adscripción a las diferentes esferas de justicia social conlleva una forma de temporalidad y focalización en la justicia educativa (Moyano Dávila, 2020). Así, los autores que asumen una justicia social redistributiva, desde Rawls (1995), consideran una temporalidad futura y se enfocan en los más pobres para compensar desventajas sociales (Brighouse, 2007) o naturales (Schouten, 2012). Mientras que aquellos autores que se centran en la justicia social de Fraser (Gewirtz, 2006; Lingard y Keddie, 2013; Power, 2012), se sitúan en una temporalidad presente -sin eludir cuestiones del pasado-, que se focaliza en el reconocimiento de toda la diversidad. Un ejemplo de ello es la investigación sobre evaluaciones educativas en el contexto chileno (Rozas et al., 2020) que reflexiona sobre la utilización teórica de Fraser como base para la participación democrática, co-construcción, diálogo, confianza y respeto a la diversidad.

Investigaciones sobre EPA y justicia social desde Fraser, que interroguen la política y políticas nacionales, son recientes. Un caso de ello, son los estudios de las políticas en Australia, donde se identifica que a pesar de la retórica sobre mejorar las desigualdades de acceso, calidad y asequibilidad, las lógicas de mercado en este nivel educativo marginan a las familias de bajos ingresos, obstaculizando la justicia social (Fenech, 2019; Fenech y Skattebol, 2021).

Utilizando los discursos presidenciales, el enfoque Reconceptualista y la teoría de justicia social de Fraser, este artículo contribuye al análisis crítico de la EPA como movilizadora de justicia social desde sus tres esferas, en todo el periodo postdictadura -no solo en la comparación de gobiernos. En este marco nos preguntamos ¿Qué temas

y justicias de la EPA han movilizado los discursos presidenciales del Chile postdictadura?

3. Método

Esta investigación se posiciona en una perspectiva Reconceptualista (Johnson y Parry, 2022; Moss, 2013, 2018; Moss et al., 2016), con un enfoque metodológico cualitativo documental (Creswell, 2017; Denzin y Lincoln, 2012).

Los discursos presidenciales constituyen la unidad de análisis y el corpus utilizado. Estos corresponden a la rendición de cuenta presidencial anual ante el congreso y la ciudadanía; constituyendo una tradición democrática instaurada el año 1832 en Chile (Biblioteca del Congreso Nacional, 2023). Estos, también denominados mensaje presidencial o cuenta pública, señalan temas o problemáticas a resolver que van transformándose en una agenda pública y parte de la elaboración de las políticas públicas (Alzate Zuluaga y Romo Morales, 2017).

Se seleccionaron la totalidad de los discursos presidenciales del periodo de postdictadura chilena, los que corresponden a un total de 34 entre los años 1990 y 2023. De estos, en tres discursos no se menciona la EPA. Así, el corpus final de análisis corresponde a 31 discursos, siendo cada uno una unidad de análisis (Cuadro 1). Estos discursos son de carácter público y de acceso abierto, por lo que fueron descargados de la Biblioteca del Congreso Nacional de Chile (Biblioteca del Congreso Nacional, 2023).

Cuadro 1

Corpus de discursos presidenciales postdictadura

Gobierno	Periodo	Total de discursos		Mencionan la EPA (Corpus)
		N°	Años	
Aylwin	1990-1994	4	1990-1993	3
Frei	1994-2000	6	1994-1999	6
Lagos	2000-2006	6	2000-2005	6
Bachelet	2006-2010	4	2006-2009	4
Piñera	2010-2014	4	2010-2013	4
Bachelet	2014-2018	4	2014-2017	4
Piñera	2018-2022	4	2018-2021	4
Boric	2022-2026	2	2022-2023	0
Total		34		31

Nota. Elaboración propia según Biblioteca del Congreso Nacional (2023).

3.3. Instrumentos de obtención de información

Se utilizaron dos instrumentos para cuestionar los discursos presidenciales: (1) Pauta de análisis documental temático, que permitió identificar grandes temáticas en EPA a partir de fragmentos-textualidades, por discurso y gobierno. Esta pauta se pregunta ¿qué elementos de EPA se relevan en los discursos presidenciales? ¿quiénes son los beneficiarios de los impulsos presidenciales en la EPA?; (2) Pauta de interpretación desde enfoques de justicia, que interroga los discursos buscando el tipo de justicia que subyace a las temáticas de EPA. Para ello cuestiona ¿qué tipo de recursos se valoran en las temáticas de EPA (materiales, simbólicos, derechos)? y ¿qué lógica de justicia subyace cada temática de EPA (redistributiva, de reconocimiento o representación)?

3.4. Análisis de datos

Se realizaron tres etapas de codificación recursivas (Saldaña, 2015), correspondientes al Método de Comparación Constante (Kelle, 2007), con soporte del programa Nvivo. La primera etapa, implicó aplicar la Pauta de Análisis Documental Temático a cada discurso presidencial, para levantar los códigos abiertos (N=21). En una segunda etapa, se realizó codificación axial, que condensa los códigos abiertos en tres grandes ejes temáticos que movilizan la EPA: provisión relevancia y calidad, con base en los avances de la investigación internacional del campo. Finalmente, en una tercera etapa de codificación selectiva, se aplica la Pauta de Interpretación desde el enfoque de justicia social de Fraser, lo que permitió develar las formas en que aparecen las esferas de la justicia social tras estas temáticas.

4. Resultados

Los resultados de la investigación muestran el entramado de temáticas y (esferas de) justicias en la EPA, que movilizan los discursos presidenciales en el periodo postdictadura chileno (Figura 1). Las temáticas de EPA identificadas son: 1) provisión, 2) relevancia y 3) calidad. Al mismo tiempo, se devela la emergencia y ausencia de las distintas esferas de justicia social (redistribución, reconocimiento y representación) en distintos discursos.

Figura 1

Temas y justicias de EPA por discursos presidenciales postdictadura (1990 al 2022)

Gobierno		Aylwin				Frei					Lagos					Bachelet I					
Discursos		1990	1991	1992	1993	1994	1995	1996	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009
Temas y Justicias	1. Provisión																				
	2. Relevancia																				
	3. Calidad																				

Gobierno		Piñera 1				Bachelet 2				Piñera 2				Boric	
Discursos		2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022	2023
Temas y Justicias	1. Provisión														
	2. Relevancia														
	3. Calidad														

Justicia Redistributiva	Justicia de Reconocimiento	Justicia de Representación	Sin mención EPA
-------------------------	----------------------------	----------------------------	-----------------

Nota. Elaboración propia con base en codificación selectiva.

A continuación, se analizan en detalle las temáticas de EPA abordadas en los discursos presidenciales, explicando los tipos de justicia que buscan movilizar.

4.1. Tema 1. Provisión de la EPA: Fuerte justicia redistributiva

Un primer tema presente en los discursos presidenciales se relaciona con estructura de la provisión, enfocada más concretamente en su ampliación, priorización de beneficiarios y financiamiento. La postdictadura presenta una fuerte justicia redistributiva, enfocada en aumentar la oferta de la ROP, focalizando en familias desaventajadas y madres trabajadoras con subvención a los distintos niveles. Con menor presencia, durante algunos años se transita hacia una justicia de reconocimiento, que propone metas concretas para el nivel de SC. Sin embargo, coexiste con ello la universalización del acceso a NT, que retrotrae a una justicia redistributiva en los últimos discursos presidenciales de la postdictadura analizada.

La justicia redistributiva, a través del aumento de la provisión, se establece tempranamente desde el gobierno de Aylwin (1990-1994), que al finalizar su periodo declara:

En este aspecto, la Junta Nacional de Jardines Infantiles elevó su cobertura, el año último, a 82.534 párvulos [...] Por su parte la Fundación Integra atendió a 41.000 niños en 526 Centros Abiertos. (Aylwin, 1993, p. 62)

Hacia fines del periodo postdictadura analizado, el gobierno de Piñera 2 (2018-2022) sostiene firmemente esta justicia redistributiva, declarando en sus discursos presidenciales el envío de tres proyectos de ley para ampliar la oferta de los niveles EPA⁴ (aunque sin entregar metas cuantitativas).

El resto de los discursos presidenciales señalan metas concretas respecto al aumentar la provisión, utilizando palabras como: cobertura, vacantes o cupos. El Cuadro 2 muestra las metas de aumento propuesto por cada gobierno según nivel. Observamos que a partir del gobierno de Frei (1994-2000) se comienzan a detallar la cantidad concreta. Tanto en los discursos del gobierno de Frei (1994-2000) como de Lagos (2000-2006), las metas propuestas no diferencian nivel educativo. Esta situación cambia en los discursos presidenciales de Bachelet 1 (2006-2010), donde la redistribución del acceso plantea metas específicas para niveles determinados, reconociendo las especificidades y diversidad de las distintas poblaciones y edades beneficiadas.

Cuadro 2

Metas de aumento de oferta según gobierno y nivel educativo

Gobierno	Nivel educativo		
	SC	NM	NT
Aylwin	(ampliar, muestra avance final)		
Frei	40.000		
Lagos	120.000		
Bachelet 1	900 por año*	-	20.000
Piñera 1	40.000	-	75.000
Bachelet 2	90.000	34.000	-
Piñera 2	(ampliar, con proyectos de ley no aprobados)		
Boric	Sin mención		

Notas. SC = Sala Cuna; NM = Nivel Medio; NT = Nivel Transición. (*) Número de cursos no por número de niños. Elaboración propia con base en la codificación abierta.

Así, este aumento de provisión si bien se inscribe fuertemente en una justicia redistributiva, comienza a surgir una justicia de reconocimiento. Se reconoce y diferencia el aumento entre cada nivel y poniendo énfasis en el nivel de SC: "... estamos habilitando nuevas salas cunas en todo el país... A fin de año habremos sobrepasado la meta de 800" (Bachelet 1, 2006, p. 4).

Este reconocimiento como se señala en el discurso presidencial del año 2007 se realiza al construir oferta en SC en nuevas localidades y con énfasis al incluir a población específica como privadas de libertad y estudiantes:

Y llegamos a localidades, pero además de los números yo quiero compartir con ustedes cosas que nos dejan muy felices, llegamos a localidades como Tortel, Río Ibáñez y Valle de Aysa, donde nunca antes había existido una sala cuna.

⁴ Proyectos de ley: "Sala Cuna Universal" (Senado, 2018), "Ley de Subvención para la Educación Parvularia" para NM (Senado, 2019a) y "Ley Kinder gratuito y obligatorio" (Senado, 2019b).

Llegamos donde las trabajadoras, llegamos donde las temporeras. Llegamos a centros de estudios como la Universidad de Valparaíso o la Universidad de Atacama, a los liceos de San Fernando, Tierra Amarilla o Valdivia, para apoyar a las madres que desean continuar sus estudios. Llegamos, incluso, donde madres privadas de libertad. (Bachelet 1, 2007, p. 15)

Hacia el año 2015, se aprecia la emergencia tenue de una justicia de representación, con la corrección de las metas de ampliación de oferta planteadas. Durante el primer discurso presidencial de Bachelet 2 (2014-2018), se escucha la demanda de las familias, para ajustar la ampliación de la provisión. Es decir, el diseño e implementación de la política busca hacer justicia haciendo partícipe a la ciudadanía:

Pero quiero reconocer que nos hemos encontrado con más dificultades de las que esperábamos al plantear esta meta. La principal de ellas es que las familias nos piden más cupos en niveles medios que en salas cuna. Y no podemos ignorar esta realidad. Por eso, en adelante, tal como hemos comprometido, seguiremos avanzando en reducir el déficit de cobertura en el nivel parvulario, pero ajustándonos a la demanda y necesidades reales, sea en salas cuna o en niveles medios. (Bachelet 2, 2015, p. 6)

Las esferas de justicia que cobran visibilidad en la temática de la provisión se relacionan estrechamente con los beneficiarios de esta. La fuerte justicia redistributiva que emerge en esta temática presenta una doble focalización de beneficiarios: familias desaventajadas y madre trabajadora. La compensación social de familias desaventajadas inaugura la postdictadura con lo señalado por Aylwin (1990-1994) en su discurso presidencial del año 1992: "...la Junta Nacional de Jardines Infantiles lleva a cabo importantes programas que benefician a 80.000 de ellos a lo largo del país, especialmente en las localidades más pobres" (Aylwin, 1992, p. 67). Asimismo, Frei (1994-2000) en el discurso presidencial del año 1995 declara que: "Ampliaremos significativamente la cobertura de la educación prebásica, aumentando en 40 mil las matrículas de niños de hogares pobres" (Frei, 1995, p. 22). Un par de años después, Frei (1994-2000) en su discurso presidencial del año 1997 instala la focalización la madre trabajadora:

Ante las dificultades que tienen las mujeres trabajadoras y jefas de hogar para cuidar a sus hijos en horario de trabajo, en 1996 un número significativo de los jardines JUNJI e Integra extendió su horario, y más que duplicamos las vacantes de los centros de atención de hijos de mujeres temporeras de la agroindustria. (Frei, 1997, pp. 4-5)

La justicia redistributiva que subyace a la temática de la provisión privilegia madres trabajadoras o madres en busca de inserción laboral, como lo señala Lagos (2000-2006) en su discurso *del 2000*: "...para facilitar la incorporación de las madres al trabajo; así, los futuros cupos de educación preescolar se focalizarán de preferencia en los hijos de madres que trabajan o buscan trabajo" (Lagos, 2000, p. 23).

Esta doble focalización propia de una justicia redistributiva cambia hacia una justicia de reconocimiento con Bachelet 1 (2006-2010), en la búsqueda de universalizar el NT sin considerar la condición económica de las familias beneficiarias. Sin embargo, esta esfera de reconocimiento no reemplaza la focalización de justicia redistributiva hacia los niveles de SC y NM.

En los próximos cuatro años implantaremos un sistema de atención preescolar para niños de entre uno y tres años que entregará atención a todos los niños de hogares pertenecientes al 40 por ciento más pobre de la población. Nuestra meta es universalizar el kinder y el pre-kinder. (Bachelet 1, 2006, p. 4)

La justicia de reconocimiento en NT se desvanece en la segunda mitad del periodo, cuando vuelve a emerger la justicia redistributiva en Piñera 1 (2010-2014), con los

discursos del año 2012 y 2013. En ellos, se vuelve a focalizar en familias desaventajadas para NT y madres trabajadoras para SC.

Hoy quiero ratificar ante el país nuestro compromiso de garantizar educación preescolar en kínder y pre-kínder, de calidad y gratuita, a todos los niños y niñas del 60 por ciento de los hogares más vulnerables y de clase media de nuestro país [...] Para ellos estamos incrementando en 40 mil los cupos de jardines infantiles, de la Junji e Integra, y perfeccionando el sistema de salas cuna financiado por las empresas, para evitar discriminar a las mujeres trabajadoras. (Piñera 1, 2012, p. 7-8)

El financiamiento de la provisión EPA resulta un tópico de recurrente vinculación con la esfera redistributiva. Es abordado a partir de la subvención de distintos niveles, para reasignarles recursos económicos adicionales. Así, los discursos presidenciales de los años 2005, 2007, 2008 y 2012 se refieren a la entrega de una subvención especial destinada solamente a NT en escuelas. Este tipo de financiamiento corresponde a una justicia redistributiva de recursos a favor de crear una mayor oferta educativa en las escuelas. Por ejemplo, en el discurso de Lagos (2000-2006), se señala el aumento monetario a entregar:

Esta subvención preferencial beneficiará a 400 mil niños y niñas de Chile que se encuentren en pre-kínder, kínder y primer ciclo básico [...] Ante una subvención de Jornada Escolar Completa de 30 mil, estamos planteando un aumento de hasta 18 mil pesos adicionales, un salto como nunca lo hemos hecho. (Lagos, 2005, p. 11)

Otro ejemplo de este financiamiento es lo señalado por Bachelet 1(2006-2010) que compromete una subvención especial que permita universalizar el acceso a NT:

El año pasado, aumentamos en 20 mil los cupos de prekínder. A partir de este año, avanzaremos hacia la total cobertura en este nivel, para lo cual hemos propuesto una subvención especial. (Bachelet 1, 2007, p. 15)

Asimismo, el financiamiento a los niveles de SC y NM quedan como proyectos de ley enviados al congreso en el gobierno de Piñera 2 (2018-2022), consolidando la justicia redistributiva.

A modo de síntesis, cabe destacar que esta temática tiene una fuerte base de justicia redistributiva a lo largo del todo el periodo postdictadura analizado. Coexiste en algunos periodos presidenciales, una justicia de reconocimiento que promueve la ampliación de la provisión en SC y la universalización de NT. Con mucho menor pregnancia, casi a modo excepcional, emerge en este periodo la justicia participativa que escucha y representa la demanda de las familias respecto a SC. Pero esta no se instala y la provisión de la EPA vuelve a centrarse en la esfera de la justicia redistributiva, los últimos cuatro discursos presidenciales analizados.

4.2. Tema 2. Relevancia de la EPA: Tránsito de una justicia redistributiva a una justicia de reconocimiento

Un segundo tema que se identifica en los discursos presidenciales es la importancia de la EPA como herramienta de justicia social. En este periodo postdictadura, los discursos presidenciales relevan la EPA transitando desde una justicia redistributiva, dirigida a la mejora del rendimiento escolar y el incremento del trabajo femenino, hacia una justicia de reconocimiento diversidad para corregir desigualdades de origen. Como se describe más adelante, surge momentáneamente en esta temática una justicia de representación entorno a los derechos del niño. Es decir, en esta temática la notable relevancia de la EPA está en que puede hacer justicia social por dos vías: redistribuir las oportunidades de aprender, los rendimientos educativos futuros y la oportunidad

laboral para las madres, o reconociendo a los niños y familias como sujetos derechos y a la educación temprana como uno exigible para la corrección de las desigualdades.

Durante los dos primeros gobiernos postdictadura, con Aylwin (1990-1994) y Frei (1994-2000), la relevancia de la EPA se encuentra enfocada en una justicia de redistribución. Esta temática se vincula a la búsqueda de un mayor logro de aprendizaje futuro o rendimiento escolar y al fortalecimiento de la incorporación de las madres al mundo laboral formal. Aylwin (1990-1994) por ejemplo, en su discurso de su tercer año de gobierno:

En materia de Educación preescolar o parvularia, nuestra realidad muestra un gran déficit, que se hace más notorio a medida que la mujer se incorpora al trabajo fuera del hogar. Esto es grave, porque la experiencia prueba que los niños que no han pasado por parvularios o jardines infantiles llegan a la enseñanza básica en condiciones de inferioridad y tienen menor rendimiento. (Aylwin, 1993, p. 62)

A finales del siguiente gobierno de Lagos (2000-2006) se funda la idea de una EPA relevante, desde una justicia de reconocimiento. Reconoce la potencia de los primeros años de vida y como estos son el origen de la desigualdad. A partir del reconocimiento de este grupo humano, establece la corrección de desigualdades sociales con una temporalidad presente:

Pero bien sabemos que la cuna de las desigualdades se materializa en los cinco primeros años de vida de una persona. Por eso tenemos que ser capaces de llegar al Bicentenario proponiéndonos una cobertura universal prácticamente también en educación parvularia. Así estaremos construyendo un Chile donde haya, de verdad, igualdad de oportunidades para todos los chilenos y chilenas en el ámbito educacional. Es una meta posible, factible, viable. (Lagos, 2005, pp. 13-14)

Relevar la EPA desde la justicia del reconocimiento tiene continuidad en Bachelet 1 (2006-2010), en donde se vuelve a reconocer que en la primera infancia se encuentra el origen de las desigualdades que se pueden corregir con EPA:

Vamos a reformar profundamente la educación preescolar, porque es en esos primeros años donde se gestan las primeras exclusiones y desigualdades. Ustedes ya lo saben: en el marco de las 36 medidas estamos habilitando nuevas salas cunas en todo el país. (Bachelet 1, 2006, p. 4)

¡Cien veces lo he dicho y cien veces más lo diré: la batalla más importante contra la desigualdad se libra en la primera infancia! (Bachelet 1, 2009, p. 8)

El siguiente gobierno de Piñera 1 (2010-2014) vuelve a reconocer la relevancia de la EPA como el espacio social donde corregir desigualdades. Es en este discurso presidencial, donde se introduce la metáfora “nivelar la cancha”, para referirse a la importancia de la EPA como igualador de oportunidades:

La reforma debe comenzar a la más temprana edad, para corregir las desigualdades de origen, igualar oportunidades y nivelar la cancha cuando aún estamos a tiempo. (Piñera 1, 2012, p. 7)

Así, la justicia de reconocimiento postdictadura impulsa la relevancia de la EPA basada en una visibilidad ética.

Ésta es la política más ética y más poderosa para cuidar y educar a nuestros niños desde la más temprana infancia, donde realmente podemos corregir las carencias sociales de origen, y donde podemos con eficacia nivelar la cancha y hacer un verdadero aporte a una sociedad con mayor igualdad de oportunidades. (Piñera 2, 2018, p. 19)

La relevancia de la EPA desde la justicia de representación solo surge de manera incipiente en el gobierno de Bachelet 2 (2014-2018), en el discurso presidencial del año

2016, donde considera la participación de la niñez como sujetos con derecho a la educación.

Queremos que nuestros hijos e hijas, sin importar donde vivan, tengan alternativas reales para recibir educación preescolar, algo esencial para equiparar derechos y abrirles un mundo de nuevas posibilidades. (Bachelet 2, 2016, p. 8)

Si bien esta justicia es aún incipiente y no alcanza a ofrecer una participación a la niñez en la toma de decisiones, sí hace exigible el derecho la niñez a participar como ciudadanía.

En síntesis, la temática de la relevancia de la EPA transita desde una justicia redistributiva vinculada al rendimiento escolar y trabajo femenino, hacia una justicia de reconocimiento para corregir desigualdades. Son los discursos presidenciales de Lagos (2000-2006), Bachelet 1 (2006-2010), Piñera 1 (2010-2014) y Piñera 2 (2018-2022) los que establecen la relevancia de la EPA desde una justicia de reconocimiento, en búsqueda de la corrección de las desigualdades. También surge una incipiente justicia de representación que valora la educación como derecho, pero que se diluye en los siguientes discursos presidenciales, quedando solapada en la justicia de reconocimiento.

4.3. Tema 3. Calidad de la EPA: coexistencia de justicia redistributiva y justicia de reconocimiento

Un tercer tema en los discursos presidenciales, mencionado con menor frecuencia que los anteriores, es el de la calidad de la EPA. Ello ocurre en dos ejes: la institucionalidad y la capacitación docente. Los discursos que abogan por EPA de calidad desde una institucionalidad de organización y estructura robusta se orientan a una justicia redistributiva. Mientras que aquellos discursos presidenciales que esgrimen una EPA de calidad, mediante el eje de capacitación docente, se enfocan en una justicia de reconocimiento de educadores de párvulos.

La EPA de calidad basada en una nueva institucionalidad, es mencionada en los discursos presidenciales 1999, 2015 y 2017 para justificar la redistribución de recursos económicos a una nueva estructura organizacional. El primer discurso en esta temática aparece el año 1999 y corresponde al de Frei (1994-2000), donde se institucionaliza (por primera vez en la historia de la EPA chilena) un marco curricular unificado (para todos los niveles de la EPA):

Se encuentran en proceso de elaboración los correspondientes al resto de los cursos y se constituyeron los equipos técnicos para elaborar el marco curricular para la educación parvularia. (Frei, 1999, p.25)

En los discursos 2015 y 2017 de Bachelet 2 (2014-2018) se retoma el eje de institucionalidad para avanzar en EPA de calidad, desde la justicia redistribuir. En este caso refiere a institucionalizar una nueva organización y estructura con políticas y estándares que regulen equitativamente las prácticas pedagógicas, y las condiciones de seguridad en la EPA.

Y sabemos que no basta con aumentar cobertura si no mejoramos la calidad y las condiciones de funcionamiento. Por eso, se ha creado la Subsecretaría y la Intendencia de Educación Parvularia, que empezarán a funcionar durante 2016. Así tendremos mejores políticas y nuevos estándares que garanticen calidad, condiciones adecuadas y seguridad en cada uno de los establecimientos de educación parvularia. (Bachelet 2, 2015, p. 6)

La EPA de calidad basada en la formación docente continua, busca otorgar herramientas al equipo educativo. Es decir, reconoce las condiciones educativas y

prácticas pedagógicas de educadores y técnicos, como nodales para generar la calidad de la EPA. Ello impulsa una fuerte justicia de reconocimiento desde el inicio de la postdictadura con los discursos de Aylwin (1990-1994), que tienen continuidad en Bachelet 2 (2014-2018). En los cuatro discursos presidenciales se vincula el desarrollo de la capacidad y el perfeccionamiento docente con la calidad educativa:

Pero no basta con cobertura, también tenemos que asegurar educación de calidad. Y para eso necesitamos también más y mejores profesionales y técnicos por grupo de niñas y niños. Por ello, en un segundo momento fortaleceremos la formación y capacitación de los profesionales y técnicos de la educación parvularia. (Bachelet 2, 2014, p.8)

Como es posible apreciar, en este tercer tema sobre calidad de la EPA coexisten la justicia redistributiva, desde la búsqueda de consolidar una institucionalidad -curricular y organizacional-, con justicia la justicia de reconocimiento, que considera el fortalecimiento de educadores y técnicos, de la formación y capacitación continua.

5. Discusión y conclusiones

Los resultados nos muestran un ensamblaje complejo de temas y justicias, cuyo desarrollo no ha sido lineal en estos 34 años de postdictadura. La búsqueda de justicia social desde la Educación Parvularia (EPA) ha sido a través de tres grandes temáticas: provisión, relevancia y calidad educativa. Estas han coexistido en el periodo analizado y han movilizad las distintas justicias que se inscriben en ambos paradigmas políticos. Así, las temáticas presentes en los discursos presidenciales movilizan de forma equivalente la justicia redistributiva, basada en estándares, rendición de cuentas y mercado (Moss, 2017; Nitecki y Wasmuth, 2019; Urban, 2012) y la justicia de reconocimiento, orientada por políticas de diversidad, autodeterminación y co-construcción de sentidos compartidos (Fenech, 2019; Young, 1990). Cabe destacar que la esfera de la justicia de representación, basada en la participación de los sujetos en la toma de decisiones públicas y gubernamentales, ha sido puntual y fugaz durante la postdictadura.

Las temáticas movilizadoras de las justicias no tienen una correspondencia directa con la tendencia política de los gobiernos de izquierda o derecha, ni parecen estar en diálogo con el contexto social. Estas temáticas se circunscriben a las particularidades de la EPA y a tendencias neoliberales impulsadas por organismos internacionales como OECD, Banco Mundial y BID (Moss et al., 2016). Así, la contribución del artículo está en complejizar la comprensión de la justicia social postdictadura (Galdames, 2011; Telias et al., 2020), que ocurre en una tensión entre paradigmas de EPA y armonización de esferas de justicia social. La adscripción de los discursos presidenciales a agendas internacionales invita a pensar más allá de estas temáticas (Dahlberg et al., 2005; Moss, 2009).

Esta investigación se limitó a un análisis cualitativo Reconceptualista, sin pretensiones de generalización teórica de sus resultados. En este sentido, la incorporación de otros enfoques como el Realismo Crítico permitirían explicar cualitativamente causalidades entre temáticas, o un enfoque Decolonial, podría visibilizar sesgos colonialistas en estas temáticas e incluso levantar otras temáticas que producen desigualdad y segregación educativa.

Futuras investigaciones buscarán avanzar sobre el diseño e implementación de políticas de la EPA en temáticas de provisión, relevancia y calidad, derivadas de los discursos presidenciales. Un ejemplo de investigación en esta línea es el análisis de las políticas destinadas a incrementar el acceso de menores de 2 años a sala cuna y su impacto en

la generación de justicia educativa. Otra línea de investigación proyectada es sobre el debate público que instala la agenda de los discursos presidenciales, entre *policymakers*, profesionales y asociaciones de la EPA. También se propone avanzar en el análisis de los discursos presidenciales, desde enfoques Decoloniales y de Realismo Crítico que permiten abrir nuevas temáticas y agendas para la EPA.

Referencias

- Adlerstein, C. y Pardo, M. (2017). Highlights and shadows in ECEC policy in Latin America and the Caribbean. En L. Miller, C. Cameron, C. Dalli y N. Barbour (Eds.), *The SAGE handbook of early childhood policy* (pp. 180-200). SAGE. <https://doi.org/10.4135/9781526402004.n12>
- Adlerstein, C. y Pardo, M. (2019). La educación parvularia en Chile: Del caleidoscopio de políticas a una institucionalidad sistémica. En A. Carrasco y L. M. Flores (Eds.), *De la reforma a la transformación: Capacidades, innovaciones y regulación de la educación chilena* (pp. 351-384). UC.
- Adlerstein, C. y Pardo, M. (2020). ¡Otra cosa es con sistema! En camino hacia una educación parvularia de calidad. En M. T. Corvera y G. Muñoz (Eds.), *Horizontes y propuestas para transformar el sistema educativo chileno* (pp. 23-51). Biblioteca del Congreso Nacional de Chile.
- Alaníz-Hernández, C. (2020). Atención y cuidado de la primera infancia en México: Un reto para la equidad de género. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(2), 131-149. <https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.2.007>
- Alexander, W. L. (Ed.). (2009). *Lost in the long transition: Struggles for social justice in neoliberal Chile*. Rowman & Littlefield.
- Alzate Zuluaga, M. L. y Romo Morales, G. (2017). La agenda pública en sus teorías y aproximaciones metodológicas. Una clasificación alternativa. *Revista Enfoques*, 15(26), 13-35.
- Armony, V. (2005). Aportes teórico-metodológicos para el estudio de la producción social de sentido a través del análisis del discurso presidencial. *Revista Argentina de Sociología*, 3(4), 32-54.
- Baeza Duffy, P., Vásquez-Rocca, L. y Haquin, D. M. (2020). Multimodal discursive construction of inclusive education by the two most voted presidential candidates in the Chilean elections of 2017. *Ikala*, 25(1), 93-112. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v25n01a07>
- Barco, B. (2021). Problemas del financiamiento subvencionado en la educación inicial de Chile. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 14, 1-18. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m14.pfse>
- Bendini, M. y Devercelli, A. E. (2022). *Quality early learning*. World Bank.
- Berlinski, S. y Schady, N. (2015). *Los primeros años: El bienestar infantil y el papel de las políticas públicas*. BID.
- Biblioteca Congreso Nacional. (2023). *Diarios de sesiones del congreso nacional. Discursos presidentes de la República*. Biblioteca Congreso Nacional.
- Brighouse, H. (2007). Educational justice and socio-economic segregation in school. *Journal of Philosophy of Education*, 41(4), 575-590. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9752.2007.00583.x>
- Burchinal, M., Garber, K., Foster, T., Bratsch-Hines, M., Franco, X. y Peisner-Feinberg, E. (2021). Relating early care and education quality to preschool outcomes: The same or different models for different outcomes?. *Early Childhood Research Quarterly*, 55, 35-51. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2020.10.005>
- Cárcamo, R. A. (2018). Early childhood education in Chile. En M. Fleeer y B. van Oers (Eds.), *International handbook of early childhood education* (pp. 825-832). Springer. https://doi.org/10.1007/978-94-024-0927-7_41
- Creswell, J. W. (2017). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. SAGE.
- Denzin, N. K. y Lincoln, Y. S. (2012). *El campo de la investigación cualitativa. Manual de investigación cualitativa*. Gedisa.

- Dahl, H. M., Stoltz, P. y Willig, R. (2004). Recognition, redistribution and representation in capitalist global society: An interview with Nancy Fraser. *Acta Sociologica*, 47(4), 374-382. <https://doi.org/10.1177/0001699304048671>
- Dahlberg, G., Moss, P. y Pence, A. R. (2005). *Más allá de la calidad en educación infantil: perspectivas posmodernas*. Graó.
- Devercelli, A. E. y Beaton-Day, F. (2020). *Better jobs and brighter futures: Investing in childcare to build human capital*. World Bank Group. <https://doi.org/10.1596/35062>
- Etkin, J. y Schvarstein, L. (2005). *Identidad de las organizaciones. Invariancia y cambio*. Paidós.
- Falabella, A., Cortázar, A., Godoy, F., González, M. P. y Romo, F. (2018). Sistemas de aseguramiento de la calidad en educación inicial: Lecciones desde la experiencia internacional. *Revista Gestión y Política Pública*, 27(2), 309-340.
- Fenech, M. (2019). Pursuing a social justice agenda for early childhood education and care: Interrogating marketisation hegemony in the academy. En K. Freebody, S. Goodwin y H. Proctor (Eds.), *Higher education, pedagogy and social justice* (pp. 81-96). Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1007/978-3-030-26484-0_6
- Fenech, M. y Skattebol, J. (2021). Supporting the inclusion of low-income families in early childhood education: an exploration of approaches through a social justice lens. *International Journal of Inclusive Education*, 25(9), 1042-1060. <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1597929>
- Ferrada, D. (2021). *Educación con justicia social. Propuestas para una nueva constitución de Chile*. Universidad Católica del Maule.
- Fraser, N. (2008). *Escalas de justicia*. Herder.
- Fraser, N. y Honneth, A. (2006). *¿Redistribución o reconocimiento?: Un debate político-filosófico*. Morata.
- Freebody, K. y Goodwin, S. (2018). Critical perspectives on applied theatre for social change: Defamiliarising key words in the field. En K. Freebody, M. Balfour, M. Finneran y M. Anderson (Eds.), *Applied theatre: Understanding change* (pp. 63-75). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-78178-5_5
- Fullan, M. y Hargreaves, A. (2012). Reviving teaching with professional capital. *Education Week*, 31(33), 30-36.
- Fundación Bernard van Leer. (2017). *Espacio para la infancia. Avances en el desarrollo de la primera infancia*. Fundación Bernard van Leer.
- Galdames, X. (2011). Chilean early childhood education as a promoter of social justice: Challenging neo-colonial trajectories of knowledge. *International Studies in Education*, 12, 106-124.
- Gewirtz, S. (2006). Towards a contextualized analysis of social justice in education. *Educational Philosophy and Theory*, 38(1), 69-81.
- Grice, P. J. (2010). *Presidential communication to children: An Analysis of persuasive strategies in presidential speeches*. [Trabajo Fin de Máster]. Western Kentucky University.
- Hall, W. D. (2006). *Crises, deficits, and ideologies in the congressional debates of the NCLB: How presidential influence impacted early childhood education initiatives*. [Tesis de doctorado]. University of Tennessee.
- Iglesias, C. (2012). Justicia como redistribución, reconocimiento y representación: Las reconciliaciones de Nancy Fraser. *Investigaciones Feministas*, 3, 251-269. https://doi.org/10.5209/rev_INFE.2012.v3.41149
- Ivanova, A. (2015). The topic of education in Chilean political discourse during 2006-2013. *Universum. Revista de Humanidades y Ciencias Sociales*, 30(2), 91-104.
- Johnson, C. W. y Parry, D. C. (Eds.). (2022). *Fostering social justice through qualitative inquiry: A methodological guide*. Taylor & Francis. <https://doi.org/10.4324/9781003216575>
- Kingdon, J. W. (1984). *Agendas, alternatives, and public policies*. Little.
- Kelle, U. (2007). The development of categories: Different approaches in grounded theory. En A. Bryant y K. Charmaz (Eds.), *The SAGE handbook of grounded theory* (pp. 191-213). SAGE.
- Lingard, B. y Keddie, A. (2013). Redistribution, recognition and representation: Working against pedagogies of indifference. *Pedagogy, Culture & Society*, 21(3), 427-447.

- López, M. Á., Vilchez, U. y Miranda, N. (2011). El discurso de política pública presidencial: Los casos de salud y educación durante los gobiernos de la Concertación (1990-2009). *Estado, Gobierno y Gestión Pública*, 18, 37-59.
- Martuccelli, D. (2021). *El estallido social en clave latinoamericana*. LOM.
- Moss, P. (2009) *There are alternatives! Markets and democratic experimentalism in early childhood education and care*. Bernard van Leer Foundation and Bertelsmann Stiftung.
- Moss, P. (2013). The relationship between early childhood and compulsory education: A properly political question. En P. Moss (Ed.), *Early childhood and compulsory education: Reconceptualising the relationship* (pp. 2-50). Routledge.
- Moss, P., Dahlberg, G., Grieshaber, S., Mantovani, S., May, H., Pence, A., Rayna, S., Swadenwr, B. B. y Vandenbroeck, M. (2016). The Organisation for Economic Co-operation and Development's international early learning study: Opening for debate and contestation. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 17(3), 343-351. <https://doi.org/10.1177/14639491166661>
- Moss, P. (2017). Power and resistance in early childhood education: From dominant discourse to democratic experimentalism. *Journal of Pedagogy*, 8(1), 11-32. <https://doi.org/10.1515/jped-2017-0001>
- Moss, P. (2018). *Alternative narratives in early childhood. An introduction for students and practitioners*. Routledge.
- Moyano Dávila, C. (2020). Temporalidades de la justicia educacional. En C. Moyano Dávila (Ed.), *Justicia educacional. Desafíos para las ideas, las instituciones y las prácticas en la educación chilena*. (pp. 25-52). Universidad Alberto Hurtado.
- Nitecki, E. y Wasmuth, H. (2019). GERM and its effects on ECEC: Analyzing unintended consequences and hidden agendas. En VVAA, *Globalization, transformation, and cultures in early childhood education and care* (pp. 57-84). Springer.
- OECD. (2001). *Starting strong: Early childhood education and care*. OECD.
- OECD. (2017). *Starting strong 2017: Key OECD indicators on early childhood development and care*. OECD.
- Peralta, M. V. (2015). Ciento cincuenta años de los inicios de la educación parvularia pública en Chile. *Revista Enfoques Educativos*, 12(1), 127-156.
- Pérez, M. S., Saavedra, C. M. y Habashi, J. (2017). Rethinking global north onto-epistemologies in childhood studies. *Global Studies of Childhood*, 7(2), 79-83. <https://doi.org/10.1177/20436106177088>
- Power, S. (2012). From redistribution to recognition to representation: social justice and the changing politics of education. *Globalisation, Societies and Education* 10(4), 473-492. <https://doi.org/10.1080/14767724.2012.735154>
- Rawls, J. (1995). *Liberalismo político*. Fondo de Cultura Económica.
- Rodríguez, G. (2013). Diversidad y política en las retóricas presidenciales. Néstor Kirchner (2003-2007) y Nicolás Sarkozy (2007-2011) en perspectiva comparada. *Relaciones Internacionales*, 22(44), 41-67.
- Rozas, T., Falabella, A. y Flórez, M. T. (2020). Justicia en “riesgo”: En búsqueda de un horizonte de justicia evaluativa. En C. Moyano Dávila (Ed.), *Justicia educacional. Desafíos para las ideas, las instituciones y las prácticas en la educación chilena*. (pp. 219-243). Universidad Alberto Hurtado.
- Saldaña, J. (2015). *The coding manual for qualitative researchers*. SAGE.
- Santi-León, F. (2019). Educación: La importancia del desarrollo infantil y la educación inicial en un país en el cual no son obligatorios. *Revista Ciencia UNEMI*, 12(30), 143-159.
- Schvarstein, L. (2007). *Diseño de organizaciones. Tensiones y paradojas*. Paidós.
- Schouten, G. (2012). Fair educational opportunity and the distribution of natural ability: Toward a prioritarian principle of educational justice. *Journal of Philosophy of Education*, 46(3), 472-491. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9752.2012.00863.x>
- Senado. (2018). *Boletín 12026-13. Crea el beneficio social de educación en el nivel de sala cuna, financiado por un fondo solidario*. http://www.senado.cl/appsenado/templates/tramitacion/index.php?boletin_ini=12026-13

- Senado. (2019a). *Boletín 12436-04. Establece un sistema de subvenciones para los niveles medios de la educación parvularia*.
http://www.senado.cl/appsenado/templates/tramitacion/index.php?boletin_ini=12436-04
- Senado. (2019b). *Boletín 12118-04. Modifica la ley General de Educación con el objeto de establecer la obligatoriedad del segundo nivel de transición de Educación Parvularia*.
http://www.senado.cl/appsenado/templates/tramitacion/index.php?boletin_ini=12118-04
- Solimano, A. (2012). *Chile and the neoliberal trap: The post-Pinochet era*. Cambridge University Press.
- Staab, S. (2017). The expansion of childcare services (2006–2010). En S. Staab (Ed.), *Gender and the politics of gradual change* (pp. 135-161). Palgrave Macmillan.
- Subsecretaría de Educación Parvularia. (2022). *Informe de caracterización de la educación parvularia oficial. Descripción estadística del sistema educativo asociado al nivel de educación parvularia en Chile*. Gobierno de Chile.
- Telias, A., Godoy, F., Abufhele, A. y Narea, M. (2020). Programas de cobertura de salas cuna en Chile 2006-2019: Ampliando las capacidades de niños, niñas y madres. En C. Moyano Dávila (Ed.), *Justicia educacional: Desafíos para las ideas, las instituciones y las prácticas en la educación chilena* (pp. 245-271). Ediciones Universidad Alberto Hurtado.
- Tichnor-Wagner, A. y Socol, A. R. (2016). The presidential platform on twenty-first century education goals. *Education Policy Analysis Archives*, 24(64), art 222. <https://doi.org/10.14507/epaa.24.222>
- UNICEF. (1989). *Convention on the rights of the child*. UNICEF.
- UNESCO. (2011). *ISCED 2011 Operational manual. Guidelines for classifying national education programmes and related qualifications*. UNESCO.
- UNESCO. (2022). *Global Partnership Strategy for early childhood, 2021-2030*. UNESCO.
- Urban, M. (2012). Researching early childhood policy and practice. A critical ecology. *European Journal of Education*, 47(4), 494-507. <https://doi.org/10.1111/ejed.12012>
- Young, I. M. (1990). *Justice and the politics of difference*. Princeton University Press.
- Whitebread, D. (2015). Introduction: Young children learning and early years teaching. En D. Whitebread y P. Coltman (Eds.), *Teaching and learning in the early years* (pp. 1-22). Routledge.

Agradecimientos

Este artículo es parte del proyecto de la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo (ANID) FONDECYT Postdoctorado 2022 N°3220058.

Breve CV de las autoras

Blanca Barco

Doctora en Ciencias de la Educación de la Pontificia Universidad Católica de Chile, Master Recherche Sociologie Générale de École des Hautes Études en Sciences Sociales (EHESS), Magíster en Gobierno y Sociedad de la Universidad Alberto Hurtado (UAH) y Socióloga de la Universidad de Artes y Ciencias Sociales (ARCIS). Sus líneas de investigación se encuentran en la realización y análisis de metodologías en investigaciones cualitativas en educación, sociología de la educación, políticas públicas e historia en educación parvularia en Chile. Ha participado en distintos proyectos de investigación como responsable, coinvestigadora y analista. Actualmente realiza un Postdoctorado en la Pontificia Universidad Católica de Chile, financiado por ANID Fondecyt Postdoctorado 2022 N°3220058. Email: bsbarco@uc.cl

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-1461-1462>

Cynthia Adlerstein

Profesora Asociada y Directora de Educación Continua de la Facultad de Ciencias Sociales, de la Universidad de Chile. Doctora en Ciencias Sociales de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO, Argentina). Sus líneas de investigación desarrollo profesional docente, modelamiento de ambientes de aprendizaje en Educación Parvularia, ciudadanía infantil y Nueva Sociología de la Infancia. Coordinadora del Comité de área de Postgrados de Educación de la Comisión Nacional de Acreditación (CNA) y miembro del Grupo de Estudio de Inter y Transdisciplina de la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo (ANID). Email: cynthia.adlerstein@uchile.cl

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-7174-0100>



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

La Situación del Alumnado Gitano. Percepciones del Profesorado

The Situation of Roma Students. Teachers' Perceptions

Marta Gutiérrez Sánchez *, Sara Bahadi Bouchnafa y Marina Pedreño Plana

Universidad de Murcia, España

DESCRIPTORES:

Alumnado gitano
Fracaso escolar
Exclusión social
Profesorado
Educación Secundaria

RESUMEN:

El pueblo gitano presenta un alto riesgo de exclusión social. Partiendo de que la educación se erige como uno de los elementos clave para la inclusión social y entendiendo que el profesorado es una pieza fundamental para el éxito educativo del alumnado gitano, esta investigación busca conocer lo que piensan y conocen sobre ellos. Para ello, se ha realizado una investigación cualitativa mediante entrevistas a once docentes de Educación Secundaria Obligatoria de diferentes especialidades y con experiencia en atención a alumnado gitano en un mismo centro educativo de la Región de Murcia. Los resultados del análisis de contenido revelan que el profesorado es consciente de la desventaja en que se encuentra el pueblo gitano con respecto a diferentes dimensiones que determinan la inclusión-exclusión social. Asimismo, se observa un gran desconocimiento sobre su cultura e historia, se desvelan algunas causas que determinan su éxito escolar y se exponen algunas estrategias educativas para favorecerlo. Por último, los profesionales apuntan algunos retos para mejorar la situación educativa del alumnado gitano. Se concluye insistiendo en la necesidad de favorecer la inclusión social del pueblo gitano poniendo especial atención en la formación del profesorado y en la colaboración entre distintos agentes educativos.

KEYWORDS:

Gypsy students
School failure
Social exclusion
Teachers
Secondary Education

ABSTRACT:

Roma people are at high risk of social exclusion. Based on the fact that education is one of the key elements for social inclusion and understanding that teachers are a fundamental part of the educational success of Roma students, this research aims to find out what they think and know about them. To this end, qualitative research has been carried out by means of interviews with eleven teachers of Compulsory Secondary Education from different specialities and with experience in caring for Roma students in the same educational centre in the Region of Murcia. The results of the content analysis reveal that the teachers are aware of the disadvantage in which the Romany population finds itself with respect to different dimensions that determine social inclusion-exclusion. Likewise, a great lack of knowledge about their culture and history is observed, some causes that determine their success at school are revealed and some educational strategies to favour it are exposed. Finally, the professionals point out some challenges to improve the educational situation of Roma pupils. They conclude by insisting on the need to promote the social inclusion of the Romany population, paying special attention to teacher training and collaboration between different educational agents.

CÓMO CITAR:

Gutiérrez Sánchez, M., Bahadi Bouchnafa, S. y Pedreño Plana, M. (2023). La situación del alumnado gitano. Percepciones del profesorado. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 12(2), 155-169.
<https://doi.org/10.15366/riejs2023.12.2.009>

1. Introducción

El pueblo gitano ha sufrido a lo largo de la historia una constante discriminación todavía hoy vigente, tomando en consideración sus condiciones de salud, vivienda, ingresos, trabajo y educación. Especialmente alarmantes son los datos relativos a la educación si tenemos en cuenta su influencia en otras dimensiones que determinan una vida digna en términos de justicia social. La Fundación Secretariado Gitano (2020), en adelante FSG, señala que solamente el 17 % de la población gitana mayor de 16 años finaliza estudios superiores. Además, 6 de cada 10 jóvenes gitanos no finaliza la Educación Secundaria Obligatoria.

Son numerosos los estudios realizados en España que tratan de examinar las diversas causas del fracaso escolar del alumnado gitano (FSG, 2013; Macías y Flecha, 2013; Macías et al., 2019; Parra et al., 2017; Santiago y Maya, 2012; Ullán y García, 2021). Entre las principales causas identificadas encontramos la segregación o concentración en centros con bajo rendimiento académico, la omisión de la cultura e historia gitana en los contenidos curriculares, su consideración como alumnado con necesidades de apoyo educativo y la actitud del profesorado. Cabe puntualizar aquí que las causas de la exclusión socioeducativa del pueblo gitano nada tienen que ver con su herencia cultural o características identitarias, sino con las oportunidades sociales que se le brindan, así como la situación de marginación social y pobreza en la que se encuentra gran parte de la comunidad, de modo que la inserción social es una dimensión fundamental para el éxito escolar (Abajo y Carrasco, 2004).

Asimismo, varios estudios han analizado las causas del fracaso escolar desde la perspectiva del profesorado. La mayoría estudian al alumnado en su conjunto sin tener en cuenta la brecha existente entre alumnado gitano y no gitano (Jurado y Tejada, 2019; Ritacco y Amores, 2016; Vázquez, 2021), mientras que los estudios específicos sobre alumnado gitano abordan la etapa de Educación Primaria (Cárdenas-Rodríguez et al., 2019; Ramos et al., 2012; Santos Rego et al., 2021).

Por otro lado, las estrategias para asegurar el éxito escolar de colectivos desfavorecidos parecen ser insuficientes (Aguilar et al., 2020; Márquez y Indarramendi, 2022; Morentín-Encina, 2021; Quintas-Quintas et al., 2022), de modo que la participación e inclusión socioeducativa en nuestras escuelas continúa siendo un reto (Amiama et al., 2023; Simón et al., 2019) por la incapacidad del sistema educativo para garantizar la inclusión de grupos étnicos minoritarios (Caballer-Tarazona et al., 2022; Ogunyemi, 2017) y la falta de formación del profesorado para atender adecuadamente a la diversidad (Díez-Gutiérrez, 2013).

Además, hay que señalar al profesorado como uno de los elementos clave para asegurar el éxito escolar, en tanto que las expectativas del docente pueden influir en el rendimiento académico, especialmente cuando se trata de estudiantes en riesgo de exclusión o pertenecientes a grupos minoritarios (Máñez y Fernández, 2020; Romero y Hernández, 2019; Timmerman et al., 2018). Por eso, es de vital importancia acercarse al conocimiento que el profesorado tiene sobre el alumnado gitano, ya que las ideas construidas en torno a esta comunidad condicionan su participación e inclusión socioeducativa (Santos Rego et al., 2021), cuestión que se aborda en el presente estudio.

2. Revisión de la literatura

El pueblo gitano, o pueblo romaní, es un grupo étnico de alrededor de doce millones de personas dispersas alrededor del mundo. Llegaron a España a principios del siglo XV protegidos en un principio por los Borbones, aunque esta situación cambió con una serie de medidas que pretendían acabar con el modo de vida gitano, ya que se les obligó a establecer asentamientos definitivos, adoptar un oficio y la vestimenta e idioma de la población nativa. Además, una serie de leyes les afectaron negativamente considerándolos vagos y maleantes, no permitiéndoles casarse con españoles nativos, realizar comercio ambulante o hablar su propia lengua (Giménez et al., 2019; Leblon, 2018), siendo perseguidos y criminalizados a lo largo de la historia. Con independencia de sus características identitarias y culturales, en la actualidad se observan importantes diferencias en cuanto a salud, educación, trabajo e ingresos con respecto a la población no gitana como consecuencia de los procesos de marginación y exclusión social a los que se ha visto abocada gran parte de la comunidad gitana (Abajo y Carrasco, 2004).

Las diferencias en cuanto al estado de salud son evidentes (Martín-Pérez et al., 2018). Según la Fundación FOESSA (2019), las mujeres con mal estado de salud superan a los hombres, siendo el 11,8 % frente al 6,2 %. En cuanto a la población con problemas que limitan su actividad diaria, los porcentajes son de 12,4 % y 8,5 % respectivamente. Por su parte, la población no gitana con un estado de salud malo o muy malo es del 3,9 % en el caso de hombres y del 5,8 % en el caso de las mujeres y, en el caso de población no gitana con enfermedades que limitan su actividad diaria, es del 5,9 % en caso de los hombres y del 8,2 % en el caso de las mujeres.

En el ámbito económico, el pueblo gitano no parece disponer de los recursos requeridos para adquirir los bienes y servicios necesarios para desenvolverse socialmente y llevar una vida exitosa en términos de justicia social. Aunque la situación económica varía según el momento y la provincia, en términos generales, los gitanos se encuentran en situación de inferioridad económica. Numerosas familias gitanas tienen que complementar su actividad económica principal con otras actividades para poder cubrir sus necesidades básicas por la precariedad laboral, vinculada a niveles educativos inferiores a los de la población no gitana. De hecho, la población gitana que se encuentra en riesgo de pobreza es del 86 %, con ingresos inferiores a 620 euros, mientras la población general en esta situación es del 23 % (FSG, 2019).

Sobre su situación laboral, se incorporan al mercado de trabajo a una edad temprana sin completar la enseñanza secundaria y, en consecuencia, se les obstaculiza la obtención de un empleo en condiciones adecuadas. Además, su tasa de desempleo es superior, siendo esta del 52 % frente al 14,5 % de la población total (FSG, 2019), de modo que quienes carecen de trabajo asalariado se encuentran desprotegidos en cuanto a derechos sociales. Una gran parte trabaja en régimen de autoempleo, desempeñando trabajos temporales de baja remuneración que requieren gran esfuerzo físico, como el comercio ambulante (Salmerón, 2009, 2019).

La situación social de los gitanos españoles también es consecuencia de la exclusión residencial. Aunque sus condiciones de vivienda han mejorado progresivamente, todavía existen importantes índices de chabolismo e infravivienda, ya que casi el 9% de sus viviendas no reúne las condiciones requeridas de habitabilidad y el 2,17% de las mismas son chabolas (FSG, 2019). Además, suelen ocupar zonas periféricas, lo que contribuye a su guetización y segregación social (Campos, 2007).

Por otra parte, si comparamos el nivel educativo con los datos del resto de la población, se observan diferencias (FOESSA, 2019). El porcentaje de analfabetismo ha

descendido notablemente para ambas poblaciones, pero el número de personas que no sabe ni leer ni escribir es seis veces mayor en el caso de los gitanos. El dato más alarmante es el porcentaje de personas que no termina la Educación Secundaria Obligatoria (el 57,5 % posee un nivel educativo inferior a la ESO mientras que para la población no gitana es el 21,1 %). También es importante mencionar que solo el 9,8% consigue el título de bachillerato y el 3,5 % una titulación superior, mientras que entre la población no gitana los porcentajes son del 23,2 % y 27,6 % respectivamente.

En términos generales, la población gitana posee un nivel educativo más bajo que el resto de la población. Según los datos de la Fundación FOESSA (2019), el número de jóvenes gitanos entre 16 y 24 años que no ha obtenido el título de la ESO es extremadamente superior respecto al total de la población. La población gitana entre 16 y 24 años que ha obtenido la ESO es del 22,4 %, mientras que entre la población no gitana la cifra asciende a 30,5 %.

La situación educativa del alumnado gitano está asociada a una serie de factores como el nivel educativo de las familias. Los padres del alumnado gitano poseen niveles educativos más bajos repercutiendo en el rendimiento académico de sus hijos debido a la dificultad para ofrecer ayuda y supervisar las tareas escolares (FOESSA, 2019), al valor que se otorga a la educación (Parra et al., 2017), a la desafección que se genera entre familia y escuela (Flecha y Soler, 2013) y a la necesidad de abandonar los estudios de forma temprana para cumplir con obligaciones familiares (Pérez-Herrero et al., 2017).

Otro factor que influye en su situación educativa es la segregación interescolar e intraescolar. Por un lado, la creciente concentración de gitanos en algunos centros educativos, como resultado de la creencia de algunas familias de que la escolarización de sus hijos en un centro con una alta concentración podría repercutir en un menor rendimiento académico de sus hijos (Macías, 2017) y, por otro, la segregación dentro de la misma escuela y aula al separarlos del resto del alumnado por ser considerarlos alumnado con necesidades de apoyo educativo o por situarlos en programas de compensación escolar (Parra et al., 2017).

Por otra parte, la actitud del profesorado influye también en su situación educativa. De hecho, una valoración positiva y apoyo del profesorado hacia el alumnado gitano favorece su éxito y lo refuerza (Macías y Flecha, 2013; Abajo y Carrasco, 2004). Sin embargo, prevalecen las bajas expectativas sobre ellos debido a prejuicios y estereotipos (Sayans-Jiménez et al. 2017; Rodríguez-Izquierdo, 2022), la normalización del abandono escolar culpando al propio alumnado en vez de revisar las deficiencias del sistema educativo como, por ejemplo, la segregación escolar (Martínez y Alfageme, 2004) o las prácticas discriminatorias (Moreira et al., 2022). Paralelamente, la escuela como institución promueve la cultura mayoritaria invisibilizando la cultura e historia de los gitanos (Fernández, 2021; FSG, 2013; Iglesias, 2021), lo que genera el sentimiento de “no estar representado en el sistema educativo y favorece su falta de identificación con el mismo” (Santos Rego et al., 2021, p. 71).

Lo afirmado hasta ahora refleja los importantes retos a los que se enfrenta la educación para garantizar el éxito educativo de este alumnado. Entre ellos, destaca la necesidad de disminuir la brecha de logro académico entre alumnado gitano y no gitano (Moreira et al., 2022), progresar hacia un diseño curricular que reconozca al alumnado gitano, facilitar la formación del profesorado para el desarrollo de labores educativas de mediación (Gutiérrez et al., 2019), así como enfocar los esfuerzos por la inclusión de este colectivo en las prácticas educativas de éxito (Macías et al., 2019).

Así, esta investigación trata de averiguar lo que el profesorado conoce sobre el alumnado gitano, ya que su desconocimiento o conocimiento sobre el pueblo gitano puede influir significativamente en su fracaso o éxito escolar (Parra et al., 2017; Pérez-Herrero et al., 2017; Ullán y García, 2021) porque la presencia de estereotipos conduce a menores expectativas académicas (Abajo y Carrasco, 2004; Gil-del-pino y García-Segura, 2019). De este modo, se persiguen los siguientes objetivos específicos:

- OE₁: Indagar sobre lo que el profesorado de Educación Secundaria conoce sobre la historia, cultura e identidad del pueblo gitano.
- OE₂: Conocer las percepciones del profesorado de Educación Secundaria Obligatoria sobre las variables que determinan la inclusión social del pueblo gitano.
- OE₃: Analizar qué conocen o piensan los profesores sobre las causas de su fracaso escolar.
- OE₄: Identificar las estrategias que pone en práctica el profesorado de secundaria para mejorar el éxito escolar del alumnado gitano.
- OE₅: Analizar los principales retos que enfrenta la educación para asegurar el éxito escolar de este colectivo según la perspectiva del profesorado de Educación Secundaria Obligatoria.

3. Método

Esta investigación adopta un enfoque cualitativo, con la intención de comprender un fenómeno de interés desde la perspectiva de los actores implicados en su ambiente natural (Bisquerra, 2004; Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018). En concreto, se persigue conocer qué es lo que el profesorado de Educación Secundaria Obligatoria de un centro educativo ordinario de la Región de Murcia sabe sobre la situación del alumnado gitano y qué es lo que hace para asegurar su inclusión educativa.

El contexto de estudio fue un municipio de la Región de Murcia, en el que se seleccionó un centro educativo ubicado en un entorno socioeconómico medio, que recibe alumnado de diversas procedencias culturales y al que acude alumnado gitano en proporción baja. Para la selección del escenario de investigación se trataron de evitar contextos acomodados donde apenas residen gitanos o contextos en los que su presencia es muy alta por diferir de la realidad de los centros ordinarios, pudiendo afectar a la perspectiva del profesorado como agentes fundamentales para la promoción del éxito escolar del alumnado gitano (Abajo y Carrasco, 2004; Macías y Flecha, 2013; Santos Rego et al., 2021). Así, en este estudio participaron once docentes de un centro de Educación Secundaria y Bachillerato de la Región de Murcia. La selección de la muestra fue intencional y no probabilística, atendiendo tanto a criterios de accesibilidad y voluntariedad (Flick, 2015) como a una serie de criterios de selección de participantes predefinidos: 1) tener, al menos, cinco años de experiencia docente; 2) haber trabajado con alumnado gitano durante, al menos, tres cursos escolares; 3) tener una permanencia en el centro de, al menos, tres años.

Los participantes seleccionados fueron seis mujeres y cinco hombres de edades comprendidas entre treinta y dos y cincuenta y seis años. Todos ellos habían trabajado con alumnado gitano durante más de tres cursos escolares y su permanencia en el centro oscilaba entre cinco y quince años. En cuanto a la asignatura que imparten en el centro, seis profesores son especialistas en Inglés, dos son profesores de Lengua

Castellana y Literatura, un profesor de Matemáticas y otro profesor de Historia en distintos niveles educativos.

La técnica de recogida de información fue la entrevista semiestructurada (Kvale, 2011), utilizando como instrumento una guía diseñada *ad hoc*, organizada en torno a cinco tópicos acordes con los objetivos de la investigación. Estas dimensiones surgen de la revisión bibliográfica previa y han sido sometidas a juicio de cuatro expertos teóricos en el campo, quienes han valorado su pertinencia y adecuación al tema mediante una rúbrica de evaluación cualitativa abierta a sus observaciones. Una vez asegurada la validez de las dimensiones, se formularon las preguntas del instrumento y se sometieron a juicio de expertos. Para ello, los expertos fueron educadores que trabajan con población gitana en distintas asociaciones, escogidos por su especialización en el ámbito de intervención. Se les facilitó el instrumento y una escala basada en la propuesta de Corral (2009) para que valorasen de 1 a 5 el nivel de acuerdo sobre distintos aspectos (Redacción clara; Pregunta coherente con la temática; Induce sesgo de respuesta; Lenguaje adecuado al informante; Mide lo que pretende). Todas las puntuaciones obtenidas son superiores a 4,1 por lo que se asume que la versión definitiva del instrumento (Cuadro 1) es válida para los objetivos propuestos.

Cuadro 1

Guion de la entrevista

Conocimiento sobre el pueblo gitano	¿Podrías hablar un poco sobre el pueblo gitano? ¿Qué sabes sobre su historia/identidad/cultura?
Dimensiones exclusión social y su vinculación con la educación	¿Qué sabes sobre los empleos que desempeñan? ¿De dónde proceden sus ingresos? ¿En qué tipo/cómo son las viviendas que ocupan? ¿Cuál crees que es su estado de salud? ¿Crees que su situación económica/salud/vivienda/empleo está relacionada con la educación de alguna manera?
Situación educativa del alumnado gitano	¿Ves alguna diferencia entre la situación educativa del alumnado gitano y el resto del alumnado? ¿Cuáles crees que son las causas de su fracaso escolar?
Estrategias para mejorar el éxito escolar	¿Qué estrategias o medidas pones en práctica para garantizar el éxito escolar del alumnado gitano? ¿Conoces alguna otra estrategia diferente a la que has mencionado?
Retos	¿En qué cuestiones crees que deberíamos de avanzar para mejorar el éxito escolar del alumnado gitano?

Para iniciar el trabajo de campo, se contactó con el equipo directivo del centro educativo quien invitó al conjunto del profesorado a participar de manera voluntaria en esta investigación. Antes de cada entrevista, los participantes fueron informados del propósito del estudio, la política de tratamiento de datos y se les pidió su consentimiento informado para la grabación anónima (Gibbs, 2012). Las entrevistas se llevaron a cabo en la sala de profesores del centro y su duración osciló entre 35 y 75 minutos. En cuanto al tratamiento de los datos, se transcribieron las entrevistas de forma manual y se analizó el contenido con el programa ATLAS.ti llevando a cabo una codificación por líneas (Gibbs, 2012) aplicada de forma sistemática a todos los documentos y repetida en tres ocasiones para ratificar la pertinencia de los códigos asignados, considerando las categorías relativas a las preguntas formuladas como las categorías emergentes.

4. Resultados

En los discursos de los participantes se han podido identificar las categorías formuladas para el análisis de datos, vinculadas a los objetivos específicos del estudio, y las subcategorías asociadas que han emergido de las narrativas de los docentes entrevistados (Cuadro 2).

Cuadro 2

Categorías y subcategorías de análisis

Conocimiento sobre el pueblo gitano	Desconocimiento sobre pueblo gitano, Prejuicios
Dimensiones exclusión social y su vinculación con la educación	Empleo, Vivienda, Salud, Ingresos, Educación
Causas del fracaso escolar	Familia, Causas institucionales, Expectativas y estereotipos, Segregación escolar
Estrategias para mejorar el éxito escolar	Falta de medidas concretas, Medidas utilizadas, Insuficiencia de medidas adoptadas
Retos	Formación del profesorado, Vínculo familia-escuela, Contenidos curriculares sobre pueblo gitano

4.1. OE₁. Conocimiento sobre el pueblo gitano

Los resultados de nuestro estudio reflejan que existe un gran desconocimiento sobre el pueblo gitano entre el profesorado participante, tal y como lo expresan algunos de los entrevistados: “poca cosa te puedo decir sobre los gitanos, la verdad; no tengo mucha idea” (E3); “pues sé más o menos que sus orígenes vienen de Rumanía” (E4); “están muy vinculados al flamenco” (E8). Por otro lado, el profesorado parece tener prejuicios sobre ellos afirmando, por ejemplo, que el pueblo gitano “es una comunidad muy cerrada” (E1), que son responsables de su situación porque “ellos mismos se marginan” (E5) y que “son estigmatizados porque no saben vivir en sociedad” (E4).

4.2. OE₂. Dimensiones de inclusión-exclusión social y su vinculación con la educación

En cuanto a las dimensiones que determinan la exclusión-inclusión social, los profesionales entrevistados son conscientes de que el pueblo gitano se encuentra en una situación de vulnerabilidad social puesto que su situación en cuanto a trabajo, vivienda, salud, ingresos y educación difieren de la población general.

En relación con el empleo, los profesionales afirman que suelen dedicarse al comercio, al trabajo físico o a la chatarra, añadiendo que tanto sus ingresos como las posibilidades de empleo suelen ser inferiores a las de la población general: “normalmente se dedican a cosas de chatarra, venta ambulante y trabajos manuales; teniendo generalmente bajos ingresos” (E2); “tienen menos posibilidades de encontrar empleo” (E3).

En lo referente a la situación de la vivienda, los profesionales afirman que suele ser precaria y que algunos de ellos ocupan las zonas periféricas de las ciudades: “suelen vivir en barrios más degradados, viven en barrios pobres, pobres...” (E7); “aquí en España suelen vivir en barrios aislados, casi guetos” (E5).

En relación con la salud, la mayoría de los entrevistados desconoce su situación, ya que no aprecian diferencias, sugiriendo que actualmente todos estamos en igualdad de condiciones porque tenemos igual acceso a los servicios sanitarios: “hoy en día todos estamos en las mismas condiciones de salud” (E2); “yo creo que sí; que las condiciones de salud son las mismas y tienen el mismo nivel de acceso... creo y sé que tienen acceso pleno al sistema de salud” (E5).

En cuanto a los ingresos, afirman que son inferiores a los de la población general, tal y como se observa en algunas de las afirmaciones: “claro que cobran menos que los demás; tienen peores trabajos” (E7); “la diferencia entre los no gitanos está clara; no se cobra lo mismo trabajando en los mercadillos que de profesor” (E9).

En cuanto a la educación, todos los entrevistados concuerdan en que la educación es un factor determinante para la inclusión social y que existe, por tanto, una vinculación de esta con otras dimensiones: “cuando tienes más educación tienes más acceso a mejores puestos de trabajo, tienes más ingresos y las viviendas son mejores, pero si tienes menos estudios pues tendrás menos oportunidades” (E1).

4.3. OE₃. Causas del fracaso escolar

Se han identificado causas relacionadas con el ámbito familiar, otras de tipo institucional vinculadas con la escuela, el sistema educativo y el profesorado. En cuanto a las primeras, los participantes señalan el valor que la familia otorga a la educación (“valoran más el hecho de saber desenvolverse en la vida y ponerse a trabajar que la educación” (E2); los recursos económicos (“si en casa los padres están en paro y están todo el día ahogados que no tienen para comer pues la prioridad es buscar alimento antes que las notas del niño” (E4)) y el nivel educativo (“si tus padres no tienen estudios es mucho más probable que tú no los tengas y esto se va perpetuando” (E7)).

En cuanto a las institucionales, las causas del fracaso escolar que señalan los docentes están en relación con la desconexión existente entre familia y sistema escolar (“un alumno no puede estudiar si familia y escuela no van unidos; la escuela debe acercarse a las familias, entender su realidad” (E1)), con la falta de formación pedagógica y la normalización del fracaso (“cuando no sabes qué hacer con un niño, lo dejas, lo abandonas, lo normalizas y lo das por perdido o por perdida” (E8)), y con la presencia de una metodología adscrita al paradigma tecnológico, que no entiende de diferentes tiempos de aprendizaje, necesidades e intereses (“estamos acostumbrados a pensar que los alumnos tienen que hacer todos lo mismo, en el mismo período de tiempo, de la misma manera y, si no, pues no eres válido para el sistema” (E7)).

Asimismo, las expectativas del profesorado y la presencia de estereotipos se erigen como otra de las causas del fracaso escolar según los participantes: “cuando un alumno gitano empieza a fracasar, no nos importa, y decimos ‘pero si ese alumno no va a seguir estudiando’” (E4), “no nos esforzamos tanto que con otro que no fuera de etnia gitana porque se piensa que no llegará” (E4).

Por último, señalan a la segregación escolar como otra de las causas del fracaso escolar: “los barrios donde la población gitana es mayor sí que veías como la población paya iba a otros institutos, entonces claro, acabas teniendo más concentración y acabas teniendo un centro gueto” (E7), “en los centros donde hay mucha concentración de alumnos gitanos aquello es un desastre” (E6).

4.4. OE₄. Estrategias para mejorar el éxito escolar

Los entrevistados afirman que llevan a cabo diversas estrategias para intentar mejorar su situación educativa, aunque no existen medidas educativas concretas más allá de las que se establecen para todo el alumnado: “tenemos el plan de atención a la diversidad y el departamento de orientación, que se ocupa de los casos que vemos en peligro de fracasar o abandonar el instituto. Pero esto no es solamente para los gitanos sino en general” (E1).

Entre las medidas que utilizan para prevenir el fracaso escolar, destacan las adaptaciones curriculares no significativas (“hacemos adaptaciones curriculares no significativas para asegurar que todos lleguen a unos mínimos a través de los Planes de Trabajo individualizados” (E2)), los apoyos ordinarios (“aquí tenemos profesoras que ofrecen apoyo y ellas cuando vemos que hay alumnos gitanos, o no gitanos, que necesitan ayuda pues se los llevan para ofrecer apoyo” (E5)) o las medidas derivadas del Plan de Absentismo y, de manera concreta, la labor del Profesor Técnico de Servicios a la Comunidad: “la PTSC cuando detecta que hay un 10% de faltas, avisa a las familias y se intenta solucionar... tiene una labor fundamental, incluso es ella la que les ayuda a hacer la matrícula, a pedir ayuda para los libros, a todo” (E10).

Finalmente, es destacable la percepción del profesorado sobre la insuficiencia de las medidas que se aplican y su falta de efectividad al no estar vinculadas a otras tareas que se puedan realizar fuera del horario escolar: “Las medidas pueden ser efectivas, pero no son suficientes; yo creo todavía hay que darle otra vuelta porque siempre se puede hacer más” (E8); “aquí se consigue que hagan algo, pero fuera del centro es donde no se consigue que hagan nada” (E3).

4.5. OE5. Retos

En primer lugar, consideran que la falta de formación pedagógica y de recursos les impide una atención individualizada y de calidad que asegure el éxito escolar: “es muy básica la formación que tenemos” (E3); “somos especialistas en un tipo de conocimiento, pero luego no se nos forma en un montón de cosas fundamentales para el buen hacer pedagógico” (E4). En concreto, señalan a la formación en interculturalidad para eliminar estereotipos y prejuicios sobre el pueblo gitano: “es necesario mirar con una mirada limpia sin prejuicios para atender de manera efectiva a esta población” (E8), “aunque me cueste decirlo, somos racistas” (E7).

Otro aspecto que el profesorado considera de suma importancia es el vínculo entre la familia y la escuela: “estaría bien que la relación con la familia fuera más estrecha” (E4), “es necesario concienciar a estas familias sobre que la educación es buena para sus hijos y para ello tenemos que tender puentes” (E10). Esa falta de conexión con las familias es entendida como uno de los motivos fundamentales del abandono y del fracaso escolar: “se ha perdido el contacto con la familia, y si familia y escuela no van de la mano pues no nos va a quedar más camino por recorrer; al final abandonan” (E8); “por parte de la familia, si no hay implicación los chavales y chavalas se desconectan” (E9).

Finalmente, se señala la necesidad de incluir la historia y la cultura del pueblo gitano en el currículo: “podríamos trabajar aspectos de esta cultura en cualquier asignatura y funcionarían mejor las clases y el mundo en general” (E5); incluir la cultura e historia de los gitanos en el currículo sería importante y motivador” (E6).

5. Discusión y conclusiones

Los resultados obtenidos en relación con el conocimiento que el profesorado participante posee sobre la historia, cultura e identidad del pueblo gitano apoyan lo argumentado por Bello (2017) cuando afirma que la sociedad suele ver al pueblo gitano desde la perspectiva del gitano artista, flamenco o del gitano marginado. Sin embargo, esta imagen social no se corresponde con la realidad, ya que la inmensa mayoría no encaja en estos estereotipos. Esta estigmatización o “antigitanismo” viene motivada por el desconocimiento de su cultura e historia, contribuyendo a perpetuar su invisibilización (Iglesias, 2021).

En cuanto a las dimensiones que determinan la exclusión-inclusión social, los docentes son conscientes de que su situación laboral, de ingresos y de vivienda los situaba en una posición de mayor vulnerabilidad, en coherencia con estudios previos que recogen mayores tasas de desempleo entre los gitanos (FOESSA, 2019) y el desempeño de puestos de trabajo de bajos ingresos como el comercio ambulante (Salmerón, 2009, 2019). En el caso de la vivienda, el profesorado conoce la situación precaria de la vivienda, así como son conscientes de que parte de esta población vive en chabolas (FSG, 2019) y suelen ocupar zonas periféricas de las ciudades (Campos, 2007). Sin embargo, los participantes no observan diferencias en el estado de salud entre población gitana y no gitana al vincularlo con la igualdad de acceso a los servicios sanitarios, al contrario de lo hallado por estudios previos que recogen peores índices de salud entre el pueblo gitano (ENSPG, 2018; FOESSA, 2019). Sobre la situación educativa del pueblo gitano, los participantes destacan que un mayor nivel educativo repercute de forma positiva en las posibilidades de inclusión social puesto que podría determinar la salud, la situación de la vivienda, el empleo y los ingresos (FOESSA, 2019).

En tercer lugar, los resultados incluyen distintas causas del fracaso escolar como la familia, el entorno escolar y el profesorado. En relación con la familia, los participantes especifican el valor que esta otorga a la educación (Parra et al., 2017), los bajos recursos económicos que vinculan al abandono escolar para cumplir con obligaciones familiares (FSG, 2019; Pérez-Herrero et al., 2017), así como el bajo nivel educativo de los padres (FOESSA, 2019). Sobre los factores asociados con el entorno escolar, los resultados señalan la desconexión entre familia y escuela, cuestión que Flecha y Soler (2013) achacan a la visión etnocéntrica que perpetúa la escuela y que dificulta el éxito del alumnado gitano. En cuanto al profesorado, los resultados señalan que la escasa formación y la metodología utilizada obstaculizan la individualización de la enseñanza, resultando en una insuficiencia de estrategias que mejoren el desempeño académico (Aguilar et al., 2020; Márquez y Indarramendi, 2022), siendo necesaria la revisión de prácticas discriminatorias aún presentes (Moreira et al., 2022) y la implementación de prácticas educativas de éxito (Macías et al., 2019). Las bajas expectativas y la normalización del fracaso también han sido referidas por los docentes (Abajo y Carrasco, 2004; Máñez y Fernández, 2020; Romero y Hernández, 2019; Timmerman et al., 2018), así como la existencia de estereotipos entre el profesorado (Sayans-Jiménez et al., 2017; Rodríguez-Izquierdo, 2022) y con la segregación escolar, problemática que conlleva desmotivación y bajas expectativas, impidiendo un proceso de aprendizaje normalizado (Macías, 2017; Macías y Flecha, 2013; Macías et al., 2019; Martínez y Alfageme, 2004; Parra et al., 2017; Santiago y Maya, 2012; Ullán y García, 2021).

En cuarto lugar, sobre las estrategias que el profesorado emplea para asegurar el éxito del alumnado gitano, los resultados indican que no existen medidas específicas y que las que se aplican carecen de efectividad. Las acciones que el profesorado refiere implementar son adaptaciones curriculares no significativas, apoyos ordinarios, medidas incluidas en el Plan de Absentismo e intervención del Profesor Técnico de Servicios. Al respecto, la legislación española vigente en su artículo 22.5 incluye las adaptaciones curriculares y las medidas de refuerzo y apoyo entre las medidas para la atención a la diversidad. Sin embargo, no señala ninguna medida concreta para el alumnado gitano, que podrá recibir medidas ordinarias al igual que cualquier estudiante con necesidad específica de apoyo educativo, ya sea por encontrarse en situación de vulnerabilidad educativa o por condiciones personales o de historia escolar (artículo 71.2 LOMLOE).

Finalmente, en cuanto a los retos para mejorar la inclusión y el éxito escolar del alumnado gitano, los docentes refieren la escasa formación pedagógica en interculturalidad que les permita eliminar estereotipos, en coherencia con estudios previos sobre expectativas del profesorado y éxito escolar (Abajo y Carrasco, 2004; Gil-del-pino y García-Segura, 2019) o sobre la formación docente para atender a la diversidad de forma individualizada (Díez-Gutiérrez, 2013). También, los resultados apuntan a la escasez de recursos disponibles para la atención individualizada, a la mejora del vínculo entre familia y escuela (Flecha y Soler, 2013) o la inclusión de la cultura y la historia del pueblo gitano en el currículo (Fernández, 2021; FSG, 2013; Iglesias, 2021; Santos Rego et al., 2021).

Entre las conclusiones que se derivan de la investigación realizada, destaca la necesidad de implementar medidas que mejoren la situación del pueblo gitano y disminuyan las diferencias aún existentes con el resto de población en las distintas dimensiones consideradas (salud, educación, vivienda, empleo e ingresos). Para que la situación de desventaja social del pueblo gitano pueda reducirse en aras de la inserción social, se requiere de una mejora en las condiciones sociales y una disminución de la brecha de desigualdad como punto de partida (Abajo y Carrasco, 2004). Especial mención merece la situación educativa del pueblo gitano, considerando su influencia sobre otras variables y, por ende, su capacidad para favorecer la inclusión socioeducativa. Al respecto, se requiere una apuesta decidida por parte del sistema educativo contra la guetización escolar y el establecimiento de medidas de compensación educativa sustentadas en la igualdad de oportunidades y la equidad educativa, así como la inclusión de la cultura e historia gitana en el currículo educativo para eliminar las visiones sesgadas, prejuicios y estereotipos, favoreciendo el reconocimiento de distintas trayectorias culturales en una sociedad plural.

Para avanzar hacia la inclusión socioeducativa del alumnado gitano también se debe reconsiderar la formación del profesorado en materia de interculturalidad, favoreciendo un acercamiento al pueblo gitano y la adopción de estrategias que permitan la atención individualizada de todos los estudiantes. Asimismo, la cooperación entre diferentes agentes educativos es otro elemento importante para garantizar el éxito de este alumnado, resultando imprescindible el trabajo conjunto entre familia, centro educativo, agentes sociales, instituciones públicas y otras entidades del tercer sector desde planes globales en coordinación con agentes e instituciones sociales y educativas externas que mejoren la situación del alumnado gitano. En definitiva, un sistema educativo que trabaje para la inclusión y desde la inclusión tejiendo redes con la comunidad de la que forma parte es la clave para hacer justicia con un colectivo que todavía hoy se encuentra en situación de exclusión.

Como limitaciones del presente estudio, cabe señalar la imposibilidad de extrapolar los resultados obtenidos, teniendo en cuenta el método utilizado y el tamaño de la muestra participante. La muestra seleccionada se limita a estudiar la perspectiva del profesorado de secundaria, pudiendo ser ampliada con la inclusión de otros profesionales del ámbito educativo formal o no formal, así como se centra en un único centro educativo lo que no permite establecer vinculaciones con otros escenarios o realidades socioeducativas. Como prospectiva para futuros trabajos que se desarrollen en esta línea, podría resultar de interés emplear una muestra mayor de participantes, así como la adopción de otros métodos de investigación que aporten perspectivas complementarias sobre el tema de estudio. Igualmente, la ubicación de la investigación y recogida de datos en otros contextos socioeconómicos, geográficos, en otras etapas educativas y en centros que lleven a cabo actuaciones exitosas podría enriquecer el escaso conocimiento disponible sobre la percepción del profesorado acerca del pueblo

gitano, pudiendo contribuir al avance en materia de medidas beneficiosas a nivel de aula, centro y política educativa que redunden en una mayor justicia social y educativa.

Referencias

- Abajo, J. E. y Carrasco, S. (2004). *Experiencias y trayectorias de éxito escolar de gitanas y gitanos en España*. CIDE.
- Aguilar-Jurado, M. A., Gil-Madrona, P. y Ortega-Dato, J. F. (2020). Efectos del programa Promociona contra el fracaso escolar en alumnos de etnia gitana. *Revista de Investigación Educativa*, 38(2), 345-358. <https://doi.org/10.6018/rie.396131>
- Amiama, J. F., Sanahuja, A., Mata-Benito, P. y Castillo Reche, I. S. (2023). Beneficios del uso de herramientas participativas para apoyar el aprendizaje curricular de los estudiantes: 4 estudios de caso. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 16(1), 67-84. <https://doi.org/10.15366/riece2023.16.1.004>
- Bello, M. N. (2017). Entre el desconocimiento y el prejuicio: Inclusión social de la población gitana. *Sesenta y Más*, 337, 8-15.
- Bisquerra, R. (2004). *Metodología de la investigación educativa*. La Muralla.
- Caballer-Tarazona, M., Cuadrado-García, M. y Montoro-Pons, J. de 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>
- Campos, B. (2007). *La vivienda en la comunidad gitana*. En M. Laparra (Ed.), *Situación social y tendencias de cambio en la comunidad gitana* (pp. 145-177). Universidad Pública de Navarra.
- Cárdenas-Rodríguez, R., Terrón-Caro, T. y Monreal, M. C. (2019). Educación primaria y alumnas gitanas. Análisis de las barreras sociales en contextos de exclusión. *Revista de Investigación Educativa*, 37(1), 75-91. <https://doi.org/10.6018/rie.37.1.326221>
- 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.
- Díez-Gutiérrez, E. J. (2013). Formación del profesorado para una sociedad mestiza. *Revista Asociación de Enseñantes con Gitanos*, 30, 97-108.
- Fernández, C. (2021). Anti-Roma racism and the white academic agenda: Hidden blind-spots of the education system. *Revista Contemporânea de Educação*, 16(37), 131-167. <https://doi.org/10.20500/rce.v16i37.44712>
- Flecha, R. y Soler, M. (2013). Turning difficulties into possibilities: Engaging Roma families and students in school through dialogic learning. *Cambridge Journal of Education*, 43(4), 451-465. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2013.819068>
- Flick, U. (2015). *El diseño de la investigación cualitativa*. Morata.
- Fundación FOESSA. (2019). *VIII Informe sobre exclusión y desarrollo en España*. Fundación Foessa.
- Fundación Secretariado Gitano. (2013). *El alumnado gitano de secundaria: Un estudio comparado*. Ministerio de Educación, Cultura y Deportes.
- 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.
- Fundación Secretariado Gitano. (2020). *Impacto de la crisis del Covid-19 sobre la población gitana*. Fundación Secretariado Gitano.
- Gibbs, G. (2012). *El análisis de datos cualitativos en investigación cualitativa*. Morata.
- Gil-del-Pino, C. y García-Segura, S. (2019). Influencia de las expectativas de familias y profesorado en el logro educativo y social de los estudiantes. *Educação e Pesquisa*, 45, 1-20. <https://doi.org/10.1590/S1678-4634201945214529>
- Giménez, A., Comas, D. y Carballo, A. (2019). Origen e identidad del pueblo gitano. *International Journal of Roma Studies*, 1(2), 159-184. <https://doi.org/10.17583/ijrs.2019.4561>

- Gutiérrez, M., García, O. y Hernández, M. (2019). Avanzar en la inclusión social de la población gitana: Retos y propuestas. En M. Hernández (Dir.), *Riesgo de exclusión de la población gitana en España e intervención social* (pp. 385-408). Observatorio de la Exclusión Social.
- Hernández-Sampieri, R. y Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. Mc Graw Hill.
- Iglesias, J. L. (2021). Ser gitanx en el sistema educativo español: Influencia de la negación de la historia gitana en la autoestima y la estima racial de los kalé españoles. *Etnografías Contemporáneas*, 7(12), art 934.
- Jurado, P. y Tejada, J. (2019). Disrupción y fracaso escolar: Un estudio en el contexto de la educación secundaria obligatoria en Cataluña. *Estudios sobre Educación*, 36, 135-155.
<http://doi.org/10.15581/004.36.135-155>
- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Morata.
- Leblon, B. (2018). *Los gitanos de España*. Editorial Gedisa.
- Macías, F. (2017). *Contribuciones del pueblo gitano para luchar contra la pobreza y el antigitanismo a través de su participación en actuaciones educativas de éxito*. [Tesis doctoral]. Universitat de Barcelona.
- Macías, F. y Flecha, R. (2013). Hacia una formación del profesorado para la igualdad del pueblo gitano. Asociación de enseñantes con gitanos. La formación del profesorado y otros profesionales en la intervención socioeducativa con el pueblo gitano. *Revista de la Asociación de Enseñantes Gitanos*, 30, 75-83.
- Macías, F., Sordé-Martí, T., Amador-López, J. y Simon, A. A. (2019). Moving towards Roma inclusion in Spain through successful educational actions. En A. Óhidy y K. R. Forray (Eds.), *Lifelong learning and the Roma minority in western and southern Europe* (pp. 139-162). Emerald.
- Máñez, I. y Fernández, E. (2020). El efecto pigmalión y cómo mitigar su influencia en las aulas. *Ciencia Cognitiva*, 14(2), 43-45.
- Márquez, C. y 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>
- Martínez, M. y Alfageme, A. (2004). Integración socioeducativa del alumno gitano en la escuela española. *Revista Española de Educación Comparada*, 10, 299-324.
- Martín-Pérez, A., Andrés, M. J., Ravelo, R. y Campos, P. (2018). *Hacia la equidad en salud. Disminuir las desigualdades en una generación en la comunidad gitana*. Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad.
- Moreira, T., Rosario, P., Raquel, R., Núñez, J. C y Fuentes, S. (2022). Living on a double-edged sword: Intergenerational perspectives of women from Gypsy groups about the influence of education on cultural identity. *International Journal of Educational Research*, 111, 1-12.
<https://doi.org/10.1016/j.ijer.2021.101915>
- Morentín-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>
- Ogunyemi, B. (2017). Cultural-ecological theory of academic disengagement used to explain a story of race, culture and education. *Journal of the National Medical Association*, 109(1), 21-22.
<https://doi.org/10.1016/j.jnma.2016.12.001>
- Parra, I., Álvarez-Roldán, 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.
- Pérez-Herrero, M. H., Antúnez, A. y Burguera-Condon, 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.
- Quintas-Quintas, M., Arratibel Insausti, N. y Barquín, A. (2022). Participación familiar en escuelas con alta presencia de alumnado inmigrante y en desventaja socioeconómica. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 20(4), 89-105.
<https://doi.org/10.15366/reice2022.20.4.005>

- Ramos, M. M., Zagalaz, J. C., Sánchez, M. L. Z. y López-Barajas, D. M. (2012). Los problemas de aprendizaje escolar de los niños gitanos desde la perspectiva del profesorado de primaria. *Educatio Siglo XXI*, 30(2), 365-382.
- 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-Izquierdo, R. M. (2022). Identifying factors and inspiring practices for preventing early school leaving in diverse Spain: teachers' perspectives. *Intercultural Education*, 33(2), 123-138. <https://doi.org/10.1080/14675986.2021.2018191>
- Romero, E. y Hernández, M. (2019). Análisis de las causas endógenas y exógenas del abandono escolar temprano: una investigación cualitativa. *Educación XXI*, 22(1), 263-293. <http://doi.org/10.5944/educXX1.21351>
- Salmerón, J. (2009). Orígenes, vicisitudes, realidad actual y retos del pueblo gitano en España y Región de Murcia. *Anales de Historia Contemporánea*, 25, 115-131.
- Salmerón, V. S. (2019). Retos y oportunidades para la inclusión de la población gitana más vulnerable: Un acercamiento desde la experiencia navarra. *Revista de Servicios Sociales*, 68, 91-109. <https://doi.org/10.5569/1134-7147.68.07.91>
- Santiago, C. y Maya, O. (2012). *Segregación escolar del alumnado gitano en España*. Fundación Mario Maya y Fundación Kamira.
- Santos Rego, M. A., Lorenzo Moledo, M. y Míguez Salina, G. (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>
- Sayans-Jiménez, P., Ordóñez, J. y Rojas, A. (2017). Evitación y contacto en función de diferentes perfiles en estereotipos de moralidad y reacciones emocionales hacia personas de etnia gitana. *Revista Argentina de Ciencias del Comportamiento*, 9(3), 15-30. <https://doi.org/10.32348/1852.4206.v9.n3.17365>
- Simón, C., Barrios, A., Gutiérrez, H. y Muñoz, Y. (2019). Equidad, educación inclusiva y educación para la justicia social. ¿Llevan todos los caminos a la misma meta? *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 8(2), 17-32. <https://doi.org/10.15366/riejs2019.8.2.001>
- Timmermans, A. C., Rubie-Davies, C. M. y Rjosk, C. (2018). Pygmalion's 50th anniversary: The state of the art in teacher expectation research. *Educational Research and Evaluation*, 24, 91-98. <https://doi.org/10.1080/13803611.2018.1548785>
- Ullán, F. J. y García, H. (2021). Roma population in the Spanish education system: Identifying explanatory frameworks and research gaps. En M. M. Mendes, O. Magano y S. Toma (Eds.), *Social and economic vulnerability of Roma people* (pp. 201-227). Springer.
- Vázquez, R. (2021). *El profesorado ante el fracaso escolar y el abandono educativo: Dilemas, desafíos y propuestas*. Octaedro.

Breve CV de las autoras

Marta Gutiérrez Sánchez

Profesora Contratada Doctora (con carácter permanente) en el Departamento de Teoría e Historia de la Educación de la Facultad de Educación de la Universidad de Murcia y Coordinadora del Máster Universitario de Inclusión-Exclusión Social y Educativa: Políticas, Programas y Prácticas. Es miembro del equipo de investigación "Educación en Valores" y del Observatorio de la Exclusión Social de la Universidad de Murcia, y miembro del Consejo Asesor de la Asociación Nacional Presencia Gitana. Tiene un sexenio de investigación reconocido por la CNEAI y sus principales contribuciones científicas se encuentran enmarcadas en los procesos de inclusión-exclusión socioeducativa y educación en valores. Cuenta con 26 publicaciones

científicas entre las que destaca la coordinación del libro *Riesgo de exclusión social de la población gitana en España e Intervención social*. Email: martags@um.es

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-7302-9283>

Sara Bahadi Bouchnafa

Graduada en Estudios Ingleses por la Universidad de Murcia y con Máster en Formación del Profesorado. Amplia experiencia en trabajo comunitario, así como participación en voluntariados de refuerzo escolar a niños en desventaja social y riesgo de exclusión en el pueblo de Totana. Comprometida con el activismo social y la enseñanza inclusiva, así como con la creación de espacios seguros adaptados a las necesidades de cada alumno. Habilidades de asesoramiento y orientación del alumnado fuera del aula. Experiencia en enseñanza del inglés tanto a adultos como a estudiantes de educación primaria y secundaria en las ciudades de Lorca, León y Totana. Actualmente en proceso de formación para acceder al cuerpo de docentes de Educación Secundaria. Email: sara.bahxdi@gmail.com

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-8620-9822>

Marina Pedreño Plana

Graduada en Educación Infantil (Universidad de Murcia), Máster en inclusión-exclusión social y educativa: Políticas, programas y prácticas (Universidad de Murcia) y Doctora en Educación (Universidad de Murcia). Docente en el Área de Psicología de la Educación de la Universidad Internacional de La Rioja (UNIR) y Profesora contratada para sustituciones en la Facultad de Educación (Universidad de Murcia). Ha participado en distintos foros nacionales e internacionales sobre educación, con interés en investigar sobre educación en valores, pedagogía de la alteridad, habilidades no cognitivas y procesos de inclusión-exclusión socioeducativa de colectivos en situación de vulnerabilidad. Email: marina.pedreno@um.es

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-1725-0615>



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

La Educación Sexual como Contenido Curricular en la Formación Inicial del Profesorado

Sex Education as Curricular Content in Initial Teacher Training and Education

Diego Fernández Fernández*, Soraya Calvo González y José Luis San Fabián Maroto

Universidad de Oviedo, España

DESCRIPTORES:

Educación sexual
Plan de estudios
Política educativa
Universidad
Formación inicial de docentes

RESUMEN:

En este artículo se realiza un estudio exploratorio-descriptivo-comparativo para conocer la situación actual de la educación sexual en las titulaciones oficiales de Formación del Profesorado y Educación de 45 universidades públicas españolas. Se analizaron 843 guías docentes incluidas en los planes de estudio de 189 titulaciones de los Grados de Maestra/o en Educación Infantil y Primaria, los Grados de Pedagogía y los Postgrados de Formación del Profesorado. Se revisaron las actuales posibilidades de formación en estos estudios partiendo de los planes de estudio de las titulaciones oficiales y de las guías docentes de las asignaturas impartidas en el curso 2018-2019. Se seleccionaron un conjunto de palabras clave relacionadas con la sexualidad y la perspectiva de género a nivel global, transversal y específico; comprobando la existencia o ausencia de estos términos y planteando un análisis de contenido de los documentos oficiales. Los resultados muestran que la educación sexual es una "asignatura pendiente" en la formación inicial del profesorado en España, con escasa presencia en las titulaciones universitarias oficiales. Se evidencia que la formación inicial en educación sexual no está garantizada ni se recoge explícitamente en los currícula oficiales, lo que entra en contradicción con las recomendaciones de organismos internacionales.

KEYWORDS:

Sex education
Curriculum
Educational policy
University
Teacher training

ABSTRACT:

In this article a exploratory-descriptive-comparative study is carried out to find out the current situation of sex education in the official Teacher Training and Education degrees of 45 Spanish public universities. We analysed 843 teaching guides included in the syllabuses of 189 degrees in Early Childhood and Primary Education, Pedagogy and in the Master's Degree in Teacher Training in Secondary and Upper Secondary Education and Vocational Training. For this aim, we have reviewed the current training possibilities in these studies based on information from the syllabuses of the official degree programmes and the teaching guides of the subjects taught in the 2018-2019 academic year. A set of key words related to sexuality and the gender perspective were selected as a global, transversal and specific level; checking the existence or absence of these terms and carrying out a content analysis of the official documents. The results show that sex education is a "pending subject" in initial teacher training in Spain, with a low presence in official university degrees. It is observed that initial training in sex education is neither guaranteed nor specifically included in the curricula, which is in contradiction with the recommendations of international organisations.

CÓMO CITAR:

Fernández Fernández, D., Calvo González, S. y San Fabián Maroto, J. L. (2023). La educación sexual como contenido curricular en la formación inicial del profesorado. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 12(2), 171-190.
<https://doi.org/10.15366/riejs2023.12.2.010>

1. Introducción

Según explica la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2022), la mayoría de los países del mundo imparten educación sexual como un tema más de los planes de estudio de sus sistemas educativos. Del mismo modo, la educación sexual en Europa se ha generalizado en los últimos años, ya que cada vez más países han reconocido la importancia de educar a niñas, niños y jóvenes sobre aquellos temas relacionados con la sexualidad (Bourke et al., 2014; Ketting e Ivanova, 2018). Sin embargo, sigue habiendo una gran variabilidad en el contenido y la calidad de los programas de educación sexual en toda Europa, y algunos países siguen teniendo dificultades para poner en marcha programas efectivos y eficaces que cumplan con las recomendaciones y estándares técnicos internacionales, afirman Ketting y otros (2021). En Europa occidental, las ONGs complementan la educación formal con actividades extracurriculares, educación extraescolar y un apoyo significativo a la formación del profesorado. Sin embargo, las relaciones entre las ONGs y los gobiernos pueden ser tensas, y su trabajo puede resultar insostenible sin el apoyo y la alianza con los gobiernos y demás agentes implicados. Esta gran diversidad de contextos culturales, políticos y educativos, así como lo que cada país considera “apropiado” o “eficaz” varía de un Estado a otro (Orte Socias et al., 2022; Santizo Rodall, 2022).

En España, existe un creciente interés social y educativo sobre la implantación de la educación sexual dentro de los currículos educativos (Bejarano Franco et al., 2021; Fernández Fernández y Calvo González, 2022; Miralles Cardona et al., 2020). No obstante, algunos temas considerados relevantes por las recomendaciones y estándares técnicos internacionales se trabajan deficientemente, no están suficientemente integrados en los planes de estudio o, a pesar de estarlo, directamente no se enseñan en las aulas (Martínez Álvarez et al., 2011, 2013, 2014). Además, todavía existe una brecha entre el currículum oficial y su puesta en práctica en las aulas, ya que una de las particularidades del sistema educativo español es su manifiesta incoherencia y desfase legislativo, lo que significa que las demandas y avances sociales y científicos en educación sexual no van acompañados de cambios legales efectivos que se concretan en medidas reales y efectivas en los planes de estudio ni en las aulas, tal y como confirman los estudios de Bejarano Franco y Mateos Jiménez (2016), Rivas Vañó (2022) y Vázquez García y otros (2021). Por ello, numerosas investigaciones se refieren a la educación sexual como la “asignatura pendiente” –véase Blanco García y Bejarano Franco (2019), Calvo González (2021), Garzón Fernández (2016), Hurtado Murillo y otros (2012), Lameiras Fernández y otros (2016) y Martínez Álvarez y otros (2011, 2013, 2014)–. Esto se debe a que sigue sin garantizarse este derecho a todo el alumnado del sistema educativo en España, y cuando se realizan acciones para trabajar estos saberes no se aborda desde el modelo biográfico-profesional, sino desde otros enfoques que se caracterizan por su aislamiento y su incoherencia.

2. Revisión de la literatura

El panorama respecto a la situación de la educación sexual en el sistema universitario público en España es similar al que encontramos en el resto de las etapas de la educación obligatoria, tal y como indican Barriuso Ortega y otros (2022), Blanco García y Bejarano Franco (2019), Durán i Febrer y otros (2022), Garzón Fernández (2016) y Lameiras Fernández y otros (2016). Su inclusión en el currículo es un hecho excepcional, porque se aborda como una materia optativa, voluntaria y solamente en

alguna titulación específica, dejándola en manos de intervenciones educativas para la urgencia y con carácter asistencial; es un saber disgregado e inconexo porque no se especifican qué criterios y requisitos básicos son necesarios en cuanto a enfoques en el abordaje de la sexualidad, la evaluación, los contenidos, las actividades, los objetivos, las competencias, etc.; y es transversal e informal (no curricular), ya que si se abordan estos saberes se diluyen dentro de otros contenidos más generales e interdisciplinarios que no garantizan que se trabajen en el aula de forma rigurosa y sistematizada.

El nivel de formación inicial y continua del profesorado en educación sexual es insuficiente y altamente limitado, lo que evidencia una ausencia de la capacitación necesaria para realizar intervenciones eficaces sobre aspectos relacionados con la sexualidad, afirman Díaz de Greñu Domingo y Anguita Martínez (2017), Fernández Hawrylak y otros (2022) y Muñoz Fernández y otros (2019). Del mismo modo, las posibilidades para la formación o capacitación inicial del profesorado y demás profesionales de la educación son muy reducidas, reflejando los déficits ya manifestados en el sistema universitario español (González Pérez, 2017; Penna Tosso, 2017; Penna Tosso y Sánchez Sáinz, 2015; Resa Ocio, 2021, 2023).

Hay evidencias de que la capacitación del profesorado se ha fortalecido y que la formación inicial se está ampliando a través de la complementación de la formación continua. Sin embargo, todavía hay una gran cantidad de docentes que carecen de confianza y la formación para realizar una enseñanza de la sexualidad adecuada y, al mismo tiempo, la calidad de la enseñanza que de forma excepcional reciben no siempre es integral ni sistemática. Por lo tanto, es esencial continuar invirtiendo en formación inicial y continua y apoyando la capacitación del profesorado para garantizar la calidad de la enseñanza de la sexualidad dentro de los planes de estudio de las titulaciones de Formación del Profesorado y Educación en las universidades en España (Huerta Ramón, 2021; Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2022).

Para contribuir con la literatura científica y aportar información rigurosa sobre la actualidad en materia de educación sexual dentro de los currículos educativos en la formación del profesorado, se considera necesario la realización de un diagnóstico educativo que refleje cuál es la situación de la educación sexual en el sistema público universitario español respecto a su inclusión en los planes de estudio, su pertinente revisión y una actualización acorde con las demandas sociales. Lo que necesitan las universidades son más iniciativas innovadoras y la consolidación de estrategias que impulsen nuevas formas de convivencia más equitativas entre mujeres y hombres (Barrientos Saavedra et al., 2022; Bejarano Franco et al., 2021; Díaz de Greñu Domingo, Anguita Martínez, 2017; Fernández Fernández y Calvo González, 2022; González Pérez, 2017; Resa Ocio, 2021, 2023). La educación sexual puede ser un elemento de transformación social, pues es necesario un nuevo modelo de educación sexual con enfoque de género “alternativo a los tradicionales que sea garantía de una transformación social y que suponga una reorganización más justa y positiva de las estructuras sociales” (Lameiras Fernández et al., 2012, p. 13).

A partir de lo expuesto, el objetivo de esta investigación consiste en realizar un estudio diagnóstico para conocer la situación y el contexto actual de la educación sexual en las titulaciones oficiales de Formación del Profesorado y Educación de las universidades públicas españolas, concretamente en los Grados de Maestra/o en Educación Infantil y Primaria, los Grados en Pedagogía y en los postgrados de Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato y Formación Profesional.

3. Método

Se ha aplicado un modelo mixto de investigación que incluye técnicas y herramientas de investigación tanto cuantitativas como cualitativas, lo que permitió reducir o eliminar algunos de los sesgos y limitaciones de ciertos métodos, proporcionando así datos sobre diferentes niveles y unidades de análisis (Creswell y Creswell, 2017). En este modelo se combinaron el método cuantitativo, enfoque que se prioriza en esta fase, y el cualitativo utilizado como método secundario en el mismo período de recolección de datos.

Se seleccionaron y analizaron un total de 843 guías docentes que podrían abordar en mayor o menor grado de especificidad la sexualidad, el género y la educación sexual, y que están incluidas en los planes de estudio de 189 titulaciones de los Grados de Maestra/o en Educación Infantil y Primaria, los Grados de Pedagogía y los Postgrados de Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato y Formación Profesional de 45 universidades públicas de España; junto a la recopilación de la literatura científica, literaria y conceptual sobre el tema investigado.

Para la recogida de información y la correcta realización del estudio diagnóstico para conocer la situación y el contexto actual de la educación sexual en las titulaciones oficiales de Formación del Profesorado y Educación de las universidades públicas españolas, se diseñó y utilizó un formulario a modo de rúbrica que sirvió para organizar la información recogida de una amplia cantidad de datos de manera ágil y efectiva a través de la aplicación de Google Forms, donde se han recopilado los datos más relevantes de este análisis documental y de contenido de las guías docentes y los planes de estudio, priorizando el método cuantitativo de recogida de datos, ayudando a complementar la revisión documental.

La rúbrica se diseñó utilizando como referencia el estudio de Martínez Álvarez y otros (2013), incluyendo en el formulario aquellas variables, indicadores y niveles de análisis que encajaban con el objetivo de la investigación, y se complementaron con otras variables e indicadores de elaboración propia que atendieron a esta misma finalidad, que se definieron con claridad. Las variables e indicadores se organizaron de manera lógica y secuencial para permitir una recopilación de datos coherente para su posterior organización y análisis. Esta técnica registra si las variables e indicadores investigados están presentes o ausentes en la muestra, permitiendo una evaluación ágil y eficiente de grandes cantidades de datos. Se utilizó el software Excel para el análisis de los datos recopilados mediante el formulario diseñado a modo de rúbrica.

Dado que una de las limitaciones de esta técnica de recogida de datos es el grado de análisis y de interpretación de los resultados, se replicaron los niveles de análisis, específico, transversal y global, del mismo estudio de Martínez Álvarez y otros (2013) y se utilizaron para diseñar la rúbrica. A ello, se sumó la aproximación teórica realizada de revisión y recopilación sistemática de la literatura científica y documental sobre la temática investigada: publicaciones académicas, datos estadísticos institucionales, descripciones de planes de estudios o legislación relacionada con el fenómeno estudiado, además de registros, archivos y diferentes bases de datos, como método secundario de recogida de información y de análisis. De esta forma se aseguró la pertinencia y precisión de la rúbrica, así como su relación directa con la temática estudiada.

Procedimiento

Desde la página web del Ministerio de Universidades se consultó durante el curso 2018-2019 la oferta de títulos universitarios oficiales de las universidades públicas en España, y se realizó una búsqueda en relación con las titulaciones mencionadas en las unidades de análisis. Dada la existencia de diferentes denominaciones de las titulaciones, se optó por realizar la búsqueda utilizando como palabras clave “Maestra/o en Educación Infantil”, “Maestro en Educación Infantil”, “Magisterio en Educación Infantil”, “Maestra/o en Educación Primaria”, “Maestro en Educación Primaria”, “Magisterio en Educación Primaria”, “Pedagogía”, “Formación Profesorado Educación Secundaria” y “Profesor Educación Secundaria”. Además, para seleccionar las titulaciones se consideraron únicamente aquellas que hubieran sido verificadas previamente por parte del Consejo de Universidades y tuvieran carácter de Grado y Postgrado con enseñanza presencial y online, lo que permitió obtener un total de 189 titulaciones de Grado y Postgrado. En concreto, se analizaron 59 titulaciones del Grado de Maestra/o en Educación Infantil (31,22 %), 62 titulaciones del Grado de Maestra/o en Educación Primaria (32,8 %), 17 titulaciones del Grado de Pedagogía (8,99 %) y 51 titulaciones del postgrado de Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato y Formación Profesional (26,98 %).

A partir de este listado, y siguiendo los criterios mencionados anteriormente, se accedió a los planes de estudio de las diferentes titulaciones a través de las páginas web de 45 universidades públicas (Cuadro 1), donde se han analizado 314 guías docentes de los Grados de Maestra/o en Educación Infantil (37,25 %), 264 guías de los Grados de Maestra/o en Educación Primaria (31,32 %), 101 guías de los Grados de Pedagogía (11,98 %) y 164 guías de los Postgrados de Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato y Formación Profesional (19,45 %).

De los planes de estudio seleccionados, se consideraron aquellas guías docentes que en su denominación incluían uno o varios términos relacionados con la educación sexual, el género y la sexualidad. Para ello se siguieron los criterios planteados por Martínez Álvarez y otros (2013), que facilitaron la concreción de 3 niveles de vinculación conceptual: nivel global, nivel transversal y nivel específico.

El nivel global incluye asignaturas que en su denominación contienen palabras que no están específicamente relacionadas con la educación sexual, el género o la sexualidad pero que podrían incluir aspectos relacionados con la temática en un sentido amplio, aunque no hacen referencia de forma explícita a estos contenidos. Este nivel incluye los términos “salud”, “ciudadanía”, “valores”, “psicología del desarrollo”, “psicología evolutiva”, “psicología de la familia” y “desarrollo psicológico”.

El nivel transversal incluye asignaturas que abordan conocimientos educativos de naturaleza transversal y que, dada la proximidad de los términos, se asume que estas asignaturas trabajan saberes relevantes para el desarrollo de la educación sexual. En este nivel se han considerado los términos “afectividad”, “afecto”, “afectivo”, “emocional”, “igualdad”, “igual”, “desigualdad”, “equidad”, “sexismo” y “feminismo”.

El nivel específico considera asignaturas que en su denominación incluyen los términos “sexo”, “sexual”, “educación sexual”, “sexualidad”, “afectivo-sexual” y “género” de manera explícita, asumiendo que están dirigidas a formar a las y los profesionales de la educación en esta materia.

Cuadro1**Número de guías docentes analizadas por Universidad y Titulación**

Universidad	MFP	MI	MP	P	Universidad	MFP	MI	MP	P
Santiago de Compostela	3	19	16	4	Miguel Hernández de Elche	4	X	X	X
A Coruña	2	7	5	X	Castilla-La Mancha	1	18	12	X
Vigo	6	8	4	X	Extremadura	3	12	8	X
Oviedo	3	7	4	4	Rey Juan Carlos	3	12	9	X
León	4	7	4	X	Complutense de Madrid	5	4	5	5
Valladolid	4	19	24	X	Autónoma de Madrid	5	5	4	X
Burgos	3	3	5	5	Alcalá	6	5	3	X
Salamanca	7	22	23	9	UNED	3	X	X	X
Cantabria	4	8	6	X	Politécnica de Madrid	2	X	X	X
País Vasco	5	8	8	5	Murcia	7	6	3	7
Pública de Navarra	3	3	3	X	Illes Balears	6	4	18	9
La Rioja	2	5	6	X	Huelva	5	7	5	X
Zaragoza	3	15	9	X	Sevilla	4	8	3	6
Lleida	3	6	4	X	Pablo de Olavide	2	X	X	X
Girona	2	5	4	3	Cádiz	5	9	4	X
Barcelona	X	3	3	8	Córdoba	4	9	5	X
Autónoma de Barcelona	1	6	7	5	Málaga	5	6	3	6
Politécnica de Catalunya	2	X	X	X	Jaén	3	7	5	X
Pompeu Fabra	3	X	X	X	Granada	7	21	12	10
Rovira i Virgili	3	3	4	5	Almería	2	5	3	X
Jaume I de Castellón	2	5	2	X	La Laguna	5	5	4	4
València	4	3	2	6	Las Palmas de Gran Canaria	4	5	11	X
Alicante	4	4	4	X					
TOTAL	164	314	264	101					

Notas. MFP (Máster de Formación del Profesorado), MI (Maestra/o Infantil), MP (Maestra/o Primaria) y P (Pedagogía). Elaboración propia.

La concreción de los tres niveles de vinculación conceptual y los términos que se incluyen en cada uno se encuentran reflejados en el Cuadro 2.

El análisis se estructura en dos partes. En la primera parte se analizan las 843 asignaturas ofertadas en 189 titulaciones y la inclusión de uno o varios términos recogidos en el nivel específico y en el nivel transversal solamente en su denominación. En la segunda parte se analizan las 843 guías docentes correspondientes a estas asignaturas y la inclusión de uno o varios términos recogidos en el nivel específico, transversal y global en todas las partes en las que se estructuran las guías docentes.

Cuadro 2***Niveles de concreción conceptual de los términos incluidos en las guías docentes***

	Niveles de concreción conceptual		
	Global	Transversal	Específico
salud		afectividad	sexo
ciudadanía		afecto	sexual
valores		afectivo	educación sexual
psicología del desarrollo		emocional	sexualidad
psicología evolutiva		igualdad	afectivo-sexual
psicología de la familia		igual	género
desarrollo psicológico		desigualdad	
		equidad	
		sexismo	
		feminismo	

4. Resultados

En la primera parte del análisis de los resultados se han investigado un total de 843 asignaturas en 189 titulaciones, para confirmar la inclusión de uno o varios términos recogidos en el nivel específico y en el nivel transversal en su denominación.

De esta totalidad, hay 76 asignaturas (9,02 %) que en su denominación incluyen uno o varios términos recogidos en el nivel específico y en el nivel transversal. Esto constata la existencia de asignaturas que abordan la sexualidad, el género y la educación sexual de manera explícita, o que en ellas se estudian conocimientos educativos de naturaleza transversal y, dada la proximidad de los términos, se puede inferir que se trabajan saberes relevantes para el desarrollo de la sexualidad.

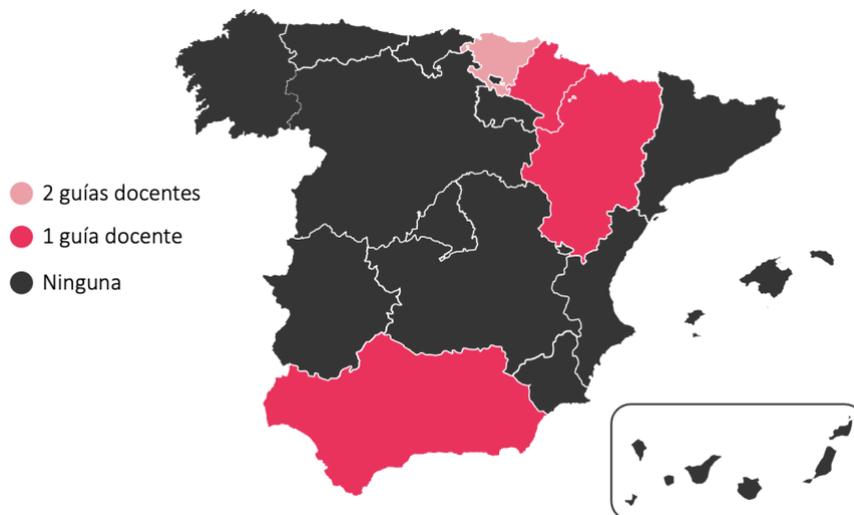
De las 164 guías docentes analizadas en las 51 titulaciones de Máster de Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato y Formación Profesional que se ofertaron en España durante el curso 2018-2019, solamente hay 5 asignaturas (3,05 %) que en su denominación incluyen uno o varios términos recogidos en el nivel específico y en el nivel transversal; 2 de ellas en el País Vasco (U. de País Vasco), y otras 3 en Navarra (U. Pública de Navarra), Aragón (U. de Zaragoza) y Andalucía (U. de Granada) respectivamente (Cuadro 3 y Figura 1).

Cuadro 3***Asignaturas del Máster de Formación del Profesorado y Educación que incluyen en su denominación temas relacionados con la sexualidad en los niveles específico y transversal en el curso 2018-2019***

Universidad	Asignatura
País Vasco	Orientación en igualdad
Pública de Navarra	Desarrollo de la competencia social, emocional y moral
Zaragoza	La igualdad desde una perspectiva de género
Granada	Educación para la igualdad

Figura 1

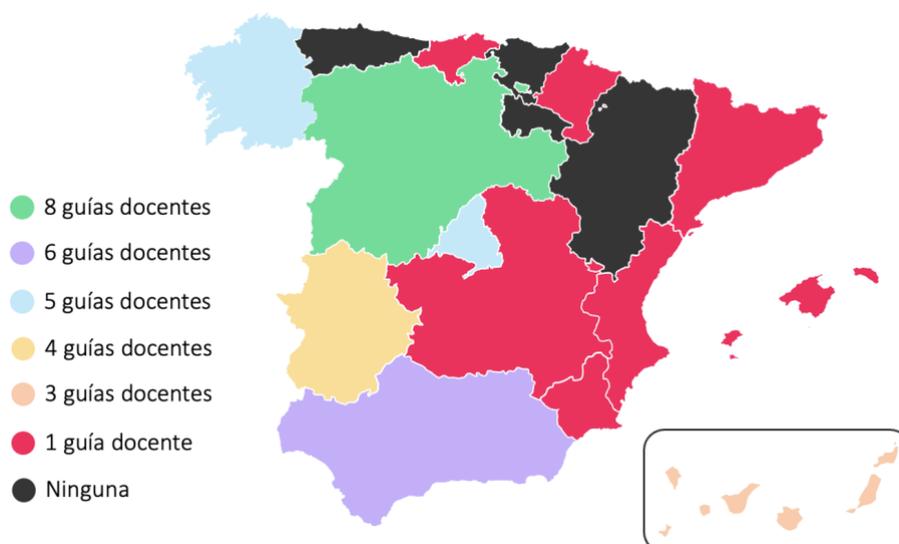
Número de asignaturas del Máster de Formación del Profesorado de Educación Secundaria por Comunidad Autónoma que en su denominación incluyen uno o varios términos recogidos en el nivel específico y en el nivel transversal



De las 314 guías docentes analizadas en las 59 titulaciones del Grado de Maestra/o en Educación Infantil que se ofertaron en España durante el curso 2018-2019, hay un total de 38 asignaturas (12,1 %) que en su denominación incluyen uno o varios términos recogidos en el nivel específico y en el nivel transversal. Castilla y León (U. de Valladolid, Burgos y Salamanca) es la C.C.AA. que más asignaturas recoge en su oferta formativa para este Grado, con 8, seguida de Andalucía (U. Cádiz, Córdoba, Granada y Almería) con 6, Madrid (U. Rey Juan Carlos y Autónoma de Madrid) con 5, Galicia (U. de Santiago de Compostela y A Coruña) con 5 y Extremadura (U. de Extremadura) con 4. Las universidades de Oviedo, País Vasco, La Rioja y Zaragoza no ofertaron ninguna (Cuadro 4 y Figura 2).

Figura 2

Número de asignaturas del Grado de Maestra/o en Educación Infantil por Comunidad Autónoma que en su denominación incluyen uno o varios términos recogidos en el nivel específico y en el nivel transversal



Cuadro 4***Asignaturas del Grado de Maestra/o en Educación Infantil que incluyen en su denominación temas relacionados con la sexualidad en los niveles específico y transversal en el curso 2018-2019***

Universidad	Asignatura
Santiago de Compostela	Educación emocional (2)
	Identidad de género y educación (2)
A Coruña	Valores y educación para la igualdad
Valladolid	Educación para la paz y la igualdad (4)
Burgos	Educación intercultural, para la paz y la igualdad
Salamanca	Psicología del desarrollo y educación afectivo-sexual (3)
Cantabria	Sexualidad y afectos en la escuela
Pública de Navarra	Diversidad cultural, derechos fundamentales, igualdad y ciudadanía
Girona	Educación estética y vida cotidiana: posmoderna, multicultural, feminista, ecológica
Alicante	Educación en igualdad de género
Castilla La-Mancha	Habilidades socioemocionales en Educación Infantil
Extremadura	Desarrollo socioemocional en edad infantil (2)
	Sociología de las relaciones de género y la familia (2)
Rey Juan Carlos	Desarrollo emocional y social (3)
Autónoma de Madrid	Desarrollo emocional y social
	Educación en valores: igualdad y ciudadanía
Murcia	Sociología de género
Illes Balears	Desarrollo y educación socioemocional en la primera infancia
Cádiz	Habilidades socioemocionales y relaciones entre iguales en Educación Infantil
	Actividades para fomentar el desarrollo socioemocional en Educación Infantil
	Inteligencia emocional y comunicación eficaz en el docente de Educación Infantil
Córdoba	Educación para la salud y el consumo
Granada	Educación para la paz y en valores en Educación Infantil
Almería	Corporeidad y desarrollo emocional en edad infantil
La Laguna	Psicología de la educación socioafectiva
Las Palmas de Gran Canaria	Educación para la igualdad entre los géneros
	Educación afectivo-sexual para Infantil

De las 264 guías docentes analizadas en las 62 titulaciones del Grado de Maestra/o en Educación Primaria que se ofertaron en España durante el curso 2018-2019, hay un total de 24 asignaturas (9,09 %) que en su denominación incluyen uno o varios términos recogidos en el nivel específico y en el nivel transversal. De nuevo, Castilla y León (U. de Valladolid y Salamanca) es la CC.AA. que más asignaturas recoge en su oferta formativa para este Grado (7), seguida de Galicia (U. de Santiago de Compostela y A Coruña) con 5. En cambio, las universidades de Oviedo, La Rioja, Zaragoza, Castilla-La Mancha, Huelva, Sevilla, Pablo de Olavide, Cádiz, Córdoba, Málaga, Jaén, Granada, Almería, Murcia e Illes Balears no ofertaron ninguna (Cuadro 5 y Figura 3).

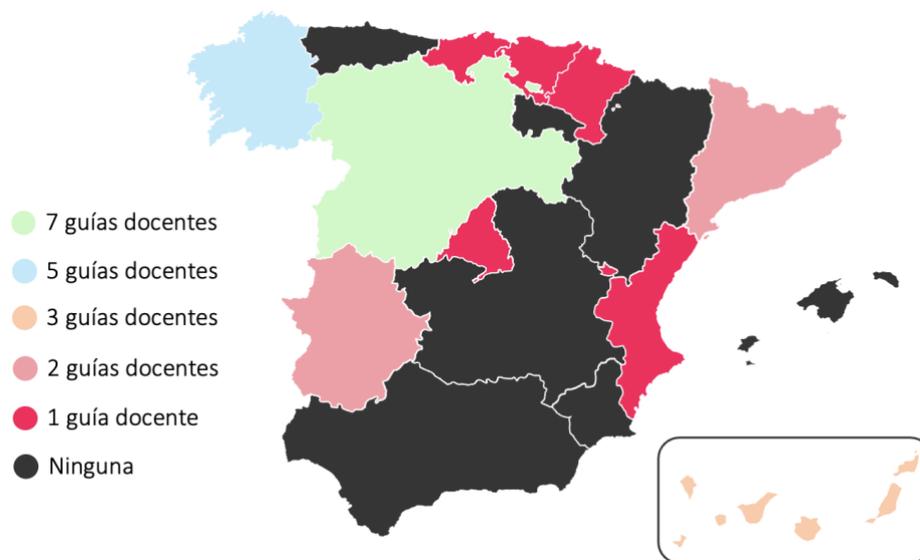
Cuadro 5

Asignaturas del Grado de Maestra/o en Educación Primaria que incluyen en su denominación temas relacionados con la sexualidad en los niveles específico y transversal en el curso 2018-2019

Universidad	Asignatura
Santiago de Compostela	Educación emocional (2) Identidad de género y educación (2)
A Coruña	Valores y educación para la igualdad
Valladolid	Educación para la paz y la igualdad (4)
Salamanca	Psicología del desarrollo y educación afectivo-sexual (3)
Cantabria	Sexualidad y afectos en la escuela
País Vasco	Interacción de lenguajes. La cultura audiovisual. Revisión desde una perspectiva de género
Pública de Navarra	Diversidad cultural, derechos fundamentales, igualdad y ciudadanía
Girona	Educación estética y vida cotidiana: posmoderna, multicultural, feminista, ecológica
Autónoma de Barcelona	Necesidades educativas específicas afectivas, emocionales y de conducta
Alicante	Educar en igualdad de género
Extremadura	Sociología de las relaciones de género y de la familia (2)
Autónoma de Madrid	Educar para la igualdad y la ciudadanía
La Laguna	Educación emocional
Las Palmas de Gran Canaria	Educación afectivo-sexual para Primaria (2)

Figura 3

Número de asignaturas del Grado de Maestra/o en Educación Primaria por Comunidad Autónoma que en su denominación incluyen uno o varios términos recogidos en el nivel específico y en el nivel transversal



De las 101 guías docentes analizadas en las 17 titulaciones del Grado de *Pedagogía* que se ofertaron en España durante el curso 2018-2019, hay un total de 9 asignaturas (8,91 %) que en su denominación incluyen uno o varios términos recogidos en el nivel específico y en el nivel transversal. Son Andalucía (U. de Sevilla, Málaga y Granada) con 3, Cataluña (U. de Barcelona) con 2, y Canarias (U. de La Laguna), Islas Baleares (U. de les Illes Balears), Murcia (U. de Murcia) y Castilla y León (U. de Salamanca) con 1 asignatura cada una respectivamente (Cuadro 6 y Figura 4).

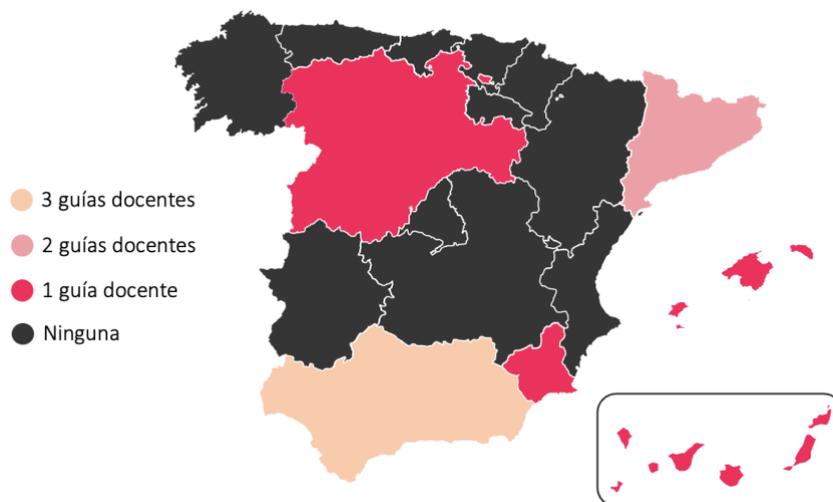
Cuadro 6

Asignaturas del Grado de Pedagogía que incluyen en su denominación temas relacionados con la sexualidad en los niveles específico y transversal en el curso 2018-2019

Universidad	Asignatura
Salamanca	Sexualidad y educación
Barcelona	Orientación y género
	Educación para la equidad y desarrollo humano
Murcia	Educación, género, ciudadanía y derechos humanos
Illes Balears	Educación para la igualdad de género
Sevilla	Asesoramiento psicoeducativo en el desarrollo socioemocional
Málaga	Educación para la igualdad y la diversidad
Granada	Educación para la igualdad y la diversidad
La Laguna	Equidad y educación

Figura 4

Número de asignaturas del Grado de Pedagogía por Comunidad Autónoma que en su denominación incluyen uno o varios términos recogidos en el nivel específico y en el nivel transversal



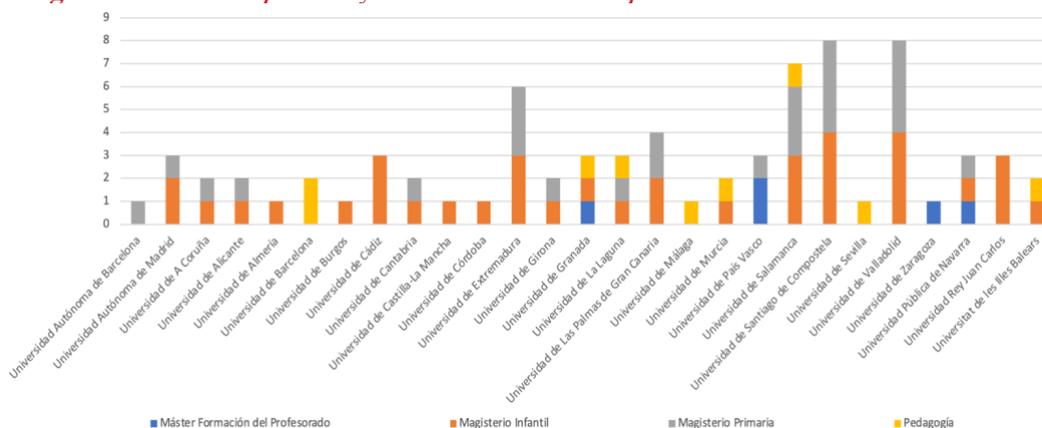
Las universidades de Santiago de Compostela y de Valladolid son las que más asignaturas ofertan que incluyen en su denominación uno o varios términos recogidos en el nivel específico y en el nivel transversal (8 asignaturas cada una), concretamente 4 en el Grado de Maestra/o en Educación Infantil y 4 en el Grado de Maestra/o en Educación Primaria. La Universidad de Salamanca oferta 7 asignaturas que cumplen con estos requisitos; 3 en el Grado de Maestra/o en Educación Infantil, 3 en el Grado de Maestra/o en Educación Primaria y 1 en el Grado de Pedagogía. Por debajo de estas universidades se encuentran la Universidad de Extremadura con 6 asignaturas; 3 en el Grado de Maestra/o en Educación Infantil y 3 en el Grado de Maestra/o en Educación Primaria. Sin embargo, en ninguna de ellas se ofertan asignaturas de estas características en los Másteres de Formación del Profesorado. Solamente son 4 (8,89 % de las universidades públicas analizadas) las universidades que sí ofertan alguna asignatura que incluye en su denominación uno o varios términos recogidos en el nivel específico y en el nivel transversal en estos estudios de Postgrado, en concreto ofertan 5 asignaturas, entre las que se encuentran la Universidad del País Vasco (2 asignaturas), la Pública de Navarra (1 asignatura), la de Zaragoza (1 asignatura) y la de Granada (1 asignatura).

Las universidades que no ofertaron ninguna asignatura que incluyen en su denominación uno o varios términos recogidos en el nivel específico y en el nivel transversal son las universidades de Vigo, Oviedo, León, La Rioja, Lleida, Politècnica de Catalunya, Pompeu Fabra, Rovira i Virgili, Jaume I de Castellón, Miguel Hernández de Elche, Complutense de Madrid, Alcalá, UNED, Politècnica de Madrid, Huelva, Pablo de Olavide y Jaén (el 37,78 % de las universidades públicas analizadas).

La Figura 5 recoge la distribución de asignaturas que en su denominación incluyen uno o varios términos recogidos en el nivel específico y en el nivel transversal por Universidad.

Figura 5

Distribución de asignaturas que en su denominación incluyen uno o varios términos recogidos en el nivel específico y en el nivel transversal por Universidad



De la totalidad de guías analizadas, 614 se corresponden con asignaturas de carácter obligatorio (72,84 %) y 229 de carácter optativo (27,16 %). En cuanto al carácter de las asignaturas sobre la totalidad de las analizadas se comprobó el carácter obligatorio u optativo de aquellas categorizadas en el nivel transversal y/o específico. Nos encontramos que 30 de estas asignaturas son de carácter obligatorio (3,56 %) y 46 son de carácter optativo (5,46 %).

La Figura 6 recoge el carácter de las asignaturas que incluyen uno o varios términos relacionados con la educación sexual, el género y la sexualidad en el nivel transversal y/o específico.

Figura 6

Carácter de las asignaturas que incluyen uno o varios términos relacionados con la educación sexual, el género y la sexualidad en el nivel transversal y/o específico

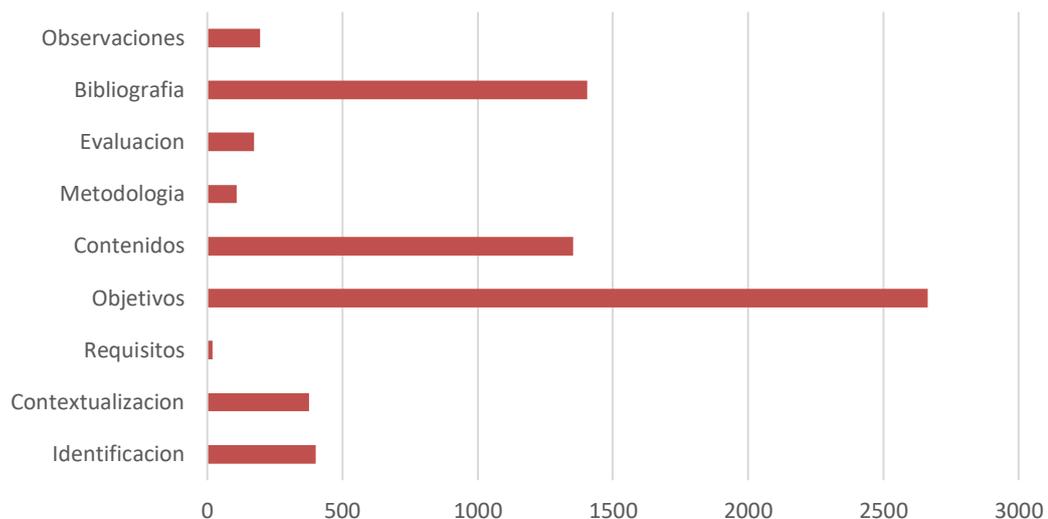


Los términos relacionados con la educación sexual, el género y la sexualidad recogidos en el nivel global, transversal y/o específico se han encontrado en 6695 ocasiones en los diferentes apartados de las guías docentes analizadas. Estos documentos se estructuran, como norma general, en 9 partes diferentes, a saber: Identificación, Contextualización, Requisitos, Objetivos/Competencias/Resultados de aprendizaje, Metodología, Evaluación, Bibliografía y Observaciones.

El apartado de las guías docentes donde aparecen más términos pertenecientes a los tres niveles es el de Objetivos/Competencias/Resultados de aprendizaje (39,78 %). Seguido de este, son los apartados de Bibliografía (20,97 %) y Contenidos (20,21 %) los que más términos recogen, constatando que existe una tendencia en proporción similar de los términos que aparecen en ambos apartados. Asimismo, esta misma tendencia se da en una proporción similar de términos que se incluyen en los apartados de Identificación (5,99 %) y Contextualización (5,63 %). En cambio, son los apartados Observación (2,91 %), Evaluación (2,6 %), Metodología (1,61 %) y Requisitos (0,3 %) donde la presencia de estos términos es prácticamente inexistente (Figura 7).

Figura 7

Ubicación de los términos relacionados con la educación sexual, el género y la sexualidad en los apartados de las guías docentes



Los términos relacionados con la educación sexual, el género y la sexualidad recogidos en el nivel global son los que tienen una presencia mayoritaria en las guías docentes analizadas (44,51 %), seguidos de los términos pertenecientes al nivel transversal (39,54 %) y al nivel específico (15,95 %).

En el nivel global, los términos que más han aparecido son “valores” (11,62 %), “psicología del desarrollo” (9,75 %), “ciudadanía” (7,8 %) y “salud” (7,24 %), mientras que “psicología de la familia” (0,16 %) es el término que menos aparece en este nivel.

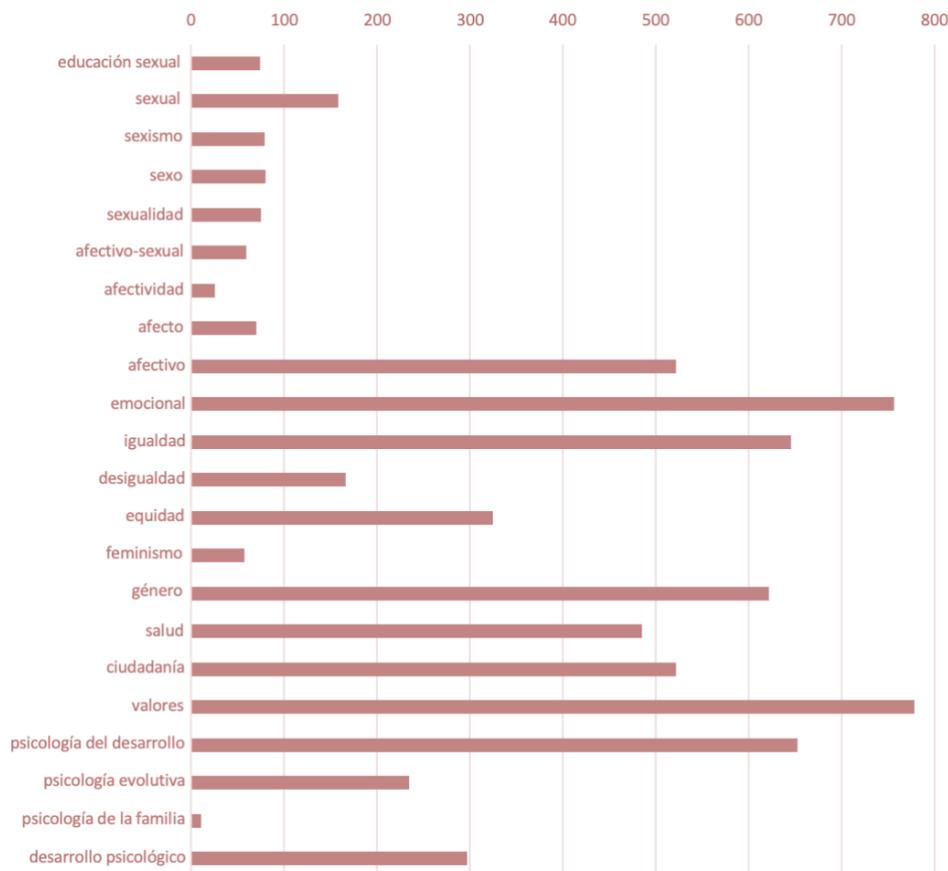
En el nivel transversal, los términos que mayor presencia tienen son “emocional” (11,31 %), “igualdad” (9,65 %) y “afectivo” (7,8 %), mientras que términos como “sexismo” (1,18%) o “feminismo” (0,85 %) apenas tienen presencia en este nivel, incluso no aparecen ni una sola vez, como el término “igual”.

Por último, en el nivel específico, el término que más ha aparecido es “género” (9,29 %), mientras que los términos “sexo” (1,2 %), “sexualidad” (1,12 %), “educación sexual” (1,1 %) y “afectivo-sexual” (0,88 %) son los términos que menos veces se registran en este nivel.

La Figura 8 recoge la frecuencia de los términos recogidos en los niveles específico, transversal y global que se han registrado en las guías docentes.

Figura 8

Frecuencia de los términos relacionados con la educación sexual, el género y la sexualidad incluidos en uno o más apartados de las guías docentes



5. Discusión y conclusiones

El estudio exploratorio-descriptivo realizado sobre la inclusión de la educación sexual en los planes de estudio de las titulaciones educativas del sistema público universitario español analizadas constata que mantiene una insuficiente presencia en la formación inicial del profesorado (Bejarano Franco et al., 2021; González Pérez, 2017; Miralles Cardona et al., 2020; Muñoz Fernández et al., 2019; Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2022; Resa Ocio, 2021, 2023). En esta línea, se evidencia que, del total de las 843 asignaturas analizadas en 189 titulaciones de 45 universidades públicas de España, hay 76 asignaturas (9,02 %) que en su denominación incluyen uno o varios términos que abordan la sexualidad, el género y la educación sexual de manera explícita, o que en ellas se estudian conocimientos educativos de naturaleza transversal, asumiendo que se abordan saberes relevantes sobre esta temática.

Las universidades de Santiago de Compostela y de Valladolid son las que más asignaturas ofertan que incluyen en su denominación uno o varios términos recogidos en el nivel específico y en el nivel transversal (8 asignaturas cada una), concretamente 4 en el Grado de Maestra/o en Educación Infantil y 4 en el Grado de Maestra/o en Educación Primaria. La Universidad de Salamanca oferta 7 asignaturas que cumplen con estos requisitos; 3 en el Grado de Maestra/o en Educación Infantil, 3 en el Grado de Maestra/o en Educación Primaria y 1 en el Grado de Pedagogía. Por debajo de estas universidades se encuentran la Universidad de Extremadura con 6 asignaturas; 3

en el Grado de Maestra/o en Educación Infantil y 3 en el Grado e Maestra/o en Educación Primaria. Sin embargo, en ninguna de ellas se ofertan asignaturas de estas características en los Postgrados de Formación del Profesorado. Solamente son 4 (8,89 % de las universidades públicas analizadas) las universidades que sí ofertan alguna asignatura que incluye en su denominación uno o varios términos recogidos en el nivel específico y en el nivel transversal en estos estudios de Postgrado, en concreto ofertan 5 asignaturas, entre las que se encuentran la Universidad del País Vasco (2 asignaturas), la Pública de Navarra (1 asignatura), la de Zaragoza (1 asignatura) y la de Granada (1 asignatura).

Las universidades que no ofertaron ninguna asignatura que incluyen en su denominación uno o varios términos recogidos en el nivel específico y en el nivel transversal son las universidades de Vigo, Oviedo, León, La Rioja, Lleida, Politècnica de Catalunya, Pompeu Fabra, Rovira i Virgili, Jaume I de Castellón, Miguel Hernández de Elche, Complutense de Madrid, Alcalá, UNED, Politècnica de Madrid, Huelva, Pablo de Olavide y Jaén, el 37,78 % de las universidades públicas analizadas.

La titulación de Maestra/o en Educación Infantil es el Grado que más asignaturas oferta (12,1 %), seguido de Primaria (9,09 %), Pedagogía (8,9 %) y el Postgrado de Formación del Profesorado y Educación (3,05 %).

De la totalidad de asignaturas analizadas, 3/4 son de carácter obligatorio (72,84 %) y 1/4 de carácter optativo (27,84 %). Entre las asignaturas que incluyen uno o varios términos relacionados con la educación sexual, el género y la sexualidad en el nivel transversal y/o específico, 30 son de carácter obligatorio (3,56 %) y 46 son de carácter optativo (5,46 %). Se refleja la tendencia que muestran otros estudios, como los de Martínez Álvarez y otros (2013) y Miralles Cardona y otros (2020), donde las asignaturas que ofertan saberes relacionados con la educación sexual, el género y la sexualidad lo hacen en mayor medida a través de la optatividad.

Los apartados de las guías docentes donde se registra un mayor número de términos relacionados con la educación sexual, el género y la sexualidad pertenecientes al nivel global, transversal y/o específico es en Objetivos / Competencias / Resultados de aprendizaje (39,78 %), al incluir aquellos objetivos, competencias y/o resultados de aprendizaje que se recogen en el Libro Blanco, así como en la Memoria de Verificación de cada una de las titulaciones. Seguido de este, los apartados de Bibliografía (20,97 %) y Contenidos (20,21 %) son los que más términos recogen, constatando que existe una tendencia en la proporción similar de términos que aparecen en ambos apartados. Asimismo, esta misma tendencia se da en una proporción similar de términos que se incluyen en los apartados de Identificación (5,99 %) y Contextualización (5,63 %).

Los términos relacionados con la educación sexual, el género y la sexualidad recogidos en el nivel global son los que tienen una presencia mayoritaria en las guías docentes analizadas (44,51 %), donde “valores” (11,62 %) y “psicología del desarrollo” (9,75 %) son los que han aparecido con mayor frecuencia; seguidos de los términos pertenecientes al nivel transversal (39,54 %), donde “emocional” (11,31 %) e “igualdad” (9,65 %) son los más frecuentes; y al nivel específico (15,95 %), donde “género” (9,29 %) es el término que más ha aparecido.

Este estudio exploratorio evidencia, en consonancia con Barrientos Saavedra y otros (2022), Barriuso Ortega y otros (2022), González Pérez (2017), Lameiras Fernández y otros (2016), Martínez Álvarez y otros (2014), Miralles Cardona et al. (2020), Muñoz Fernández y otros (2019) y Resa Ocio (2021, 2023) y que las universidades públicas españolas no están garantizando la inclusión de la educación sexual, el género y la

sexualidad dentro de su currículum educativo, constatando que su oferta formativa es escasa e insuficiente, y reflejando la clara incongruencia existente entre la legislación española vigente y los programas formativos en la Educación Superior (Bejarano Franco y Mateos Jiménez, 2016; Bejarano Franco et al., 2021; Calvo González, 2021; Fernández Fernández y Calvo González, 2022; González Pérez, 2017; Martínez Álvarez et al., 2011; Miralles Cardona et al., 2020; Resa Ocio, 2021, 2023). La educación sexual sigue siendo una asignatura pendiente en la formación inicial del profesorado en las universidades públicas en España, pues son muy escasas las posibilidades formativas que tiene el alumnado de las titulaciones analizadas, reflejando que no reciben una adecuada formación en educación sexual, el género y sexualidad; y que la formación real en la enseñanza formal acerca de estos saberes es muy limitada, no garantizando la capacitación inicial del profesorado y de otros profesionales educativos encargados de abordar este ámbito, incumpliendo las recomendaciones realizadas por organismos internacionales como la Organización Mundial de la Salud (2010) y la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2018, 2022) sobre estos saberes.

Se plantea la importancia de elaborar, diseñar y desarrollar tanto publicaciones como intervenciones educativas actualizadas que recojan las necesidades formativas en educación sexual del alumnado de las titulaciones oficiales de Formación del Profesorado y Educación de las universidades públicas españolas. En este sentido, es imprescindible plantear acciones destinadas a mejorar la capacitación profesional y el apoyo a la formación inicial del futuro colectivo docente y educador (Bourke et al., 2014; Díaz de Greñu Domingo y Anguita Martínez, 2017; Fernández Hawrylak et al., 2022; Ketting e Ivanova, 2018) que en sus diferentes contextos profesionales puedan abordar aspectos relacionados con la sexualidad.

Las limitaciones de este estudio radican en la falta de estándares en la recolección de datos y la interpretación de algunos resultados, lo que dificultó la comparación y el contraste de los datos recopilados por otros estudios. Por otro lado, el carácter exploratorio de esta tesis puede ser en sí mismo una limitación, dado que los estudios exploratorios tienden a enfocarse en la identificación de temas y patrones emergentes en los datos y la información recopilada, lo que puede provocar la disminución del rigor en la recogida y el análisis de los datos, limitando a su vez la validez y fiabilidad de algunos de los resultados obtenidos. Asimismo, el carácter descriptivo de esta investigación también dificulta extraer conclusiones causales y profundizar en las relaciones entre ellas con respecto a algunos datos obtenidos. Por último, el carácter cuantitativo de este estudio impide conocer en profundidad cómo se están poniendo en práctica los conceptos que han servido de indicadores para el análisis y en qué medida el hecho de recogerse en las guías docentes garantiza que se estén trabajando pedagógicamente en la realidad de las aulas universitarias.

Como futuras líneas de investigación se plantea continuar con la investigación en el desarrollo de modelos de formación docente eficaces y efectivos, evaluar tanto los procesos formales como los procesos de inclusión y participación de diferentes agentes sociales, utilizando enfoques cualitativos y cuantitativos, con el fin de comprender de manera completa los factores y las implicaciones contextuales y demás aspectos relevantes que favorezcan su inserción, realizar investigaciones de carácter longitudinal para evaluar la eficacia de la educación sexual teniendo en cuenta otros factores ajenos al retraso en el inicio de la primera práctica erótica con penetración y la disminución de su frecuencia, al menor número de parejas y al mayor uso de preservativos u otros métodos anticonceptivos, y generar mayor evidencia a través de la evaluación de la eficacia de los programas y planes de estudios de formación del profesorado y demás

profesionales de la educación en educación sexual para conocer qué aspectos son más efectivos y cómo se pueden mejorar en el futuro.

Agradecimientos

Esta investigación ha sido posible gracias a la financiación derivada del programa Formación del Profesorado Universitario (FPU17/02245) del Ministerio de Educación y Formación Profesional del Gobierno de España.

Referencias

- Barrientos Saavedra, P., Montenegro González, C. y Andrade Benavides, 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>
- Barriuso Ortega, S., Heras Sevilla, D. y Fernández Hawrylak, M. (2022). Análisis de programas de educación sexual para adolescentes en España y otros países. *Revista Electrónica Educare*, 26(2), 1-21. <https://doi.org/10.15359/ree.26-2.18>
- Bejarano Franco, M. T., Martínez Martín, I. y Téllez Delgado, V. (2021). Narrativas del profesorado universitario en sexualidad e igualdad. *Athena Digital*, 21(3), e3041. <https://doi.org/10.5565/rev/athenea.3041>
- Bejarano Franco, M. T. y Mateos Jiménez, A. (2016). La educación afectivo-sexual en el sistema educativo español: análisis normativo y posibilidades de investigación. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, 10(6), 1507-1522. <https://doi.org/10.21723/riace.v10i6.8334>
- Blanco García, M. y Bejarano Franco, M. T. (2019). Sexualidad e igualdad en la formación docente. Realidades y nuevos enfoques desde la pedagogía. En M. Bejarano y R. Marí (Eds.), *Educación en Sexualidad e igualdad. Discursos y estrategias para la formación de docentes y educadores sociales* (17-30). Dykinson.
- Bourke, A., Boduszek, D., Kelleher, C., McBride, O. y Morgan, K. (2014). Sex education, first sex and sexual health outcomes in adulthood: Findings from a nationally representative sexual health survey. *Sex Education*, 14(3), 299-309. <https://doi.org/10.1080/14681811.2014.887008>
- Calvo González, S. (2021). Educación sexual con enfoque de género en el currículo de la educación obligatoria en España: avances y situación actual. *Educatio Siglo XXI*, 39(1), 281-304. <https://doi.org/10.6018/educatio.469281>
- Creswell, J. W. y Creswell, J. D. (2017). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Sage.
- Díaz de Greñu Domingo, S. y Anguita Martínez, R. (2017). Estereotipos del profesorado en torno al género y a la orientación sexual. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(1), 219-232. <https://doi.org/10.6018/reifop/20.1.228961>
- Durán i Febrer, M., Milano, V., Ortega Merino, S., Aznar Martínez, B., Ballester Brage, L., Ballester Cardell, M., Cabellos Vidal, A., Lorente De Sanz, J., Nadal Roig, M. y Sedano Colom, S. (2022). *Estudi sobre pornografia a les Illes Balears: accés i impacte sobre l'adolescència, dret internacional i nacional aplicable i solucions tecnològiques de control i bloqueig*. Institut Balear de la Dona, Conselleria de Presidència, Funció Pública i Igualtat, Universitat de les Illes Balears y Ministerio de Igualdad.
- Fernández Fernández, D. y Calvo González, S. (2022). Diagnóstico educativo en el grado en pedagogía de la Universidad de Oviedo: Educación sexual como contenido curricular explícito. *Revista Electrónica Educare*, 26(2), 1-22. <https://doi.org/10.15359/ree.26-2.21>
- Fernández Hawrylak, M., Alonso Martínez, L., Sevilla Ortega, E. y Ruíz Ruíz, M. E. (2022). Inclusión de la diversidad sexual en los centros educativos desde la perspectiva del profesorado: Un estudio cualitativo. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 11(2), 81-97. <https://doi.org/10.15366/riejs2022.11.2.005>

- Garzón Fernández, A. (2016). La educación sexual, una asignatura pendiente en España. *Revista Biografía Escritos sobre la Biología y su Enseñanza*, 9(16), 195-203.
<https://doi.org/10.17227/20271034.vol.9num.16bio-grafia195.203>
- González Pérez, T. (2017). Políticas educativas igualitarias en España. La igualdad de género en los estudios de magisterio. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 26(2), 1-21.
<https://doi.org/10.14507/epaa.26.2764>
- Huerta Ramón, R. (2021). Museari, educar en arte LGTB para superar la homofobia y la transfobia. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 10(2), 43-58.
<https://doi.org/10.15366/riejs2021.10.2.003>
- Hurtado Murillo, F., Pérez Conchillo, M., Rubio Auriolos, E., Coates, R., Coleman, E., Corona Vargas, E., E., Mazín, R. y Horno Goicoechea, P. (2012). *Educación para la sexualidad con bases científicas. Documento de consenso de Madrid. Recomendaciones de un grupo internacional de expertos*. AESMES.
- Ketting, E., Brockschmidt, L. e Ivanova, O. (2021). Investigating the ‘C’ in CSE: Implementation and effectiveness of comprehensive sexuality education in the WHO European region. *Sex Education*, 21(2), 133-147. <https://doi.org/10.1080/14681811.2020.1766435>
- Ketting, E. e Ivanova, O. (2018). *Sexuality education in Europe and central Asia*. Centro Federal de Educación para la Salud de Alemania y Red Europea de la Federación Internacional de Planificación Familiar. Colonia.
- Lameiras Fernández, M. V., Carrera Fernández, M. y Rodríguez Castro, Y. (2012). Hacia una educación sexual que todavía es posible. *Informació Psicològica*, 103, 4-14.
- Lameiras Fernández, M. V., Carrera Fernández, M., y Rodríguez Castro, Y. (2016). Caso abierto: la educación sexual en España, una asignatura pendiente. En V. Gavidia Catalán (Ed.), *Los ocho ámbitos de la Educación para la Salud en la escuela: proyecto de investigación subvencionado por el Ministerio de Economía y Competitividad (MINECO)* (pp. 197-210). Tirant lo Blanch.
- Martínez Álvarez, J. L., González Ortega, E., Vicario Molina, I., Fernández Fuertes, A. A., Carcedo González, R. J., Fuertes, A. y Orgaz Baz, B. (2013). Formación del profesorado en educación sexual: pasado, presente y futuro. *Magister*, 25(1), 35-42.
[https://doi.org/10.1016/S0212-6796\(13\)70005-7](https://doi.org/10.1016/S0212-6796(13)70005-7)
- Martínez Álvarez, J. L., Orgaz Baz, B., Vicario Molina, I., González Ortega, E., Carcedo González, R., Fernández Fuertes, A. A., y Fuertes Martín, J. (2011). Educación sexual y formación del profesorado en España: diferencias por sexo, edad, etapa educativa y comunidad autónoma. *Magister: Revista miscelánea de investigación*, 24, 37-47.
- Martínez Álvarez, J. L., Vicario Molina, I., González Ortega, E., e Ilabaca, P. (2014). Educación sexual en España: Importancia de la formación y las actitudes del profesorado. *Infancia y Aprendizaje*, 37(1), 117-148. <https://doi.org/10.1080/02103702.2014.881652>
- Miralles Cardona, C., Cardona Moltó, M. C. y Chiner, E. (2020). La perspectiva de género en la formación inicial docente: estudio descriptivo de las percepciones del alumnado. *Educación XXI*, 23(2), 231-257. <https://doi.org/10.5944/educXX1.23899>
- Muñoz Fernández, G. A., Rodríguez Gutiérrez, P. y Luque Vilchez, M. (2019). La formación inicial del profesorado de educación secundaria en España: Perfil y motivaciones del futuro docente. *Educación XXI*, 22(1), 71-92. <https://doi.org/10.5944/educXX1.20007>
- UNESCO. (2018). *Orientaciones técnicas internacionales sobre educación en sexualidad: un enfoque con base en la evidencia*. UNESCO.
- UNESCO. (2022). *El camino hacia la educación integral en sexualidad. Informe sobre la situación en el mundo*. UNESCO.
- OMS. (2010). *Oficina Regional de la OMS para Europa y BZgA-Normas para la educación sexual en Europa: Marco para los responsables de la formulación de políticas, las autoridades y los especialistas en educación y salud*. OMS.
- Orte Socias, C., Sarrablo Lascorz, R. y Nevot Caldentey, L. (2022). Revisión sistemática sobre programas e intervenciones de educación afectivo-sexual para adolescentes. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 20(3), 145-164.
<https://doi.org/10.15366/reice2022.20.3.008>

- Penna Tosso, M. (2017). Propuestas curriculares para la formación inicial del profesorado de Educación Secundaria en la atención a las diversidades sexuales y la prevención de la homofobia. *Hachetepeé Revista Científica de Educación y Comunicación*, 15, 13-25.
<https://doi.org/10.25267/Hachetepe.2017.v2.i15.3>
- Penna Tosso, M. y Sánchez Sáinz, M. (2015). Evaluación de la homofobia en los futuros docentes de Educación Secundaria. *Revista de Investigación Educativa*, 33(1), 83-98.
<https://doi.org/10.6018/rie.33.1.179671>
- Resa Ocio, A. (2021). La formación en igualdad de género en los grados de educación primaria. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24(1), 13-27.
<https://doi.org/10.6018/reifop.390951>
- Resa Ocio, A. (2023). Igualdad de género y formación inicial del profesorado en España: Entre la utopía y la realidad. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 27(1), 255-275.
<https://doi.org/10.30827/profesorado.v27i1.21192>
- Rivas Vañó, A. (2022). Situación actual del tratamiento jurídico de la diversidad sexual y de género en España. En J. M. Morales Ortega (Ed.), *Realidad social y discriminación: Estudios sobre diversidad e inclusión laboral* (pp. 59-89). Laborum.
- Santizo Rodall, C. A. (2022). Percepciones y sesgos cognoscitivos en la educación básica. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 15(2), 25-42. <https://doi.org/10.15366/rie2022.15.2.002>
- Vázquez García, J., Blanco Orviz, A. G., Villaverde Aguilera, M. J., Álvarez Iglesias, M. C., Lena Ordóñez, A., Fernández Fernández, D. y Díez González, S. (2021). *Ni ogros ni princesas: Educación en sexualidades. Guía para el profesorado*. Consejería de Salud del Principado de Asturias.

Breve CV de los/as autores/as

Diego Fernández Fernández

Pedagogo, Sexólogo y futuro Doctor en Educación a partir de julio de 2023 con mi Tesis Doctoral titulada “Educación sexual con bases científicas y perspectiva de género en la formación de profesionales de la educación”, vinculada al Departamento de Ciencias de la Educación de la Universidad de Oviedo (grupo de investigación AIES). Trabajo como sexólogo, pedagogo y mediador en el grupo de Salud del Consejo de la Mucedá del Principáu d'Asturies, realizo diferentes publicaciones para instituciones públicas y diseño y desarrollo en centros educativos diversas formaciones sobre educación sexual vinculadas con las medidas aplicadas por el Pacto Social contra la Violencia sobre las Mujeres en Asturias. Email: uo227456@uniovi.es

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-9174-1776>

Soraya Calvo González

Profesora en el Departamento de Ciencias de la Educación de la Universidad de Oviedo, Área de Didáctica y Organización Escolar. Miembro del grupo de investigación “Análisis, Intervención y Evaluación Socioeducativa” (AIES). Investigadora visitante en el Departamento de Estudios Educativos de la Universidad Complutense de Madrid como beneficiaria de las Ayudas de Recualificación del Profesorado Universitario del Ministerio de Universidades (curso 2022 – 2023). Estancias en Suecia, Cuba, México y Portugal. Participante en proyectos de investigación europeos, nacionales y autonómicos, así como IP de un contrato de investigación con entidad del tercer sector (UNAD). Evaluadora en convocatorias de la OMS y la OEI; y experta revisora en investigaciones y proyectos sobre educación sexual y género. Presidenta de RIXU – Asociación de Educación Sexual y Coeducación de Asturias. Email: calvosoraya@uniovi.es

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-9596-3007>

José Luis San Fabián

Catedrático en el Departamento de Ciencias de la Educación de la Universidad de Oviedo, Área de Didáctica y Organización Escolar. Investigador Principal del grupo de investigación “Análisis, Intervención y Evaluación Socioeducativa” (AIES) (GR-2015-0021). Participante en más de 30 proyectos de investigación, en 20 de ellos como I.P. Estancias de investigación en centros de UK, Cuba y México. Miembro de comités de Agencias de Evaluación y Calidad (ANEP, UNIBASQ, SICAM, ACSUCYL, DEVA). He desempeñado cargos en la gestión universitaria y fue consejero en el Consejo Escolar del Principado de Asturias por el colectivo de "personas de reconocido prestigio en el ámbito de la renovación pedagógica". Participación en la organización de congresos científicos y miembro del Consejo de Redacción de revistas científicas en el campo educativo. Email: jlsanfa@uniovi.es

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-8149-7797>

Metodologías Activas para el Desarrollo Sostenible en la Formación Docente. Análisis Bibliométrico

Active Methodologies for Sustainable Development in Teacher Education. Bibliometric Analysis

Estefanía Martínez Valdivia ^{*1}, M^a del Carmen Pegalajar Palomino ¹ y Antonio Burgos García ²

¹ Universidad de Jaén, España

² Universidad de Granada, España

DESCRIPTORES:

Metodologías activas
Sostenibilidad
Educación superior
Aprendizaje activo
Formación docente

RESUMEN:

Uno de los retos actuales de la educación universitaria es la sostenibilidad y la justicia social. Desde los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), conseguir estos retos es tener presente los desafíos socioeconómicos y culturales planteados en la actualidad. En este sentido, la formación docente universitaria debe ser clave entre estas dos variables. Para ello, hay que apostar por el uso de metodologías de enseñanza activa que contemple una sostenibilización del currículum y sean reflejo de justicia social. El objetivo de esta investigación es realizar un estudio bibliométrico de la producción científica relacionada con la inmersión de la sostenibilidad curricular y el uso de metodologías activas en el proceso de formación inicial del docente a través de un estudio descriptivo y de carácter transversal-retrospectivo que examinaría la producción científica en este ámbito. Uno de los resultados más importantes revela una productividad creciente de investigaciones en los últimos años, lo que permite visualizar la relevancia concedida a estas cuestiones entre la comunidad científica, siendo España el país más prolífico en este ámbito. Esta situación ha generado un impulso renovado en investigación sobre esta temática quedando patente un número significativo y cada vez más elevado de las publicaciones en los últimos años.

KEYWORDS:

Active methodologies
Sustainability
Higher education
Active learning
Teacher training

ABSTRACT:

One of the current challenges of university education is sustainability and social justice. From the Sustainable Development Goals (SDGs), to achieve these challenges is to take into account the socio-economic and cultural changes. In this sense, university teacher training must be the key between these two variables. To this end, it is necessary to commit to the use of active teaching methodologies that contain a sustainable curriculum and reflect social justice. The aim of this research is to carry out a bibliometric study of the scientific production related to curricular sustainability and the use of active methodologies in the initial teacher training process. This study is descriptive and cross-sectional-retrospective in nature, and also examines the scientific production in this field. One of the most important results shows a growing research productivity in recent years. This shows the importance of these issues among the scientific community, with Spain being the most prolific country in this field of study. This situation has generated a renewed impetus in research on this subject, with a significant and increasing number of publications in recent years.

CÓMO CITAR:

Martínez Valdivia, E., Pegalajar Palomino, M. C. y Burgos García, A. (2023). Metodologías activas para el desarrollo sostenible en la formación docente. Análisis bibliométrico. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 12(2), 191-211.
<https://doi.org/10.15366/riejs2023.12.2.011>

1. Introducción

Actualmente, la Educación Superior se encuentra inmersa en un debate continuo que tiene como punto de partida los grandes retos a nivel socioeconómico (Informe Education at a Glance de la OCDE, 2021), educativo y medioambiental (Agenda 2030 de la ONU, 2019; Informe Education and Training Monitor 2021 de la Comisión Europea, 2021), sociosanitario (Informe Educación Superior, Competitividad y Productividad de la OEI, 2021) y tecnológico (CRUE, 2021), entre otros.

Para dar respuesta a estos desafíos, desde las titulaciones universitarias relacionadas con la formación del profesorado se ha apostado por introducir metodologías de enseñanza activas. Este es uno de los conceptos clave que se maneja en este estudio. Hablar de metodologías activas es situar al estudiante, desde un enfoque competencial, en el centro del modelo de enseñanza, ejerciendo como actor principal, permitiendo crear entornos colaborativos y proporcionando habilidades para la resolución de problemas de la vida real (Crisol-Moya et al., 2020; Gómez-Hurtado et al., 2020; Salido López, 2020).

En este sentido, crear dichos entornos colaborativos para la resolución de problemas implica generar una cultura basada en la responsabilidad social que contribuya a la transformación de una sociedad sostenible y resiliente (Pegalajar Palomino et al., 2022). Este concepto clave en nuestro estudio, se define como un espacio donde quede patente la participación del estudiante hacia una adaptación y cambio social como forma de entender el desarrollo humano preparando a los futuros ciudadanos para comprender y vivir la complejidad técnica, política, económica, social y cultural del escenario contemporáneo (Pérez Gómez y Soto Gómez, 2021).

Otro de los conceptos importantes de este trabajo es la educación para la sostenibilidad en el proceso de formación docente. Este concepto implica la necesidad de tomar conciencia de la importancia de la sostenibilidad y de la responsabilidad que cada ser humano tiene en preservar una vida digna desde un enfoque de justicia social. Según Martínez Lirola (2018) y Roldán Arcos y otros (2022), es necesario potenciar el interés por una justicia social con fines formativos con el propósito de que se trabaje con el profesorado en temas sociales que permitan tomar conciencia de las injusticias y problemáticas medioambientales que hay en el mundo y reflexionar sobre posibles soluciones. Desde esta perspectiva, el papel que se concedería a la educación para la sostenibilidad es convertirse en un “activo” para la formación docente, donde se sientan libres para participar activamente e interpretar las realidades sociales que se trate en el aula de manera equitativa, crítica y creativa (Aleixo et al., 2018). Además, plantea la enseñanza universitaria a través de contenidos conectados directamente con la propia sostenibilidad (Pegalajar et al., 2021; Tejedor et al., 2019) en la planificación de un currículum formativo que desarrolle los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ONU, 2019). Todo ello ha llevado, en palabras de Alcalá del Olmo-Fernández y otros (2021), a que el desarrollo sostenible repercuta en todos los campos de conocimiento, impulsando una educación con la que adquirir competencias destinadas a intervenir eficazmente ante los retos ecológicos que nos rodean desde la cotidianidad y el ejercicio profesional (UNESCO, 2017), acentuando la necesidad de apoyar la formación docente en un nuevo modelo que permita el abordaje transversal de la sostenibilidad (Alcalá del Olmo-Fernández et al., 2020; Aleixo et al., 2018; Espino-Román et al., 2015), en definitiva, un desarrollo social y humano más justo que suponga una nueva forma de emprender el progreso humano (Rosado-Castellano y Flores-Rodríguez, 2023).

Analizados los términos clave en esta investigación, desde la comunidad científica, se expresa la necesidad de generar estudios y experiencias que, en palabras de Duque y Cervantes-Cervantes (2019), puedan suscitar la creación de indicadores que permitan analizar el crecimiento y desarrollo de un campo o área de conocimiento. Esta situación reconoce la necesidad de impulsar estudios bibliométricos con la finalidad de encontrar una visión analítica sobre los factores que inciden en la práctica científica que se desarrolla en el conjunto de experiencias y/o estudios sobre uno o varios indicadores clave (Archambault y Lerivière, 2011; Cortés Vargas, 2007;).

Una investigación de tipo bibliométrico se define como “el estudio de los aspectos cuantitativos de la producción, difusión y uso de la información publicada” (Moed y Glänzel, 2005). Este tipo de estudios ofrecen un número de publicaciones, mostrando la producción científica como herramienta para conocer en profundidad un tema dentro de un campo de conocimiento, grupos o áreas de investigación y clasificando los indicadores seleccionados con la idea de verificar como se presenta su frecuencia y de qué manera se da su distribución en una disciplina o área científica (Reyes-González et al., 2016).

En el ámbito que compete a este trabajo, las publicaciones de carácter bibliométrico más recientes se han centrado en el análisis de las redes colaborativas, mecanismos e instrumentos de participación activa del alumnado (Barba-Martín y Hortigüela-Alcalá, 2022) y metodologías activas (Fernández-Terol y Domingo, 2021; Segura-Robles et al., 2020), donde se plantean, de forma muy significativa, los efectos positivos de este tipo de enseñanza en el aprendizaje del estudiante universitario, desde una perspectiva práctica, evaluando las tendencias globales de investigación en publicaciones de esta materia a través de un estudio exhaustivo durante los últimos 10 años. Se destaca el aumento exponencial entre 2013-2018 de la producción de experiencias y estudios sobre metodologías activas, detectándose un creciente interés al tratarse de un elemento clave en la transformación de los procesos educativos actuales. Otro estudio publicado está realizado por Carreño (2020) sobre la importancia de las metodologías activas en los tiempos de Covid-19. Este trabajo destaca algunas de las metodologías activas más utilizadas en pandemia como el Aula Invertida (*Flipped Classroom*), el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP), el Método del Caso (MdC) o Estudio de Casos y el Aprendizaje Basado en Equipos (*Team Based Learning*, TBL).

En cuanto a los estudios bibliométricos relacionados con la formación para la sostenibilidad en Educación, destacan trabajos como el de Alcalá del Olmo-Fernández y otros (2021) o Benavides-Sánchez y otros (2021) los cuales revelan una productividad creciente de esta temática en los últimos años. Ello permite visualizar la relevancia concedida a estas cuestiones en la comunidad científico-académica. Además, coinciden, en que a pesar de los índices de productividad de la educación para el desarrollo sostenible en el espacio universitario datan de varios años, la presencia de esta línea de investigación ha ganado relevancia ya que educar y/o formar para la sostenibilidad genera las condiciones idóneas para aspectos como el cambio social, la innovación educativa y el emprendimiento sostenible.

En cualquier caso, no se han encontrado revisiones bibliométricas significativas que planteen las metodologías activas más la educación para la sostenibilidad como eje clave de una experiencia y/o trabajo de investigación. Por ello, se hace necesario profundizar en el conocimiento de la productividad científica sobre estos dos indicadores clave que permitan conocer y analizar el crecimiento y desarrollo de esta línea de investigación. En este sentido, esta aportación puede adquirir un valor muy significativo dentro de la literatura científica en el área de las Ciencias Sociales y de la

Educación y, más concretamente, en la formación superior del docente que desarrolla su labor profesional en centros educativos, permitiendo proporcionar una orientación a la comunidad universitaria y académica de aquellos enfoques, avances realizados y las posibles colaboraciones con otros ámbitos y especialistas sobre esta misma temática.

2. Método

Este trabajo tiene como objetivo realizar un estudio bibliométrico de la producción científica relacionada con la inmersión de metodologías activas para la sostenibilidad curricular en el proceso de formación inicial del docente. Se trata de un estudio descriptivo, de carácter transversal-retrospectivo, que trata de examinar la producción científica en un ámbito específico sobre una temática concreta (Diem y Wolter, 2013; Sinkovics, 2016). Tomando como referencia el objetivo principal de la investigación, se describen los indicadores bibliométricos de este trabajo, siendo éstos:

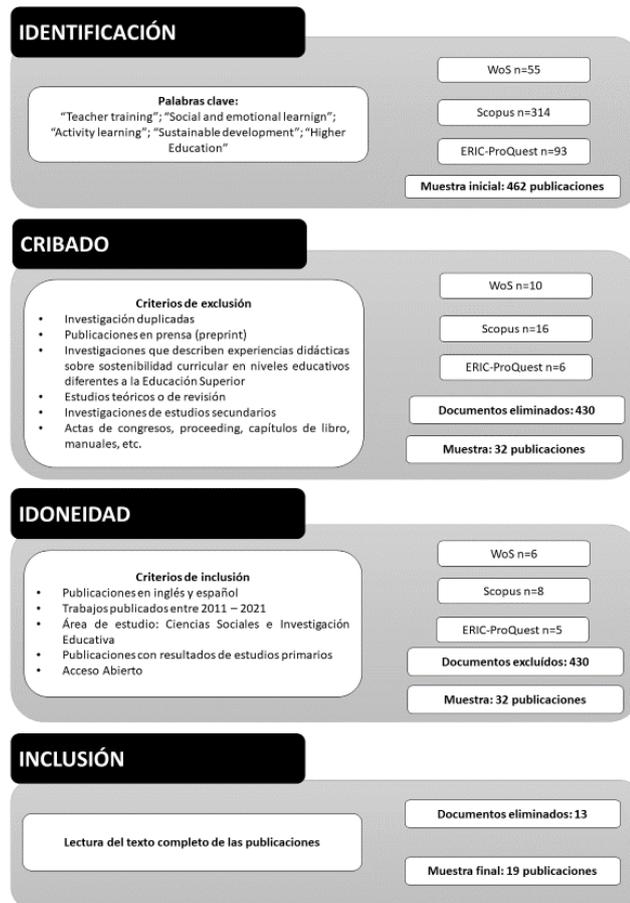
- Productividad diacrónica, el cual permite evaluar el ritmo de crecimiento de la producción científica.
- Productividad de los autores, que trata de conocer cuáles son los autores especializados en este ámbito, su nivel de citación e índice de impacto.
- Productividad de las instituciones de referencia de los autores y país de procedencia de los documentos publicados.
- Producción de las revistas, identificando las fuentes en las que se han publicado tales artículos y sus indicadores de visibilidad e impacto.
- Red de palabras clave, mediante la cual identificar los descriptores más utilizados en las publicaciones de la muestra y su conexión en las publicaciones analizadas.

Para ello, se han utilizado varias bases de datos con alto reconocimiento entre la comunidad científica internacional, siendo éstas: ISI Web of Science (Clarivate), Scopus (Elsevier) y Educational Resource Information Center (Eric-ProQuest). La búsqueda bibliográfica se ha basado en las directrices Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analysis (PRISMA) (Moher et al., 2015) (Figura 1).

Una vez identificado el objetivo general de la investigación, se establecieron las palabras clave a utilizar en las distintas bases de datos. Éstas han sido definidas a priori y normalizadas mediante el Tesoro de la UNESCO. Asimismo, se han combinado con los operadores booleanos “AND” y “OR” para agregar palabras o sinónimos según las necesidades de búsqueda, a la vez que se han seleccionado todos los campos de búsqueda en las bases de datos (título, resumen y palabras clave).

Así pues, para la ecuación de la búsqueda inicial de publicaciones en las bases de datos seleccionadas se han utilizado palabras clave tales como: “*activity learning*”, “*social and emotional learning*”, “*sustainable development*”, “*higher education*” y “*teacher training*”. El Cuadro 1 incluye las ecuaciones de búsqueda utilizadas en las distintas bases de datos.

Figura 1.
Diagrama de flujo



Cuadro 1.
Ecuación de búsqueda en las bases de datos

Bases de datos	Ecuaciones de búsqueda
ISI Web of Science	TITLE-ABS-KEY ("activity learning" AND ("teacher training") AND ("Education for sustainable development" OR "Social and emotional learning") AND ("Higher Education"))
Eric-ProQuest	TITLE-ABS-KEY ("teacher training" AND ("sustainable development"))
Scopus	TITLE-ABS-KEY ("teacher training") AND ("Sustainable development" OR "Social and emotional learning") AND ("Higher Education") AND ("activity learning")

A partir de esta ecuación de búsqueda, se ha obtenido un total de 462 publicaciones, cuya temática se centra en la implementación de metodologías activas en el proceso de formación inicial del docente y su relación con los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ONU, 2015).

A continuación, se han establecido los criterios de inclusión y exclusión de las publicaciones, con la intención de determinar la relevancia de los estudios y ajustar la muestra al objetivo de la investigación (Todeschini y Baccini, 2016). Así pues, se ha realizado una clasificación de las publicaciones basada en diferentes criterios tales como:

- Lingüístico, seleccionando únicamente artículos publicados en inglés y español.

- Temporal, al incluir trabajos publicados entre 2011 y 2021, ambos inclusive.
- Temático, dado que recoge investigaciones vinculadas al área de estudio de las Ciencias Sociales y la Investigación Educativa.
- Relevancia, incluyendo publicaciones que presenten resultados de estudios primarios.
- Accesibilidad, dado que se seleccionan publicaciones de acceso abierto.

No obstante, y como criterios de exclusión, destacan las investigaciones duplicadas, publicaciones en prensa (*preprint*), aquellas otras que describan experiencias didácticas implementadas en niveles educativos diferentes a la Educación Superior, estudios teóricos o de revisión, publicaciones de actas de congresos, *proceedings*, capítulos de libro, manuales, etc. Ello ha supuesto una reducción de la muestra a 32 publicaciones.

La búsqueda y el filtrado de la literatura científica ha tenido lugar entre noviembre-diciembre del año 2021. Para asegurar la validez en la selección de la muestra definitiva, las investigaciones han sido revisadas por tres expertos a partir de búsquedas separadas. Así pues, cabe destacar el alto grado de acuerdo obtenido para un 95,6% de las publicaciones revisadas, existiendo discrepancias en la selección de 20 publicaciones de la muestra inicial, para lo que el equipo investigador ha debido revisar de nuevo la publicación y alcanzar un acuerdo.

Finalmente, se ha llevado a cabo la lectura completa y detallada de cada una de las publicaciones para tener la certeza de que todos los documentos están relacionados con experiencias didácticas innovadoras en el proceso de formación inicial del docente basadas en la puesta en práctica de metodologías activas para la consecución de los Objetivos de Desarrollo Sostenible. Tras realizar la lectura rigurosa, se seleccionaron un total de 19 artículos, quedando eliminados 13 publicaciones que no se ajustan al objetivo propuesto.

En la lectura de los artículos, se ha realizado la selección de los datos necesarios para realizar dicho análisis bibliométrico. Para controlar la calidad de los datos durante el análisis de las diferentes variables, se ha llevado a cabo un control del 50% de los casos, en los que el equipo investigador ha analizado todos los trabajos (Losada y Manolov, 2015). Según el coeficiente de concordancia de Kappa, se ha obtenido una concordancia mínima de 0,95.

Finalmente, la recogida y el análisis estadístico de los datos se ha realizado a partir del programa Microsoft Excel. Esto ha permitido examinar, a partir de un análisis descriptivo y de frecuencias, la producción científica sobre esta temática tomando en consideración diferentes variables consideradas de interés, tales como: a) autores de la publicación; b) año de publicación; c) país donde se encuentra la universidad o centro de investigación al que pertenece el primer autor que firma la publicación; d) palabras clave que identifican la temática de la publicación; e) revista en que ha sido publicado el artículo; f) metodología utilizada en la investigación; g) instrumento de investigación utilizada en la investigación; y h) número promedio de citas por cada publicación; i) tamaño de la muestra. Además, se ha utilizado el software VOSviewer (versión 1.6.18) con la finalidad de obtener un análisis de co-citaciones de los autores más relevantes del tema de investigación y para la configuración de un mapa de redes con el que estudiar la conexión entre las diferentes palabras clave más empleadas en las publicaciones científicas que se incluyen en la muestra.

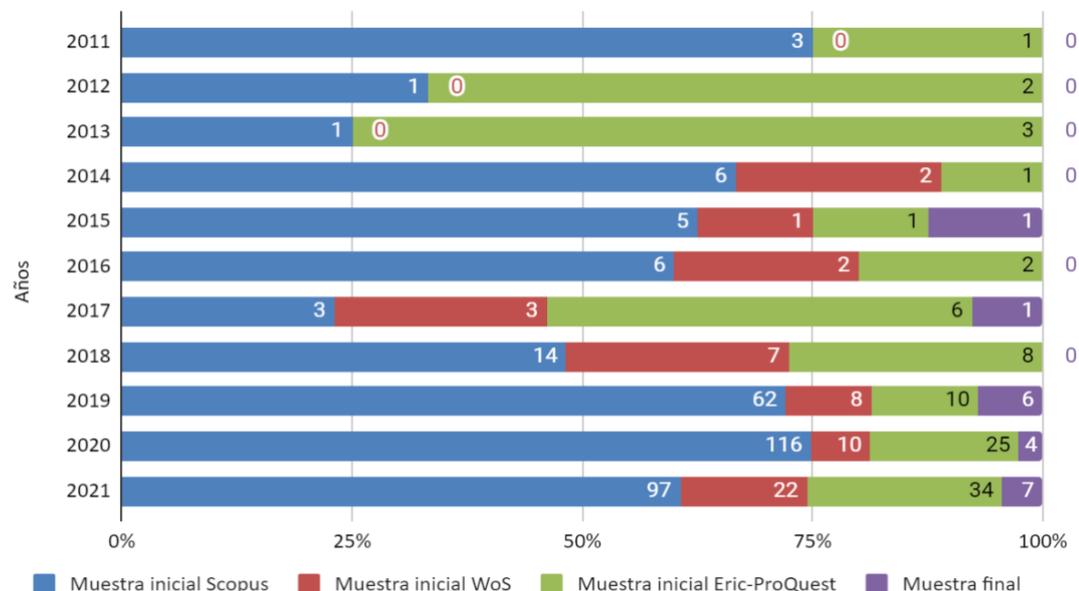
3. Resultados

El análisis de la evolución científica de las investigaciones seleccionadas en este trabajo destaca que, tal y como aparece en la Figura 2, los años de mayor producción científica han sido 2019 (n=6) y 2021 (n=7), siendo 2015 (n=1) y 2017 (n=1) los años menos prolíficos en cuanto a la publicación de trabajos relacionados con la implementación de metodologías activas en el proceso de formación docente para la educación para la sostenibilidad. Ello permite afirmar que la temática de este trabajo es de actualidad, pues a pesar de iniciarse la búsqueda en 2011, no es hasta 2015 cuando existen investigaciones significativas centradas en el tema de estudio. Asimismo, en el año 2020 se localiza un repunte relevante de contribuciones, con la publicación de cuatro artículos relacionados con la temática.

Teniendo en cuenta la búsqueda inicial de contribuciones realizada en las bases de datos seleccionadas (n=462), cabe destacar que en Scopus es el repositorio donde se ha encontrado mayor número de publicaciones (n=314), seguida de ERIC-Proquest (n=93), siendo WoS la base de datos donde la muestra inicial ha sido menor (n=55).

Figura 2

Evolución de la producción científica



Además, resulta de interés destacar a los autores con mayor producción científica sobre la temática. Así pues, se ha podido comprobar que Anxela Bugallo-Rodríguez, Óscar Chiva-Bartoll, Silvia Albareda-Tiana, Pedro J. Ruiz-Montero, Louisa Tomas-Engel, Michael Danaher, Israel Alonso-Sáez, Elena M^a Díaz-Pareja y Francisco Guillen-Gámez son los autores más prolíficos que han liderado investigaciones relacionadas con la implementación de experiencias didácticas sobre metodologías activas y el desarrollo de la educación sostenible en el proceso de formación inicial del docente. Entre sus líneas de investigación más relevantes se encuentran el diseño curricular en ciencias experimentales, la didáctica de la expresión corporal, la educación para la sostenibilidad, la metodología del aprendizaje-servicio, las ciencias y la educación sostenible, la educación ambiental, la inclusión socioeducativa, la formación docente y el turismo, la cultura y las tecnologías de la información y comunicación.

Tomando como referencia el índice H (H-index) destacan como autores más representativos sobre la temática Anxela Bugallo Rodríguez, profesora de la

Universidad de La Coruña, quién cuenta con el mayor número de citas (1970) y Oscar Chiva Bartoll de la Universidad Jaume I, con 1456 citas, lo que pone en evidencia la calidad y la cantidad de su producción científica. En el extremo inferior, cabe hacer alusión a Elena M^a Díaz Pareja, de la Universidad de Jaén, con 399 citas o Francisco Guillen Gámez, de la Universidad de Córdoba, con 395 citas (Cuadro 2).

Cuadro 2

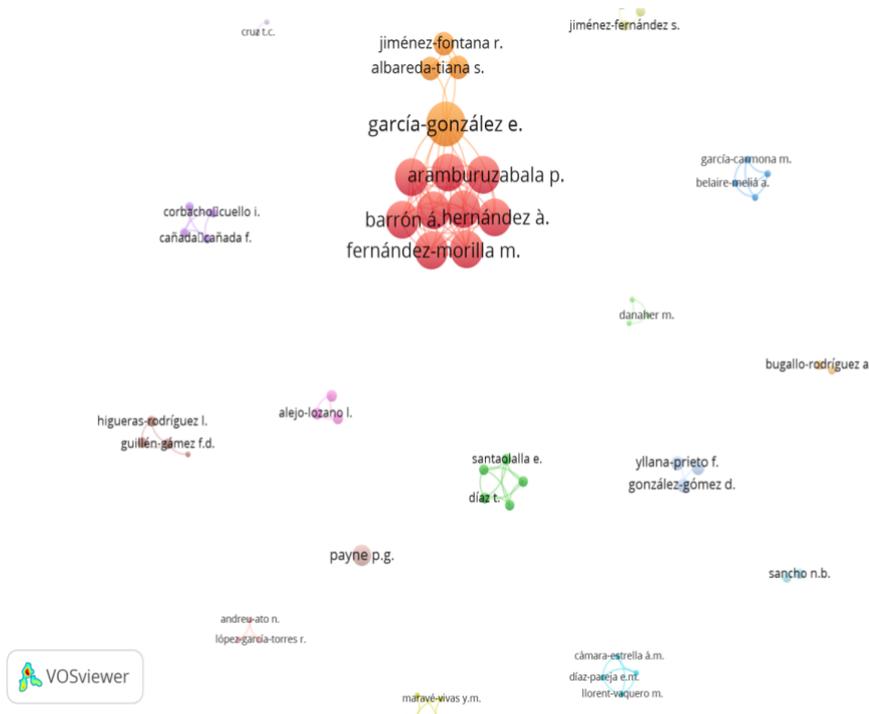
Autores con mayor producción científica

Autores	Citas	Índice H	Índice i10	Línea de investigación
Bugallo-Rodríguez, A.	1970	7	4	Diseño curricular en Ciencias Experimentales
Chiva, A.	1456	20	47	Didáctica de la Expresión Corporal
Albareda-Tiana, S.	847	10	10	Educación para la sostenibilidad
Ruiz-Montero, P.J.	824	14	24	Aprendizaje-Servicio
Louisa, E.	704	14	16	Ciencias y Educación Sostenible
Danaher, E.	511	8	7	Educación ambiental
Alonso-Sáez, I.	400	9	9	Inclusión socioeducativa
Díaz-Pareja, E.M.	399	9	9	Formación docente
Guillén-Gámez, F.	395	11	11	Turismo, cultura y TICs

Centrados en el análisis de las co-citación de autores (Figura 3), se puede comprobar cuáles son los nodos más representativos, es decir, los autores más citados en relación a la sostenibilidad curricular a partir de la implementación de metodologías activas en la formación inicial docente por medio de la fuerza total del enlace. En la figura se muestra un total de 60 autores, 17 clústeres o nodos y una red de co-citación de 107. Son predominantes dos clústeres, siendo éstos: el clúster naranja, representado por tres autores: Esther García-González, Rocío Jiménez-Fontana y Silvia Albareda-Tiana, y el clúster rojo, formado por autores como Pilar Aramburuzabala, Ángela Barrón, Ángels Hernández y Mónica Fernández-Morilla. Entre tales autores, la más relevante es Esther García González, puesto que tiene una red de 12 enlaces, siendo la autora con mayor número de co-citaciones.

La revisión de las contribuciones según las afiliaciones institucionales de los autores (Cuadro 3) revela cómo España registra la mayor cantidad de trabajos publicados sobre la temática (n=15). Concretamente, las universidades de Granada, Almería y Extremadura son las que mayor frecuencia de contribuciones tienen. Le siguen países como Australia (n=3), concretamente en Central Queensland University, James Cook University y Monash University y, finalmente, Brasil (n=1) como instituciones de referencia en estudios sobre metodologías activas y EDS en el proceso de formación docente.

Figura 3.
Análisis de co-citaciones



Cuadro 3
Instituciones con mayor producción científica

Institución	País	Frecuencia
Universidad de Granada	España	2
Universidad de Almería	España	2
Universidad de Extremadura	España	2
Universidad Internacional de Cataluña	España	1
Universidad del País Vasco	España	1
Universidad de La Coruña	España	1
Universidad Jaume I	España	1
Central Queensland University	Australia	1
Universidad de Jaén	España	1
Universidad CEU Cardenal Herrera	España	1
Monash University	Australia	1
Universidad de Brasil	Brasil	1
Universidad de Comillas	España	1
Universidad Politécnica de Cataluña	España	1
James Cook University	Australia	1
Universidad de Málaga	España	1

En cuanto al análisis del núcleo de las revistas más productivas sobre la temática (Cuadro 4), cabe destacar a la revista suiza “Sustainability” (n=8) de la editorial MDPI como la primera en el ranking de las publicaciones que se incluyen en este trabajo; está situada en el primer cuartil de Scimago Journal y Country Rank (SJR) para el área de Ciencias Ambientales. En segundo lugar, destaca la revista “International Journal of Sustainability in Higher Education” (n=2) perteneciente a la editorial Emerald Group Publishing Ltd., situándose en el segundo cuartil SJR para el área de Educación.

A continuación, y con una única publicación, aparecen varias revistas españolas tales como “Journal of New Approaches in Educational Research” de la Universidad de Alicante, “Bordón” de la Sociedad Española de Pedagogía, “Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación” de la Universidad Autónoma de Madrid, “Revista de Educación Comparada” de la UNED, “Aula Abierta” de Elsevier o “Publicaciones” de la Universidad de Granada. Estas revistas se sitúan en una posición más discreta, oscilando en su mayoría, entre el segundo y el tercer cuartil de SJR para el área de Educación e Investigación Educativa. Finalmente, cabe citar a la revista “Education Sciences” de la editorial MDPI, “Australian Journal of Environmental Education” de Reino Unido o “International Journal of Educational Technology in Higher Education” de Springer Netherlands.

Siguiendo en la profundización del análisis de las publicaciones, se presentan las contribuciones que han tenido un mayor impacto en el período investigado (Cuadro 5). De este modo, y con mayor número de citas, destaca el trabajo de Tomas, Evans, Doyle y Skamp (2019) con un índice de impacto de 7,21; se trata de un trabajo publicado en la revista “International Journal of Educational Technology in Higher Education” desarrollado de manera colaborativa por profesorado de James Cook University y Southern Cross University (Australia). Además, cabe hacer mención a la contribución de Tejedor y otros (2019) realizada por profesorado de varias universidades españolas (Cataluña, Salamanca, Sevilla, Madrid y Cádiz), con un índice de impacto de 5.43. Este trabajo se incluye dentro de un número especial de la revista “Sustainability” centrada en el análisis de competencias en Educación para el Desarrollo Sostenible.

Con un índice de impacto significativamente menor, se hace referencia a la publicación de Santaolalla y otros (2020) (IF=0,72). Se trata de un trabajo realizado por profesorado de la Universidad Universidad de Comillas (España) que presenta una experiencia didáctica innovadora publicado en un número especial de la revista “Sustainability” centrada en los Objetivos de Desarrollo Sostenible: Los desafíos de la década 2020-2030 para una educación de calidad. También se subraya el trabajo realizado por Sáez y Sancho (2017) (IF = 0,75) publicado en la revista “Journal of New Approaches in Educational Research” de la Universidad de Alicante.

Respecto al número de firmantes para dichas contribuciones, un 89,47 % de las publicaciones responden a trabajos escritos en coautoría, realizados por cuatro o menos autores. Ello justifica la tendencia mundial de colaboración entre investigadores y la exigencia de la investigación científica en la actualidad para elaborar múltiples miradas sobre un mismo objeto de estudio. Además, un 52,63 % de los trabajos han aplicado métodos de investigación cualitativos (basados en entrevistas, grupos de discusión, observación). Por su parte, el 90 % de las contribuciones están escritas en inglés, lo que demuestra la fortaleza de la lengua inglesa entre la comunidad científica.

Cuadro 4***Revistas con mayor producción científica***

Fuente	n	Cuartil (SJR)	Área	H-Index	País	Editorial
Sustainability	8	Q1	Environmental Sciences	85	Suiza	MDPI
International Journal of Sustainability in Higher Education	2	Q2	Education & Educational Research	59	Reino Unido	Emerald Group Publishing Ltd.
Journal of New Approaches in Educational Research	1	Q2	Education & Educational Research	59	España	Universidad de Alicante
Bordón	1	Q3	Education & Educational Research	14	España	Sociedad Española de Pedagogía
Education Sciences	1	Q2	Education & Educational Research	19	Suiza	MDPI
REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación	1	Q2	Education & Educational Research	6	España	Universidad Autónoma de Madrid
Revista de Educación Comparada	1	Q4	Education & Educational Research	1	España	Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)
Aula Abierta	1	Q3	Education & Educational Research	9	España	Elsevier
Australian Journal of Environmental Education	1	Q2	Education & Educational Research		Reino Unido	Cambridge University Press
Publicaciones	1	Q3	Education & Educational Research	4	España	Universidad de Granada
International Journal of Educational Technology in Higher Education	1	Q1	Education & Educational Research	29	Países Bajos	Springer Netherlands

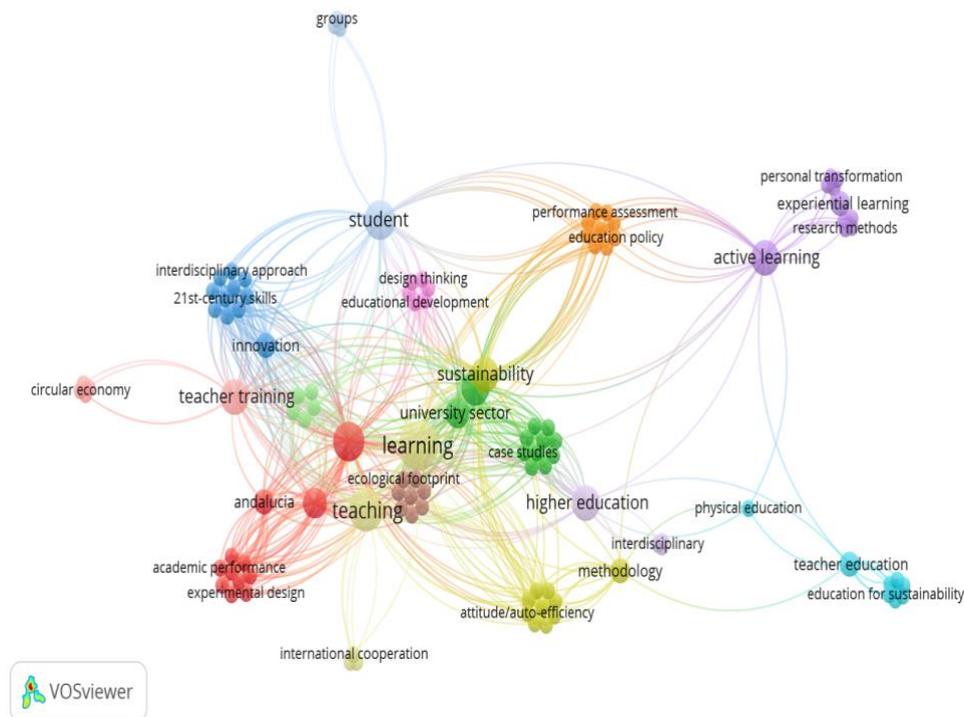
Cuadro 5***Publicaciones con más impacto***

Publicación	N° autores	Metodología	Citas			Comparativa citas ¹	Impacto
			WoS	Scopus	Google Scholar		
Tomas et al. (2019)	4	Mixta	33	42	101	98	7.21
Tejedor et al. (2019)	10	Mixta	42	49	73	97	5.43
Albareda-Tiana et al. (2019)	4	Cualitativa	17	20	35	89	2.22
Payne (2015)	1	Cualitativa	-	16	27	69	0.94
Santaolalla et al. (2020)	4	Mixta	4	4	15	65	0.72
Alonso-Sáez y Berasategi-Sancho (2017)	2	Cualitativo	4	4	15	63	0.75
Bugallo-Rodríguez y Vega-Marcote (2020)	2	Cualitativo	3	3	11	70	0.9
Garrote Rojas et al. (2019)	3	Mixta	-	4	10	79	1.4
Triviño-Cabrera et al. (2021)	3	Cuantitativa	5	5	10	92	3.36
Yllana-Prieto et al. (2021)	3	Cuantitativa	5	7	13	94	4.71

¹ Muestra como las citas recibidas por este documento se comparan con el promedio de documentos similares.

El análisis de la red de descriptores más empleados por los autores en cada una de las contribuciones (Figura 4) revela cómo el grafo obtenido permite distinguir un total de 14 clústeres, que cuentan con 112 ítems (equivalentes a los descriptores de las publicaciones). Así pues, se pueden distinguir cuatro grupos de descriptores principales, diferenciados por colores con un significativo entramado entre sí. Además, el tamaño de cada uno de los círculos es proporcional a la frecuencia de aparición y al número de conexiones con otros descriptores.

Figura 4.
Análisis de palabras clave



En primer lugar, el clúster conformado por el descriptor “*learning*” en color amarillo; es el más representativo, dado que tiene relación con una gran diversidad de descriptores como “*teaching*”, “*university sector*” o “*academic performance*”, y cuenta con la red más amplia formada por 95 ítems. Esta palabra clave es muy genérica de ahí que sea la más relevante, aunque no proporcione la máxima información sobre el estudio por sí misma. Es la red de fuerza la que hace deducir que las investigaciones seleccionadas se centran en el aprendizaje y la enseñanza en el contexto universitario, estableciendo relación con el desempeño académico, finalidad principal de los estudios centrados en metodologías activas.

En segundo lugar, destaca el clúster vinculado al descriptor “*teaching*”, también en color amarillo con un total de 72 ítems que conforman su red. Entre los más destacados se encuentran palabras clave como “*student*”, “*innovation*” y “*teacher training*”. Lo que indica la preocupación del profesorado por mejorar su formación para poder implementar innovaciones educativas en las aulas. Tema relacionado con el objetivo de esta investigación.

El tercer clúster se identifica con el descriptor “*student*” en color azul, tiene un red de 55 ítems como “*active learning*” o “*interdisciplinary approach*” entre los más representativos. Esta palabra clave es más concreta, ya que establece una interrelación entre el estudiante, el aprendizaje activo y el enfoque multidisciplinar. Siendo un *cluster* que

refleja perfectamente la muestra seleccionada, ya que se han encontrado estudios de diversas áreas donde desarrollan innovaciones educativas que promueven el aprendizaje activo del alumnado.

Por último, destaca la palabra clave “*sustainability*”, el clúster en color verde con 49 ítems relacionados. El mismo representa el tema central en este trabajo, su red se establece con palabras clave como “*sustainable development*”, “*methodology*” o “*higher education*”. Esta red de fuerza hace vigente que en la actualidad hay una preocupación real por la implementación de metodologías activas implementadas para la formación en educación sostenible de los estudiantes universitarios.

4. Discusión

El estudio bibliométrico desarrollado ha permitido extraer metadatos de la producción científica sobre metodologías activas y educación para el desarrollo sostenible en la formación docente. Estas aportaciones adquieren un gran valor porque permiten orientar y promover entre la comunidad científico-académica un conocimiento real respecto a las líneas de actuación de estas áreas de conocimiento, además de cooperar con expertos en la materia, conocer el índice de citación y factor de impacto de las publicaciones (Duque y Cervantes-Cervantes, 2019).

Desde el “análisis de la producción científica” extraído, se identificaron 462 artículos sobre la temática concentrados en el periodo comprendido entre 2011 y 2021. El aumento de publicaciones científicas relativas al objeto de estudio durante los últimos años se expresa como muy significativo, sobre todo, desde 2015 hasta 2020. Este interés viene dado posiblemente, por un lado, por la publicación de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (Agenda 2030, ONU) teniendo como referencia la Educación Sostenible, en términos de crear concienciación a los profesionales de la formación con el propósito de “conseguir una educación de calidad para todos” (Objetivo 4), y por otro lado, el interés que ha suscitado entre la comunidad científica proporcionar respuestas a la problemática medioambiental de diferente índole (Albareda-Tiana et al., 2019; Roldán-Arcos et al., 2022), el compromiso que ejercen las metodologías activas (Segura-Robles et al., 2020) en la formación docente promoviendo la creación de redes de colaboración entre el profesorado poniendo en valor su implicación, compromiso con la docencia, atención a la diversidad e igualdad de oportunidades, principios de justicia social que forman parte del propio proceso formativo donde estas metodologías activas son un referente clave que permite desarrollar actividades centradas en el alumnado, utilizando la colaboración como base para el desarrollo de sus propias competencias y creación de comunidades de aprendizaje (Gómez-Hurtado et al., 2020).

En este sentido, según Martínez Lirola (2018), optar por una educación sostenible implica potenciar el pensamiento crítico y que las personas asuman un compromiso como ciudadanía activa y comprometida con la construcción de un mundo mejor. Desde este enfoque del proceso formativo, se concede importancia a la idea de transformación social (Alcalá del Olmo-Fernández et al., 2021; Aleixo et al., 2018), ya que, la educación para el desarrollo sostenible se centra especialmente en el uso adecuado de recursos de los que se dispone y el respeto al medio ambiente. Por tanto, nos encontramos ante una propuesta formativa que potencia la necesidad de cambio y un emprendimiento sostenible, aspectos esenciales para que se pueda avanzar en justicia social, que es, sin duda, uno de los retos fundamentales del siglo XXI (Benavides-Sánchez et al., 2021).

Entre los diferentes autores que han realizado aportaciones significativas, se reconoce la importancia de impulsar en el desarrollo de la formación el uso de metodologías activas que permitan constatar la relevancia de educar para la sostenibilidad (Aleixo et al., 2018). Además, se debe tener en cuenta que el alumnado en formación será un futuro docente con herramientas para responder a los desafíos socioeconómicos globales (Informe Education at a Glance de la OCDE, 2021; Rosado-Castellano y Flores-Rodríguez, 2023) desde diferentes líneas y/o ámbitos de actuación, ya sea ambiental, aprendizaje-servicio (Pérez Gómez y Soto Gómez, 2021), inclusión, socioeducativa (Agenda 2030-ONU, 2019; Informe Education and Training Monitor 2021 de la Comisión Europea, 2021) y las Tecnologías de la Información y Comunicación (Crisol-Moya et al., 2020; CRUE, 2021).

La comunidad científica reconoce la importancia de formar a los futuros docentes en el desarrollo de estudios que permitan constatar la relevancia de educar para la sostenibilidad a través del uso de metodologías activas en la Educación Superior (; Aleixo et al., 2018; Bugallo-Rodríguez y Vega-Marcote, 2020; Crisol-Moya et al., 2020; Fernández-Terol y Domingo, 2021; Larrán Jorge y Andrades Peña, 2017; Roysen y Cruz, 2020), teniendo en cuenta que el profesorado se constituirá como motor de cambio clave para responder a los nuevos desafíos globales, (Comisión Europea, 2021). Otro dato importante que destacar es el componente relacionado con las instituciones en que se han desarrollado tales investigaciones y las revistas de publicación de los trabajos más representativos. En relación a las instituciones, destacar cómo mayoritariamente los estudios están firmados por autores cuya afiliación pertenece a instituciones españolas (Universidad de Granada, Almería y Extremadura). Además, se han dado a conocer en revistas científicas cuyo idioma de referencia es el inglés; predominantemente, se publica en “Sustainability”, revista que pertenece a la editorial MDPI.

Este resultado confirma lo expresado por Repiso y otros (2021) ya que, por una parte, la hegemonía del idioma utilizado es el inglés. Además, Larenas San Martín (2016) lo considera como el idioma de comunicación científica internacional, cuyo potencial de difusión es mucho mayor. Por otra parte, la tendencia de la producción científica en esta temática de estudio está liderada por instituciones españolas cuyas aportaciones se realizan en revistas internacionales, principalmente en “Sustainability”, con la peculiaridad de ser una revista de ciencias ambientales y no específicamente de educación. Esta situación implica que las investigaciones en esta materia desempeñan un papel importante en su compromiso con los ODS con lo que, en palabras de Acosta Castellanos y Queiruga-Dios (2022), se busca no solo una "educación de calidad" sino que también sirva para los propósitos de protección del medio ambiente, siendo esta opción, la más ventajosa para que los países y las naciones logren un desarrollo sostenible.

En relación a los “descriptores y/o palabras clave” más estudiados en las diferentes aportaciones, el análisis de la red de descriptores más empleados por los autores, se centran en el compromiso que el futuro docente debe ejercer sobre el “aprendizaje” en su formación universitaria, destacando el desempeño académico que se genera a través del uso de las metodologías activas. En esta línea se encuentran investigaciones como Guillén-Gámez y otros (2020), Hernández-Barco y otros (2021) y Barba-Martín y Hortigüela-Alcalá (2022), donde se expresa la necesidad de contar con un alumnado en formación que esté implicado en la mejora de mecanismos y prácticas relacionadas con su aprendizaje, siendo un agente activo en todas aquellas experiencias con las que desarrollarse personal y profesionalmente.

Respecto a la red de análisis generada en torno al descriptor clave “enseñanza”, cabe destacar que las publicaciones analizadas consideran de forma significativa los estudios centrados en la formación e innovación de docentes y basados en la sostenibilidad. Estas contribuciones coinciden con otras experiencias de investigación (Alcalá del Olmo-Fernández, 2021; Alcalá del Olmo-Fernández et al., 2020,) que identifican la sostenibilidad como un modo de promover la responsabilidad y el compromiso social, ejes clave para impulsar una educación de calidad y sostenible.

Para las investigaciones enfocadas en el “alumnado”, se manifiesta una red interconectada en torno al concepto aprendizaje activo y el enfoque interdisciplinar. Esto pone de manifiesto la importancia que se otorga al pensamiento, actitud y comportamiento de los estudiantes en formación considerándolos parte consustancial y agente vertebrador de la educación. Además, se coincide con Santaolalla y otros (2020) y Triviño y otros (2021) al expresar que el alumnado debe ser generador de un proceso de enseñanza-aprendizaje activo donde el uso de diferentes metodologías permita un espacio interdisciplinar que garantice el éxito formativo hacia una educación sostenible.

También, cabe señalar la existencia de un clúster vinculado con “sostenibilidad” cuya red se establece con palabras clave como desarrollo sostenible, metodología y educación superior en la formación docente. El análisis de la red obtenido manifiesta diferentes inquietudes sobre el tipo de implementación que se desarrolla en la utilización de metodologías activas para la formación docente para la educación sostenible. Se destaca la aportación realizada por Albareda-Tiana y otros (2019) que coincide en esta idea ya que expresa la importancia que tiene en la formación docente la educación para el desarrollo sostenible cuando sea tratada como una herramienta pedagógica con la que, por un lado, concienciar acerca de la problemática ambiental actual y, por otro lado, servir como una metodología que transfiera la realidad social al contexto escolar.

Finalmente, es importante expresar que las diferentes experiencias de investigación analizadas encuentran que, por una parte, el uso de metodologías activas y la educación para el desarrollo sostenible es un contexto productivo y emergente, ya que se evidencia su significatividad como campo de estudio práctico y de conocimiento (Cebrián et al., 2020). Este aspecto queda reflejado en el número de firmas de las contribuciones, ya que, de forma muy importante y en un alto porcentaje, responden a trabajos en coautoría, lo que genera una preocupación generalizada por esta temática, y además, más de la mitad de los trabajos han usado una investigación cualitativa y el resto de las experiencias y aportaciones han utilizado entre una metodología cuantitativa y mixta.

Por otra parte, buscando un análisis más detallado de la significatividad de los estudios que forman parte de la muestra, expresar que, educar para el desarrollo sostenible en la formación docente necesita recurrir a experiencias de aprendizaje mediante el uso de metodologías activas (Crisol-Moya et al., 2020; Gómez-Hurtado et al., 2020). Dichas estrategias permiten hacer realidad una educación dinámica e innovadora destinada a la mejora de la sociedad, además de, propiciar un aprendizaje participativo, transformador y colaborativo, el desarrollo de un pensamiento crítico y una total implicación de los futuros docentes en su proceso de construcción de conocimiento (Alcalá del Olmo-Fernández et al., 2021).

5. Conclusiones

Este trabajo bibliométrico ha analizado las tendencias globales de investigación sobre metodologías activas y su aplicación en base a la formación basada en la educación para el desarrollo sostenible en el proceso formativo docente. A pesar de los índices de productividad mostrados, la presencia de esta línea de investigación ha ganado relevancia en los últimos tiempos, gracias al desarrollo de la Agenda 2030 donde términos como “desarrollo sostenible” y “sostenibilidad” dota de un conjunto de medios para conseguir, en la formación docente, la capacidad necesaria para tomar decisiones fundamentadas y realizar actividades responsables en beneficio de la integridad medioambiental, la viabilidad económica y la justicia social, para generaciones actuales y venideras, siempre con máximo respeto a la diversidad cultural. Esta situación ha generado en la comunidad científica un motivo para desarrollar experiencias de investigación sobre esta temática. En este sentido, las instituciones españolas son las que más trabajos elaboran y publican en revistas científicas del ámbito de la investigación educativa y la sostenibilidad, sobre todo en el contexto internacional e indexadas en la Web of Science (JCR) y Scopus (SJR).

Este hecho es relevante, ya que, a pesar de ser las entidades españolas, cuyos investigadores son los que más redes de colaboración mantienen y niveles de citación, son las que mayoritariamente publican y generan estudios cuyo eje clave, según la red de descriptores más empleados por los autores, es el análisis sobre el proceso aprendizaje-enseñanza, centrado en el alumnado y desde una perspectiva sostenible en la Educación Superior.

Entre las limitaciones encontradas, se destaca la dificultad a la hora de seleccionar las publicaciones que se incluyen como muestra para este estudio bibliométrico. Aunque la cantidad de documentos manejados ha sido moderada (462), debe tenerse en cuenta la automatización de los filtros (sobre todo el filtrado por palabras clave) para posteriores estudios, ya que existe una escasez de trabajos de investigación donde incluyan, de forma relacional y conjunta dentro de estos trabajos, los descriptores clave: formación docente, metodologías activas y sostenibilización curricular.

No obstante, como prospectiva de la investigación, se plantea ampliar la investigación, analizando publicaciones que abordan la implementación de metodologías activas para la sostenibilidad curricular en titulaciones universitarias de otras áreas como ciencia y tecnología, salud o ingeniería, estableciendo comparativas y extrayendo información de interés para la mejora de la enseñanza en Educación Superior.

Referencias

- Acosta Castellanos, P. M. y Queiruga-Dios, A. (2022). From environmental education to education for sustainable development in higher education: A systematic review. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 23(3), 622-644. <https://doi.org/10.1108/IJSHE-04-2021-0167>
- Albareda-Tiana, S., García-González, E., Jiménez-Fontana, R. y Solís-Espallargas, C. (2019). Implementing pedagogical approaches for ESD in initial teacher training at Spanish universities. *Sustainability*, 11(18), 1-19. <https://doi.org/10.3390/su11184927>
- Alcalá del Olmo-Fernández, M. J., Rodríguez-Jiménez, C., Santos-Villalba, M. J. y Gómez-García, G. (2021). Educar para el desarrollo sostenible en el contexto universitario: Un análisis bibliométrico. *Formación Universitaria*, 14(3), 85-94. <https://doi.org/10.4067/S0718-50062021000300085>
- Alcalá del Olmo-Fernández, M. J., Santos Villalba, M. J., Leyva, J. J. y Matas, A. (2020). Sostenibilidad curricular: Una mirada desde las aportaciones del profesorado de la Universidad de Málaga.

- Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(2), 309-326.
<https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.2.0>
- Aleixo, A. M., Leal, S. y Miranda Azeiteiro, U. (2018). Conceptualization of sustainable higher education institutions, roles, barriers, and challenges for sustainability: An exploratory study in Portugal. *Journal of Cleaner Production*, 172, 1664-1673. <https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2016.11.010>
- Alonso-Sáez, I. y Berasategi-Sancho, N. (2017). The integrated curriculum, university teacher identity and teaching culture: The effects of an interdisciplinary activity. *Journal of New Approaches in Educational Research*, 6(2), 127-134. <https://doi.org/10.7821/naer.2017.7.235>
- Archambault, E. y Larivière, N. (2011). Los límites de la bibliometría en el análisis de la literatura de ciencias sociales y humanidades. En UNESCO (Ed.), *Informar sobre las ciencias sociales en el mundo. Las brechas del conocimiento* (pp. 263-267). UNESCO.
- Barba-Martín, R. A. y Hortigüela-Alcalá, D. (2022). Presentación. Mecanismos, instrumentos y prácticas para fomentar la participación del alumnado en su propia evaluación. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 15(1), 7-8. <https://doi.org/10.15366/rie2022.15.1>
- Benavides-Sánchez, E.P., Moya-Clemente, I. y Ribes-Giner, G. (2021). Sustainable entrepreneurship and sustainable development goals: A bibliometric analysis. *Tec Empresarial*, 16(1), 101-122. <https://doi.org/10.18845/te.v16i1.5994>
- Bugallo-Rodríguez, A. y Vega-Marcote, P. (2020). Circular economy, sustainability and teacher training in a higher education institution. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 21(7), 1351-1366. <https://doi.org/10.1108/IJSHE-02-2020-0049>
- Carreño, I. G. (2020). Importance of active methodologies in the times of Covid-19: Bibliometric analysis. En VVAA. (Orgs.), *Handbook of the Virtual Congress GKA EDU2020 about Education and Learning* (p. 136-142). EAGORA.
- Cebrián, G., Junyent, M. y Mulá, I. (2020). Competencies in education for sustainable development: Emerging teaching and research developments. *Sustainability*, 12(579), 1-9. <https://doi.org/10.3390/su1202059>
- Comisión Europea. (2021). *Education and training monitor 2021: Strategic framework for European cooperation in education training towards the European Education Area and beyond (2021–2030)*. Publication Office of the European Union.
- Cortés Vargas, D. (2007). Medir la producción científica de los investigadores universitarios: La bibliometría y sus límites. *Revista de la Educación Superior*, 2(142), 43-65.
- Crisol-Moya E., Romero-López, M. A. y Caurcel-Cara, M. J. (2020). Active methodologies in higher education: Perception and opinion as evaluated by professors and their students in the teaching-Learning process. *Frontiers Psychology*, 11, art. 1703. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.01703>
- CRUE. (2021). *Universidad 2030: Propuesta para el debate*. CRUE.
- Diem, A. y Wolter, S. (2013). The use of bibliometrics to measure research performance in education sciences. *Research in Higher Education*, 54(1), 86-114. <https://doi.org/10.1007/s11162-012-9264-5>
- Duque, P. y Cervantes-Cervantes, L. S. (2019). Responsabilidad social universitaria: Una revisión sistemática y análisis bibliométrico. *Estudios Gerenciales*, 35(153), 451-464. <https://doi.org/10.18046/j.estger.2019.153.3389>
- Espino-Román, P., Olaguez-Torres, E. y Davizon-Castillo, Y. A. (2015). Análisis de la percepción del medio ambiente de los estudiantes de ingeniería en mecatrónica. *Formación Universitaria*, 8(4), 45-54. <https://doi.org/10.4067/S0718-50062015000400006>
- Fernández-Terol, L. y Domingo, J. (2021). Percepción docente sobre la transición del aula tradicional al aprendizaje por proyectos para involucrar al estudiante. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 19(4), 181-196. <https://doi.org/10.15366/reice2021.19.4.011>
- Garrote Rojas, D., Jiménez-Fernández, S. y Martínez-Heredia, N. (2019). Cooperative work as a training tool for university students. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 17(3), 41-58.

- Gómez-Hurtado, I., García-Rodríguez, M. P., González Falcón, I. y Coronel Llamas, J. M. (2020). Adaptación de las metodologías activas en la educación universitaria en tiempos de pandemia. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(3e), 415-433. <https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.3.022>
- Guillén-Gámez, F. D., Higuera-Rodríguez, L. y Medina-García, M. (2020). Developing a regression model of cooperative learning methodology in pre-service teacher education: A sustainable path for transition to teaching profession. *Sustainability*, 12(6), 15-22. <https://doi.org/10.3390/su12062215>
- Hernández-Barco, M., Sánchez-Martín, J. y Corbacho-Cuello, I. (2021). Emotional performance of a low-cost eco-friendly project based learning methodology for science education: An approach in prospective teachers. *Sustainability*, 13(6), 1-19. <https://doi.org/10.3390/su13063385>
- Larenas San Martín, M. E. (2016). La lengua inglesa y su importancia en la investigación en enfermería. *Ciencia y Enfermería*, 22(1), 7-9. <https://doi.org/10.4067/s0717-95532016000100001>
- Larrán Jorge, M. y Andrades Peña, F. J. (2017). Analyzing the literature on university social responsibility: A review of selected higher education journals. *Higher Education Quarterly*, 71(4), 302-319. <https://doi.org/10.1111/hequ.12122>
- Losada, J. L. y Manolov, R. (2015). The process of basic training, applied training, maintaining the performance of an observer. *Quality & Quantity*, 49(1), 229-347. <https://doi.org/10.1007/s11135-014-9989-7>
- Martínez Lirola, M. (2018). La enseñanza de la justicia ambiental en el marco de la educación para el desarrollo sostenible en la universidad. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 7(1), 53-68. <https://doi.org/10.15366/riejs2018.7.1.003>
- Moed, H. y Glänzel, W. (2005). *Handbook of quantitative science and technology research*. Kluwer Academic Publishers.
- Moher, D., Shamseer, L., Clarke, M., Ghersi, D., Liberati, A., Petticrew, M., Shekelle, P., Stewart, L. A. y PRISMA-P Group (2015). Preferred reporting items for systematic review and meta-analysis protocols (PRISMA-P) 2015 statement. *Systematic Reviews*, 4(1), 1-6. <https://doi.org/10.1186/2046-4053-4-1>
- OCDE. (2021). *Education at a glance 2021: OECD Indicators*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/b35a14e5-en>
- OEI. (2021). *Educación superior, productividad y competitividad en Iberoamérica*. OEI.
- ONU. (2019). *Transformar nuestro mundo: La Agenda 2030 para el desarrollo sostenible*. ONU.
- Payne, P. G. (2015). Critical curriculum theory and slow ecopedagogical activism. *Australian Journal of Environmental Education*, 31(2), 165-193. <https://doi.org/10.1017/aec.2015.32>
- Pegalajar-Palomino M. C., Burgos-García, A. y Martínez-Valdivia, E. (2021). What does education for sustainable development offer in initial teacher training? A systematic review. *Journal of Teacher Education for Sustainability* 23(1), 99-114. <https://doi.org/10.2478/jtes-2021-0008>
- Pegalajar Palomino, M. C., Burgos García, A. y Martínez Valdivia, E. (2022). educación para el desarrollo sostenible y responsabilidad social: Claves en la formación inicial del docente desde una revisión sistemática. *Revista de Investigación Educativa*, 40(2), 421-437. <https://doi.org/10.6018/rie.458301>
- Pérez Gómez, A. I. y Soto Gómez, E. (2021). Aprender juntos a vivir y explorar la complejidad. Nuevos marcos pedagógicos de interpretación y acción. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 19(4), 13-29. <https://doi.org/10.15366/reice2021.19.4.001>
- Repiso, R., Merino-Arribas, A. y Cabezas-Clavijo, A. (2021). El año que nos volvimos insostenibles: Análisis de la producción española en Sustainability (2020). *Profesional de la Información*, 30(4), art 9. <https://doi.org/10.3145/epi.2021.jul.09>
- Reyes-González, L., González-Brambilla, C. N. y Veloso, F. (2016). Using co-authorship and citation analysis to identify research groups: a new way to assess performance. *Scientometrics*, 108(3), 1171-1191. <https://doi.org/10.1007/s11192-016-2029-8>

- Roldán-Arcos, S., Pérez Martín, J. M. y Esquivel-Martin, T. (2022). Educación para la justicia ambiental: ¿Qué propuestas se están realizando? *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 11(2), 11-27. <https://doi.org/10.15366/riejs2022.11.2.001>
- Rosado-Castellano, F. y Flores-Rodríguez, C. (2023). Justicia social y desarrollo sostenible en la legislación educativa española. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 12(1), 125-140. <https://doi.org/10.15366/riejs2023.12.1.007>
- Roysen, R. y Cruz, T. C. (2020). Educating for transitions: Ecovillages as transdisciplinary sustainability "classrooms". *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 21(5), 977-992. <https://doi.org/10.1108/IJSHE-01-2020-0009>
- Salido López, P. (2020). Metodologías activas en la formación inicial de docentes: Aprendizaje basado en proyectos (ABP) y educación artística. *Profesorado*, 24(2), 1-24. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v24i2.13565>
- Santaolalla, E. Urosa, B., Martín, O., Verde, A. y Díaz, T. (2020). Interdisciplinarity in teacher education: Evaluation of the effectiveness of an educational innovation project. *Sustainability*, 12(17), 1-23. <https://doi.org/10.3390/su12176748>
- Segura-Robles, A., Parra-González, M. E. y Gallardo-Vigil, M. (2020). Bibliometric and collaborative network analysis on Active Methodologies in Education. *Journal of New Approaches in Educational Research*, 9(2), 259-274. <https://doi.org/10.7821/naer.2020.7.575>
- Sinkovics, N. (2016). Enhancing the foundations for theorising through bibliometric mapping. *International Marketing Review*, 33(3), 327-350. <https://doi.org/10.1108/imr-10-2014-0341>
- Tejedor, G., Segalàs, J., Barrón, A., Fernández-Morilla, M., Fuertes, M. T., Ruiz-Morales, J., Gutiérrez, I., García-González, E., Aramburuzabala, P., y Hernández, A. (2019). Didactic strategies to promote competencies in sustainability. *Sustainability*, 11(7), 2086-2106. <https://doi.org/10.3390/su11072086>
- Todeschini, R. y Baccini, A. (2016). *Handbook of bibliometric indicators: Quantitative tools for studying and evaluating research*. Wiley-VCH. <https://doi.org/10.1002/9783527681969>
- Tomas, L., Evans, N., Doyle, T. y Skamp, K. (2019). Are first year students ready for a flipped classroom? A case for a flipped learning continuum. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 16(5), 2-22. <https://doi.org/10.1186/s41239-019-0135-4>
- Triviño-Cabrera, L., Chaves-Guerrero, E. I. y Alejo-Lozano, L. (2021). The figure of the teacher-prosumer for the development of an innovative, sustainable, and committed education in times of covid-19. *Sustainability*, 13, 1128-1146. <https://doi.org/10.3390/su13031128>
- Yllana-Prieto F., Jeong, J. S. y González-Gómez, D. (2021). An online-based edu-escape room: a comparison study of a multidimensional domain of PSTs with flipped sustainability-STEM contents. *Sustainability*, 13, 1032-1050. <https://doi.org/10.3390/su13031032>

Breve CV de los/as autores/as

Estefanía Martínez Valdivia

Profesora Contratada Doctora en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad de Jaén. Doctora con mención internacional por la Universidad de Granada y licenciada en Pedagogía. Máster sobre Investigación e Innovación en Currículo y Formación. Miembro del grupo de investigación Formación Centrada en la Escuela (FORCE). Forma parte de dos redes de investigación: "Liderazgo y mejora educativa" (RILME, red temática de excelencia) y "Red Iberoamericana para el Desarrollo de la Identidad Profesional Docente" (RIDIPD)". Ha participado en diferentes proyectos de investigaciones nacionales e internacionales centrados en la investigación sobre el liderazgo educativo y la mejora escolar. Email: evaldivi@ujaen.es

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-7088-206X>

M^a del Carmen Pegalajar Palomino

Profesora Titular del área de Didáctica y Organización Escolar del departamento de Pedagogía de la Universidad de Jaén (España). Doctora en la Universidad de Jaén. Diplomatura de Maestro, especialidad en Educación Primaria. Licenciatura en Psicopedagogía. Máster en Educación Especial. Miembro del grupo de investigación “Desarrollo e Investigación de la Educación en Andalucía” (DIEA) y de la Red Iberoamericana para el Desarrollo de la Identidad Profesional Docente” (RIDIPD). Los trabajos recientes de investigación se centran en la educación inclusiva, la innovación docente y la mejora de la calidad en Educación Superior. Email: mcepegala@ujaen.es

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-2795-7502>

Antonio Burgos García

Profesor Titular de Universidad en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada desde 2002. Miembro del grupo investigación FYDAD (Formación, Desarrollo y Actividad Docente) HUM-1017. Doctor en Ciencias de la Educación por la Universidad de Granada (Premio Extraordinario de Doctorado: 18/01/2012. Entidad: Ministerio de Educación, Ciencia y Universidades) y Máster Oficial en Prevención de Riesgos Laborales (especialidad en Ergonomía, Psicosociología, Higiene y Seguridad) por la entidad IL3 Formación-Universitat de Barcelona y Fundación Mutua Universal (Septiembre-2007). Obtención de una beca de formación-investigación en el Instituto Nacional de Seguridad, Salud y Bienestar en el Trabajo (Ministerio de Empleo y Seguridad Social), en el Departamento de Formación del Centro Nacional de Condiciones del Trabajo en Barcelona (2002). Email: aburgos@ujaen.es

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-0692-7803>



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

Conocimientos hacia la Homosexualidad y Homonegatividad Moderna en Estudiantes de Educación Universitarios

Knowledge towards Homosexuality and Modern Homonegativity in College Education Students

Adrián Salvador Lara-Garrido *, Gloria Álvarez-Bernardo y Ana Belén García-Berbén

Universidad de Granada, España

DESCRIPTORES:

Homonegatividad
Formación inicial
Universidad
Estudiantes
Actitudes

RESUMEN:

La literatura científica destaca la labor de profesionales del ámbito de la educación para garantizar espacios educativos inclusivos y respetuosos con la diversidad afectivo-sexual. Con el fin de recibir una formación específica en este aspecto, se requiere conocer los conocimientos y las actitudes que poseen hacia esta diversidad. El objetivo fue analizar los conocimientos y la homonegatividad moderna hacia la homosexualidad del alumnado del ámbito de la educación. Se realizó un estudio ex-post-facto en el que participaron 1.132 estudiantes del Grado de Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Social y Pedagogía de la Universidad de Granada (España). Los resultados reflejaron una ausencia de formación específica y la posesión de mayores conocimientos erróneos sobre la realidad homosexual, así como la vinculación de determinadas variables tanto sociodemográficas y personales (e.g. orientación sexual) como ideológicas (e.g. religiosidad) a un mayor o menor nivel de conocimientos y de homonegatividad moderna. Las conclusiones se orientan hacia la necesidad de revisar los planes de formación de estas disciplinas, así como indagar estas cuestiones en profesionales de la educación en activo.

KEYWORDS:

Homonegativity
Initial training
University
Students
Attitudes

ABSTRACT:

The scientific literature highlights the work of professionals in the field of education to ensure inclusive educational spaces that are respectful of affective-sexual diversity. In order to receive specific training in this aspect, it is necessary to know the knowledge and attitudes they have towards this diversity. The aim was to analyse the knowledge and modern homonegativity towards homosexuality of students in the field of education. An ex-post-facto study was carried out with the participation of 1.132 undergraduate students of Early Childhood Education, Primary Education, Social Education and Pedagogy at the University of Granada (Spain). The results showed a lack of specific training and the possession of more misconceptions about homosexual reality. Furthermore, they showed that certain socio-demographic and personal variables (e.g. sexual orientation) and ideological variables (e.g. religiosity) are linked to a higher or lower level of knowledge and modern homonegativity. The conclusions are oriented towards the need to review training curricula in these disciplines, as well as to investigate these issues in active education professionals.

CÓMO CITAR:

Lara-Garrido, A. S., Álvarez-Bernardo, G. Y García-Berbén, A. B. (2023). Conocimientos hacia la homosexualidad y homonegatividad moderna en estudiantes de educación universitarios. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 12(2), 213-229.
<https://doi.org/10.15366/riejs2023.12.2.012>

1. Revisión de la literatura

La literatura científica internacional evidencia diferencias en el trato y la aceptación de las personas lesbianas, gays y bisexuales (LGB, en adelante). Concretamente, en el contexto europeo aún se concibe la diversidad afectivo-sexual (DAS, en adelante) como una fuente de discriminación y rechazo social (ILGA-Europe, 2022). En el ámbito español, este hecho se refleja en el informe emitido recientemente por el Ministerio del Interior (2022), el cual sitúa en 466 los casos registrados como delitos de odio motivados por la orientación sexual e identidad de género en el año 2021, de los cuales 62 casos han sido registrados en la Comunidad Autónoma de Andalucía. Estos resultados suponen un aumento de casi el 70 % respecto a las cifras del año 2020. Ante esta realidad, se enfatiza la necesidad de que las nuevas generaciones sean educadas en un contexto de convivencia pacífica y de respeto hacia la DAS. Por ello, se ha puesto de manifiesto las aportaciones que desde profesionales de diversas disciplinas pertenecientes al ámbito educativo se pueden realizar para la atención de las necesidades socioeducativas del alumnado LGB y la promoción de la educación inclusiva (Picaza-Gorrotxategi et al., 2020).

El interés de esta investigación es doble. Se requiere que el cuerpo de profesionales del ámbito de la educación reciba una formación inicial que le permita adquirir recursos y herramientas para atender la DAS en su futuro desempeño laboral (Aguirre et al., 2020; Pichardo y de Stéfano, 2020). Para adoptar las estrategias necesarias al respecto, es necesario indagar en los conocimientos y las actitudes que posee hacia esta diversidad (Coulter et al., 2021). Otro de los intereses de este trabajo nace a partir de la aprobación del *II Plan de Igualdad 2020-2024* por la Universidad de Granada (UGR, en adelante) (2019). Entre otros aspectos, los objetivos 8.1 y 8.1.1 abogan por sensibilizar y formar a la comunidad universitaria sobre, entre otras, la DAS con el propósito de erradicar comportamientos negativos hacia las personas LGB, así como favorecer y visibilizar el desarrollo de investigaciones sobre esta temática.

Esta investigación se centra en el estudio de los conocimientos y las actitudes hacia la DAS del alumnado universitario de las titulaciones de Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Social y Pedagogía de la UGR. Los resultados alcanzados pretenden ser útiles para el diseño de una formación curricular más ajustada y adaptada a la realidad LGB. Asimismo, se proponen como un avance para lograr aulas universitarias más seguras y respetuosas con esta diversidad.

1.1. Conocimientos y actitudes hacia la DAS en profesionales del ámbito de educación

La labor de profesionales del ámbito de la educación es un elemento clave para la promoción de espacios educativos libres de discriminación y respetuosos con la DAS (Pichardo y de Stéfano, 2020). Un clima escolar de apoyo supone el desarrollo de actitudes positivas que fomenten la convivencia y el respeto hacia la DAS entre el estudiantado (Bartholomaeus et al., 2017), así como un mejor rendimiento académico y disminución en el consumo de sustancias adictivas para el alumnado LGB (Coulter et al., 2018; Pérez-Albéniz et al., 2023). Se requiere de un compromiso y una concienciación con esta diversidad, por lo que es necesaria una preparación inicial y específica en esta temática (Pichardo y de Stéfano, 2020). Un cuerpo de profesionales de la educación concienciado y formado presenta mayores capacidades para atender la DAS en el aula (Coulter et al., 2021), identificar e intervenir en situaciones de acoso

escolar por orientación sexual e identidad de género (Nappa et al., 2018), además de no reproducir expresiones homófobas (Pérez-Testor et al., 2010).

Para la creación de espacios educativos libres de discriminación y respetuosos con la diversidad del alumnado, se sugiere que la formación inicial y continua del profesorado en materia de educación sexual debería de estar garantizada, así como la necesidad de una preparación específica en materia LGBT. No obstante, se señala que el profesorado manifiesta una escasa formación en educación sexual (Martínez-Álvarez et al., 2011) así como en DASGE (Barozzi y Ruiz-Cecilia, 2020).

La ausencia de formación específica y conocimientos en materia LGB puede derivar en prejuicios y actitudes negativas que repercuten en la labor profesional (Riggs et al., 2011). Se evidencia un déficit formativo en materia DAS en los planes de estudio de aquellas disciplinas relacionadas con el ámbito educativo (Goldstein-Schultz, 2022; Lara-Garrido et al., 2021). Por un lado, este perfil profesional muestra una escasez de información y conocimientos para crear aulas más inclusivas y respetuosas con el colectivo LGB (Coulter et al., 2021). Este hecho se refleja en estudios como el elaborado por Franco-Morales et al. (2016), el cual muestra que el alumnado universitario del ámbito de la educación posee conocimientos erróneos sobre los roles sexuales, los comportamientos sexuales y la realidad de las personas LGB. Asimismo, se subraya un déficit de habilidades y recursos para tratar la DAS en el aula (e.g. el uso de un lenguaje no binario o el conocimiento de términos específicos sobre la temática), así como para combatir la homofobia y la transfobia en el centro escolar, entre otros (Barozzi y Ruiz-Cecilia, 2020).

Por otro lado, la escasez de formación especializada en la materia puede influir en la muestra de actitudes hacia la DAS (Goldstein-Schultz, 2022). Según Maio et al. (2019, p. 4), la actitud se define como el “juicio evaluativo hacia un objeto que se basa en información cognitiva, afectiva y de comportamiento”. Señalan que estos elementos se enmarcan en el modelo multicompetente que determina la manifestación de las actitudes, el cual posee un papel relevante en la dinámica del prejuicio y la discriminación. En relación con las actitudes negativas hacia la homosexualidad, uno de los enfoques teóricos más extendidos es el de la homonegatividad (Morrison y Morrison, 2002). Este término hace referencia a “aquel elemento afectivo, cognitivo y comportamental negativo hacia aquellas personas que son percibidas, de forma correcta o incorrecta, como hombres gays o mujeres lesbianas” (Morrison y Morrison, 2011, p. 2573). Concretamente, la homonegatividad moderna se aleja de un prejuicio tradicional basado en objeciones morales y que refleja alguna de estas creencias (Morrison y Morrison, 2002): a) las personas homosexuales están haciendo demandas innecesarias para cambiar su *status quo*; b) la discriminación hacia las personas homosexuales es una cosa del pasado y c) las personas homosexuales exageran su preferencia sexual, por lo que les impide asimilarse a la cultura dominante.

Las investigaciones que se han centrado en examinar la muestra de actitudes negativas hacia la DAS por parte de profesionales del ámbito de la educación evidencian que esta manifestación está asociada con determinadas características sociodemográficas y personales. La identidad de género, la orientación sexual y tener un contacto positivo o amistad con personas LGTB se muestran como factores que suelen motivar una mayor o menor manifestación de actitudes negativas. Quienes se identifican como hombres (Bartholomaeus et al., 2017; Heras-Sevilla y Ortega-Sánchez, 2020), heterosexuales (Foy y Hodge, 2016) y que no hayan tenido contacto con personas LGTB (Scandurra et al., 2017) expresan, en mayor medida, estas actitudes. Asimismo, se vinculan a ciertas características ideológicas. Aquellas personas que se identifican como religiosas y con una política conservadora muestran peores actitudes hacia la

DAS (Baiocco et al., 2020; Hall y Rodgers, 2019). Otro factor relevante son las creencias sobre el origen de la homosexualidad. La mayor o menor manifestación de actitudes negativas está relacionada con la percepción de las personas sobre la controlabilidad (factores ambientales u opción del individuo) o no controlabilidad (determinado biológicamente) de la homosexualidad. La creencia de que la homosexualidad puede estar socialmente influenciada y/o es un estilo de vida elegido por el individuo se vincula con peores actitudes hacia los hombres gays y las mujeres lesbianas (Costa et al., 2018). En contraste, la asociación de la homosexualidad a factores genéticos implica que se trata de una característica innata y no controlable, por lo que se relaciona con menores actitudes (Frías-Navarro et al., 2015).

Este estudio pretende analizar los conocimientos y la homonegatividad moderna hacia la homosexualidad del alumnado del ámbito de la educación (Grado de Educación Infantil, Primaria, Educación Social y Pedagogía) perteneciente a la UGR. Se establecen los siguientes objetivos específicos e hipótesis:

- (1) Indagar en la formación sobre la DAS del alumnado de las distintas titulaciones académicas y los conocimientos erróneos que poseen hacia la homosexualidad (comportamientos, roles sexuales y realidad homosexual).
- (2) Analizar el nivel de conocimiento sobre la homosexualidad, así como la homonegatividad moderna según las variables sociodemográficas y personales (identidad de género, amistades LGTB y orientación sexual) e ideológicas (religiosidad, ideología política y la conceptualización de la homosexualidad). Se espera que aquellas personas que (Hipótesis A) se identifican como hombres, (Hipótesis B) heterosexuales, (Hipótesis C) no tengan contacto o amistades LGTB, (Hipótesis D) se consideren religiosas, (Hipótesis E) tengan una inclinación política conservadora y (Hipótesis F) perciban la homosexualidad como controlable manifestarán peores conocimientos y mayor homonegatividad moderna.
- (3) Analizar la contribución de los conocimientos hacia la homosexualidad y de las variables sociodemográficas estudiadas en la homonegatividad moderna. Se espera que los conocimientos hacia la homosexualidad y las variables estudiadas contribuirán al valor predictivo de la homonegatividad moderna (Hipótesis G).

2. Método

La investigación es de tipo ex-post-facto o no experimental de tipo comparativo. La estrategia de recogida de información fue transversal a través de autoinformes (cuestionarios y escalas) (Ato et al., 2013).

Mediante el uso de un muestreo no probabilístico y de carácter incidental, en el estudio participaron un total de 1.132 estudiantes de los cuatro cursos académicos pertenecientes al Grado de Educación Infantil (n=283; 25 %), Educación Primaria (n=403; 35,6 %), Educación Social (n=236; 20,8 %) y Pedagogía (n=210; 18,6 %) de la UGR (ver Tabla 1). El 85 % (n=962) se identificó como mujer, el 14,4 % (n=163) como hombre y el 0,6 % (n=7) como otra forma diferente a las expuestas (no binario). El rango de edad se situó entre los 17 y los 49 años (M=20,82; DT=2,98). En relación con la orientación sexual, el 84,9 % (n= 959) se mostró como heterosexual, el 11,2 % (n=126) como bisexual, el 3,1 % (n=35) como homosexual y el 0,8 % (n=9) otro tipo de orientación sexual diferente a las expuestas. Un total de tres personas no respondieron este apartado.

En cuanto a la religiosidad, el 56 % (N=632) se manifestaron como personas religiosas, de las cuales el 98,3 % (N=618) profesan la religión católica. El 44 % (N=496) no profesa ninguna religión. Un total de cuatro personas no respondieron a esta cuestión. Respecto con la inclinación política, un mayor porcentaje de personas participantes mostró su inclinación hacia una política de izquierda (43,8 %; N=475) y centro izquierda (30,1 %; N=326). Por otro lado, mostraron una menor preferencia hacia el centro derecha (18,6 %; N=202) y derecha (7,5 %; N=81).

Cuadro 1

Características sociodemográficas de las personas participantes según la titulación académica, N(%)

Rango de edad (M; DT)	Titulación			
	E. Infantil 17-43 (20,78; 2,58)	E. Primaria 18-45 (20,82; 3,20)	E. Social 18-49 (21,25; 3,29)	Pedagogía 18-42 (20,39; 2,65)
Identidad de género				
Mujer	267(27,8 %)	302(31,4 %)	208(21,6 %)	185(19,2 %)
Hombre	16(9,8 %)	97(59,5 %)	27(16,6 %)	23(14,1 %)
Otros (no binario)	-	4(57,1 %)	1(14,3 %)	2(28,6 %)
Orientación sexual				
Heterosexual	246(25,7 %)	365(38,1 %)	175(18,2 %)	173(18 %)
Homosexual	8(22,9 %)	10(28,6 %)	13(37,1 %)	4(11,4 %)
Bisexual	28(22,2 %)	26(20,6 %)	43(34,1 %)	29(23 %)
Otros	1(11,2 %)	2(22,2 %)	3(33,3 %)	3(33,3 %)
Religiosidad				
Sí	184(29,1 %)	284(44,9 %)	80(12,7 %)	84(13,3 %)
No	98(19,7 %)	119(24 %)	155(31,3 %)	124(25 %)
Inclinación política				
Izquierda	94(19,8 %)	117(24,6 %)	156(32,8 %)	108(22,7 %)
Centro-Izquierda	78(23,9 %)	138(42,3 %)	54(16,6 %)	56(17,2 %)
Centro-Derecha	59(29,2 %)	105(52 %)	11(5,4 %)	27(13,8 %)
Derecha	23(28,4 %)	43(53,1 %)	5(6,2 %)	10(12,3 %)

Se emplearon tres instrumentos de autoinforme para la recogida de información. El primero consistió en un cuestionario que incluye preguntas de datos sociodemográficos de las personas participantes: la identidad de género (1=Mujer; 2=Hombre; 3=Otros), la posesión de amistades o contacto con personas LGTB (1=Sí; 2=No), la orientación sexual (1=Heterosexual; 2=Homosexual; 3=Bisexual), las creencias religiosas (1=Sí, religioso; 2=No religioso), inclinación política (1=Progresista; 2=Conservador) y causa de la homosexualidad (1=Genética; 2=Ambiental/Una opción; 3=Ambas). Se incluyó información relacionada con la formación en DAS recibida. Para ello, se realizó una pregunta abierta para conocer si habían recibido algún tipo de formación (1=Sí, he recibido formación; 2=No he recibido formación). También se ofreció la posibilidad de que indicasen en qué etapa educativa recibieron esa formación (1=etapa obligatoria; 2=post-obligatoria; 3=universitaria).

El segundo instrumento fue el Cuestionario de Homosexualidad y Educación Sexual, traducido y adaptado desde Sex Education and Knowledge about Homosexuality Questionnaire (SEKHQ, Dunjić-Kostić et al., 2012), aunque aún no ha sido validado en el contexto español. Compuesto por 32 ítems, inicialmente fue diseñado y usado con profesionales de la medicina, mostrando unas características psicométricas

adecuadas. Al igual que se realizó en otros estudios en el ámbito de la intervención social (e.g. Álvarez-Bernardo et al., 2022), en este estudio se eliminaron tres ítems (14, 15 y 21) que no tenían relación con el campo de la educación. Este cuestionario valora los conocimientos correctos y erróneos sobre comportamientos, roles sexuales y realidades de personas homosexuales. Se compone de 29 afirmaciones con las siguientes respuestas: verdadero, falso y no lo sé ($\omega=0,60$). Las respuestas se puntúan con uno las correctas y cero las incorrectas. También se considera como incorrecto quienes respondieron la opción no lo sé.

El último instrumento se trata de la Escala de Homonegatividad Moderna o Modern Homonegativity Scale (MHS, Morrison y Morrison, 2002), concretamente, la versión adaptada y validada en el contexto español (García-Berbén et al., en revisión). Esta escala está compuesta por 22 ítems distribuidos en dos escalas de actitudes que valoran la homonegatividad hacia hombres gays (ítems 1 al 10, 21 y 22) y mujeres lesbianas (ítems 11 al 22) del alumnado. Dos de los ítems (ítem 5 e ítem 15) requieren una puntuación inversa. Se compone de una subescala dirigida hacia el colectivo gay (MHS-G: 12 ítems; $\omega=0,87$; e.g. Los gays han ido demasiado lejos en su demanda de derechos) y otra hacia el colectivo de lesbianas (MHS-L: 12 ítems; $\omega=0,90$; e.g. Las lesbianas deberían dejar de mostrar 'hasta en la sopa' su estilo de vida). Se contesta con una escala Likert, de 1 (muy en desacuerdo) a 5 (muy de acuerdo). Puntuaciones más altas corresponden con un mayor grado de homonegatividad moderna.

En un estudio paralelo (Lara-Garrido et al., en prensa), se examinó la bondad de ajuste de la MHS y la invarianza de medida en relación con los datos utilizados para esta investigación. Los resultados obtenidos demostraron un buen ajuste de la estructura factorial de la escala, así como que la MHS-G y la MHS-L son constructos invariantes conforme a las variables tanto sociodemográficas y personales como ideológicas estudiadas. Por lo tanto, se admite la comparación entre grupos para evaluar los niveles de homonegatividad moderna (Kline, 2011).

Análisis de datos

La cifra total que corresponde a valores perdidos es del 2,1 %. Aquellos correspondientes a los conocimientos hacia la homosexualidad fueron considerados como incorrectos y se les asignó la puntuación cero, mientras que los valores perdidos pertenecientes al análisis de la homonegatividad moderna fueron tratados mediante métodos de imputación múltiple (Cuesta et al., 2013).

Los resultados de las pruebas de normalidad univariante (Kolmogorov-Smirnov) de los datos aconsejaron el uso de pruebas no paramétricas para las variables dependientes. Se realizaron análisis descriptivos (media, desviación típica, frecuencias), inferenciales (U Mann-Whitney y Kruskal-Wallis) y regresiones logísticas. El tamaño del efecto se calculó mediante la correlación de rango biserial, que interpreta como efecto pequeño cuando $r_{rb}=0,02$, un efecto mediano con valor $r_{rb}=0,05$ y grande cuando el valor es $r_{rb}=0,08$ o superior (Coolican, 2017). El software estadístico usado fue IBM SPSS® 23.0.

Procedimiento y consideraciones éticas

La petición de colaboración de las personas participantes se realizó en el aula, en el horario lectivo correspondiente a los grados que se ofertan desde la Facultad de Ciencias de la Educación de la UGR. Se entregó el consentimiento informado y se indicaron los aspectos éticos de la investigación. No se registraron incidencias para la participación en el estudio. Posteriormente, se explicaron las instrucciones y se enfatizó

la importancia de responder a todos los enunciados con la mayor sinceridad posible. El proceso duró aproximadamente 30 minutos y contó en todo momento con la presencia del investigador para asegurar la correcta aplicación de los instrumentos. Los datos fueron recopilados durante el curso académico 2021-2022. Cabe destacar que se ha respetado el derecho de confidencialidad de las personas que han participado en la investigación. Las cuestiones éticas respondieron al Código de Buenas Prácticas en la Investigación y se dispone del Certificado del Comité de Ética de la Universidad de Granada (ref.:580/CEIH/2018).

3. Resultados

3.1. Características de la formación sobre DAS y conocimientos erróneos hacia la homosexualidad

Cuando se pregunta si han recibido formación en DAS (Sí vs. No), el 38,2 % (N=432) de las personas participantes negaron haber recibido alguna formación en esta temática. En contraste, el 61,8 % (N=698) contestó afirmativamente a esta cuestión. El alumnado de Educación Infantil (28,7 %; n=200) mencionó recibir esta formación en mayor medida que el resto (Pedagogía: 28,2 %, n=197; Educación Social: 27,2 %, n=190; Educación Primaria: 15,9 %, n=111), siendo estas diferencias estadísticamente significativas ($X^2=339,06$; $p < 0,001$). Respecto con la etapa educativa (etapa obligatoria, post-obligatoria y universitaria), el estudiantado de Educación Infantil (30,5 %, n=60), Educación Social (29,9 %; n=59) y Pedagogía (39,1 %; n=77) indicó haber recibido formación principalmente durante la etapa obligatoria, post-obligatoria y universitaria¹, mientras que aquel de Educación Primaria (49,5 %; n=110) mencionó en mayor grado la etapa universitaria.

Cuadro 2

Ítems con mayor porcentaje de respuestas erróneas

Ítem/Enunciado	Respuesta correcta	Aciertos (%)
1. Entre el 25-30 % de los chicos adolescentes tienen una experiencia homosexual durante su adolescencia	F	22,5
4. Normalmente, la orientación sexual se encuentra bien definida en la adolescencia	V	40,5
11. En una relación afectivo-sexual, las parejas de dos hombres son más receptivas a tener relaciones abiertas que las parejas de dos mujeres u otro tipo de parejas	V	34,7
15. En los últimos 25 años se ha producido un incremento de la homosexualidad	F	36
21. Hay un mayor porcentaje de hombres gais que de mujeres lesbianas	V	42,8
28. Históricamente, casi todas las culturas han mostrado una intolerancia generalizada hacia las personas homosexuales, siendo vistas como “enfermas” o “pecadoras”	F	11,7

También se examinaron los conocimientos del estudiantado encuestado sobre los comportamientos sexuales, los roles sexuales y la realidad de las personas homosexuales. Las personas participantes mostraron más conocimientos erróneos en

¹La etapa obligatoria comprende la Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria, mientras que la etapa Post-Obligatoria engloba los estudios de Bachillerato y Formación Profesional.

torno a la realidad homosexual que el resto (comportamientos y roles sexuales), registrándose la respuesta con menor porcentaje de acierto. El resto de aciertos respecto con este tema se situó alrededor del 30 %. En relación con el comportamiento sexual y los roles sexuales, se halló respectivamente un único enunciado que registró un porcentaje menor de acierto (Cuadro 2).

3.2. Homonegatividad moderna según las variables sociodemográficas y personales

Se examinaron los conocimientos y la homonegatividad moderna en cuanto a las variables sociodemográficas y personales (identidad de género, orientación sexual y amistades LGTB) mediante la prueba de U de Mann-Whitney.

En cuanto a la identidad de género y la orientación sexual, aquel alumnado que se identificaba como hombre y heterosexual mostró peores conocimientos y mayor homonegatividad moderna hacia hombres gays y mujeres lesbianas que quienes se reconocían como mujer y no heterosexual. Estas diferencias fueron estadísticamente significativas y mostraron una correlación del rango biserial pequeño (ver Tabla 3).

La mayoría del alumnado participante (87,4 %; n= 989) señaló poseer amistades o contacto con personas LGBT, mientras que el 12,6 % (n= 143) indicó lo contrario. En relación con este aspecto, no se hallaron diferencias estadísticamente significativas en cuanto a la posesión de conocimientos y la manifestación de homonegatividad moderna.

Cuadro 3

Conocimientos y homonegatividad moderna según la identidad de género y orientación sexual

	Identidad de género		U Mann-Whitney	r_{rb}	Orientación sexual		U Mann-Whitney	r_{rb}
	Mujer	Hombre			Hetero	No hetero		
Conoci.	581,56	453,45	60546***	0,22	540,44	703,56	57960,5***	-0,28
MHS-G	534,56	730,87	51040***	-0,34	601,82	357,29	46205***	0,43
MHS-L	533,18	738,98	49717,5***	-0,36	599,59	369,85	48339,5***	0,41

Notas. Conoci.= Conocimientos; MHS-G: Homonegatividad moderna hacia hombres gays; MHS-L: Homonegatividad moderna hacia mujeres lesbianas; ***: $p < 0,001$.

3.3. Homonegatividad moderna según variables ideológicas

En este apartado se analizaron los conocimientos hacia la homosexualidad y la homonegatividad moderna en relación con las creencias religiosas, la inclinación política y la propia creencia sobre el origen de la homosexualidad de la muestra.

En relación con la religiosidad y la inclinación política, la prueba de U de Mann-Whitney reflejó que el estudiantado que se consideraba religioso y con una inclinación política conservadora manifestó peores conocimientos y mayor homonegatividad moderna hacia los hombres gays y las mujeres lesbianas que aquel que se reconoció como no religioso y con una inclinación política progresista. Estas diferencias fueron estadísticamente significativas y registraron una correlación del rango biserial pequeño (Cuadro 4).

Cuadro 4**Conocimientos y homonegatividad moderna según religiosidad e inclinación política**

	Religiosidad		U Mann-Whitney	rrb	Inclinación política		U Mann-Whitney	rrb
	Sí	No			Progre.	Conserva.		
Conoci.	506,45	608,34	120113***	-0,23	575,48	449,14	86921***	0,23
MHS-G	654,27	450,12	100004***	0,36	483,62	709,17	66175***	-0,41
MHS-L	651,91	453,13	101496***	0,35	484,39	706,96	66799***	-0,41

Notas. Conoci.= Conocimientos; MHS-G: Homonegatividad moderna hacia hombres gays; MHS-L: Homonegatividad moderna hacia mujeres lesbianas; Progre.=Progresista; Conserva.=Conservadora; ***: p<0,001.

Finalmente, en este estudio se hallaron diferencias en cuanto a la creencia de la causa de la homosexualidad. La prueba de H de Kruskal-Wallis mostró que quienes asociaron la homosexualidad a factores genéticos mostraron mejores conocimientos y menor homonegatividad moderna hacia la homosexualidad que el resto, siendo estas diferencias estadísticamente significativas (Cuadro 5).

Cuadro 5**Conocimientos y homonegatividad moderna según la causa de la homosexualidad**

	Creencia causa homosexualidad			H Kruskal-Wallis
	Genética	Ambiental/Opción	Ambas	
Conoci.	587,17	564,34	459,70	26,40***
MHS-G	484,91	493,44	656,02	59,85***
MHS-L	495,16	498,49	641,10	45,71***

Notas. Conoci.= Conocimientos; MHS-G: Homonegatividad moderna hacia hombres gays; MHS-L: Homonegatividad moderna hacia mujeres lesbianas; ***: p<0,001.

Se realizó un análisis post-hoc y se usó el método Bonferroni para la corrección de la significación con el fin de conocer qué grupos presentan diferencias estadísticamente significativas. Posteriormente, se llevó a cabo la prueba U de Mann-Whitney sobre cada par de grupos para el cálculo de la correlación del rango biserial. Los resultados obtenidos mostraron diferencias estadísticamente significativas entre quienes asocian el origen de la homosexualidad a ambas causas (genéticas y ambientales/opción del individuo) y aquellas personas que consideran su origen únicamente en factores genéticos, así como quienes lo atribuyen exclusivamente a factores ambientales y/o consideran que la homosexualidad es una opción del individuo. Asimismo, reflejaron un valor para la correlación del rango biserial pequeño (Cuadro 6).

Cuadro 6**Resultados U de Mann-Whitney y correlación del rango biserial según los grupos comparados**

	Conoci. (rrb)	MHS-G (rrb)	MHS-L (rrb)
Ambas-Genética	17218 (0,23)**	9583.5 (-0,31)***	10256 (-0,26)**
Ambas-Ambiental/Opción	120954 (0,19)***	70478 (-0,30)***	74223 (-0,26)***

Nota. Conoci.= Conocimientos; MHS-G: Homonegatividad moderna hacia hombres gays; MHS-L: Homonegatividad moderna hacia mujeres lesbianas; **: p < 0,01; ***: p<0,001.

3.4. Valor predictivo del conocimiento y las variables examinadas en la homonegatividad moderna

Teniendo en cuenta las características de los datos, se realizaron dos análisis de regresión logística con las variables dependientes homonegatividad moderna hacia hombres gays y hacia mujeres lesbianas. Estas variables fueron dicotomizadas a partir de los valores bajo (percentil 25) y alto (percentil 75): Homonegatividad hacia hombres

gays (bajo=17 y alto=28) y hacia mujeres lesbianas (bajo=16 y alto=27). El 50,79 % de las personas participantes ($n=575$) se situaban entre baja y alta homonegatividad moderna hacia hombres gays, así como el 56,8 % ($n=643$) para homonegatividad moderna hacia mujeres lesbianas. Se usó el método por pasos hacia adelante de Wald con las variables conocimientos hacia la homosexualidad, identidad de género, orientación sexual, creencias religiosas, inclinación política y explicación de la causa de la homosexualidad.

El modelo de regresión logística de la variable homonegatividad hacia hombres gays ($\chi^2(7)=299,12$; $p < 0,001$) hizo una estimación correcta del 83,7 % de los casos (bajo=246 y alto=194 de un total de 575 participantes). La disminución de las variancias (-2LL=426,71) y los coeficientes de determinación (R^2 de Cox & Snell=0,434 y R^2 de Nagelkerke=0,580) mostraron resultados favorables para el modelo. También la prueba de Hosmer y Lemeshow: ($\chi^2(8)=7,16$; $p=0,519$). La ecuación de regresión (Ecuación 1) se compone de las siguientes variables: Hombre (H: Wald=26,22; $p < 0,001$), orientación sexual (O: Wald=10,13; $p < 0,001$), inclinación política conservadora (IP: Wald=20,11; $p < 0,001$), religioso (R: Wald=23,78; $p < 0,001$), causa de la homosexualidad (Wald=15,62; $p < 0,001$, siendo ambas (A): Wald=4,74; $p < 0,05$) y conocimientos (C: Wald=55,14; $p < 0,001$). En este caso, no se hallaron diferencias estadísticamente significativas para la variable que asocia la causa de la homosexualidad a factores ambientales.

$$\text{MHS-G} = 1/(1+e^{-H}); H=3,008 + 1,93H + 1,33O + 1,30IP + 1,24R + 1,01A - 0,32C$$

El modelo de regresión logística de la variable homonegatividad hacia mujeres lesbianas ($\chi^2(7)=312,69$; $p < 0,001$) hizo una estimación correcta del 81,3 % de los casos (bajo=272 y alto=206 de un total de 643 participantes). La disminución de las variancias (-2LL=497,48) y los coeficientes de determinación (R^2 de Cox & Snell=0,412 y R^2 de Nagelkerke=0,551) mostraron resultados favorables para el modelo. También la prueba de Hosmer y Lemeshow: ($\chi^2(8)=5,48$; $p=0,704$). La ecuación de regresión (Ecuación 2) se compone de las siguientes variables: Hombre (H: Wald=23,89; $p < 0,001$), orientación sexual (O: Wald=13,18; $p < 0,001$), inclinación política conservadora (IP: Wald=28,55; $p < 0,001$), religioso (R: Wald=23,66; $p < 0,001$), causa de la homosexualidad (Wald=9,85; $p < 0,001$) y conocimientos (C: Wald=60,74; $p < 0,001$). En este caso, no se hallaron diferencias estadísticamente significativas para la variable que asocia la causa de la homosexualidad tanto a factores ambientales y/o una opción del individuo como una combinación de estos con factores genéticos.

$$\text{MHS-L} = 1/(1+e^{-H}); H=2,76 + 1,60H + 1,45O + 1,14R + 1,41IP - 0,31C$$

4. Discusión y conclusiones

Esta investigación trata de examinar los conocimientos y la homonegatividad moderna hacia la homosexualidad del futuro cuerpo de profesionales del ámbito de la educación de la UGR. Se explora la formación en DAS y los conocimientos sobre la realidad, comportamientos y roles sexuales de las personas homosexuales. Asimismo, se analiza la posesión de conocimientos y la manifestación de homonegatividad moderna en torno a variables sociodemográficas y personales (e.g. identidad de género), así como ideológicas (e.g. religiosidad). Finalmente, se estudió la contribución de estas variables en la manifestación de la homonegatividad moderna.

En relación con el primer objetivo específico, los resultados muestran que alrededor del 40 % de las personas participantes indican no haber recibido ninguna formación

en DAS. El alumnado de Educación Primaria recibe, en menor medida, esta formación. Señala la etapa universitaria como la principal vía de formación, mientras que el estudiantado del resto de disciplinas académicas indica la etapa obligatoria, post-obligatoria y universitaria. Estos hallazgos demuestran la escasez de formación que posee el cuerpo de profesionales del ámbito de la educación en esta materia (Barozzi y Ruiz-Cecilia, 2020; Picaza-Gorrotxategi et al., 2020). Este déficit es más destacado en el alumnado del Grado de Educación Primaria, el cual parece estar expuesto por primera vez a este tipo de contenido cuando comienza su formación universitaria. El estudio realizado por Lara-Garrido et al. (2021) que realiza un análisis de los planes de estudio de estas titulaciones académicas recoge resultados similares, los cuales mostraron únicamente la existencia de una materia en la titulación de Educación Primaria que incluyera algún tipo de contenido en materia LGB. Estas carencias formativas repercuten en los conocimientos del alumnado sobre la homosexualidad. Se evidencia la existencia de mayores conocimientos erróneos relacionados con la realidad de las personas homosexuales frente a los comportamientos y roles sexuales (Álvarez-Bernardo et al., 2022; Franco-Morales et al., 2016).

En cuanto al segundo objetivo, los hallazgos encontrados reflejan que los conocimientos y la homonegatividad moderna hacia la homosexualidad están relacionados con ciertas variables sociodemográficas y personales estudiadas, así como ideológicas. Tal y como se esperaba, aquellas personas que se identifican como hombres (Hipótesis A) y heterosexuales (Hipótesis B) muestran peores conocimientos y mayor homonegatividad moderna (Foy y Hodge, 2016; Heras-Sevilla y Ortega-Sánchez, 2020). En la sociedad, en general, y en los espacios educativos, en concreto, impera el principio de heteronormatividad que identifica dos géneros opuestos y diferenciados (femenino y masculino), además de normalizar las relaciones y las prácticas sexuales heterosexuales (Barrientos et al., 2022). Por un lado, estos resultados pueden deberse a la existencia de un tipo hegemónico de masculinidad que establece una perspectiva más o menos tradicional de los roles de género y se basa en la homofobia para castigar aquellos comportamientos que no son considerados como masculinos (D'Amore et al., 2022). Por otro lado, el establecimiento de la heterosexualidad como la orientación sexual predominante puede repercutir en una mayor manifestación de actitudes negativas hacia esas personas que no responden a este aspecto (Francisco-Amat y Moliner-Miravet, 2017). Al contrario de lo que se esperaba (Hipótesis C), no se hallan diferencias en el grado de conocimientos y la homonegatividad moderna según la posesión de amistades LGTB. Este resultado contrasta con lo hallado en otros estudios (e.g. Foy y Hodge, 2016; Scandurra et al., 2017), los cuales indican que poseer este tipo de amistades se relaciona con menores prejuicios y estereotipos hacia la homosexualidad.

En lo que respecta a las variables ideológicas, los resultados muestran que quienes se reconocen como religiosos (Hipótesis D) y con una inclinación política conservadora (Hipótesis E) se relacionan con peores conocimientos y mayor homonegatividad moderna hacia la homosexualidad. El motivo puede residir en que estas personas están expuestas a creencias que promueven la heteronormatividad y los roles de género tradicionales (Baiocco et al., 2020; Hall y Rodgers, 2019). Finalmente, las creencias sobre la causa de la homosexualidad se han mostrado como otro factor determinante. A diferencia de lo esperado (Hipótesis F), aquellas personas que asocian la homosexualidad como un conjunto tanto de factores genéticos como factores ambientales y/u opción del individuo manifiestan peores conocimientos y mayor homonegatividad moderna. Este resultado contradice otros estudios (e.g. Costa et al., 2018), los cuales concluyen que quienes vinculan la homosexualidad a factores ambientales y que, por lo tanto, perciben la homosexualidad como controlable

muestran un menor nivel de conocimientos y mayores actitudes negativas hacia estas personas.

En respuesta al último objetivo, el análisis de regresión logística confirmó que los conocimientos hacia la homosexualidad y las variables estudiadas contribuyen al valor predictivo de la homonegatividad moderna (Hipótesis G). Al igual que otros estudios (e.g. Álvarez-Bernardo et al., 2022), el modelo de regresión permite predecir alrededor del 80 % de las personas participantes con puntuaciones en el primer y tercer percentil. Ser hombre, heterosexual y con una inclinación política más conservadora muestra una mayor predicción de la homonegatividad moderna hacia hombres gays y mujeres lesbianas. No obstante, la explicación de la causa de la homosexualidad no evidencia una contribución significativa en relación con las mujeres lesbianas.

Este trabajo presenta diversas implicaciones. En primer lugar, se advierte la existencia de una escasez de investigaciones centradas en el estudio de estas cuestiones en docentes (Baiocco et al., 2020; Pérez-Testor et al., 2010) y profesionales de la Educación Social y Pedagogía. Los hallazgos encontrados pueden suponer un avance en este campo de estudio. En segundo lugar, estos resultados pueden condicionar a este futuro cuerpo de profesionales en la inclusión de contenidos y enfoques pedagógicos orientados hacia la educación afectivo-sexual, en general, y la DAS, en concreto, en los centros educativos (Calvo-González, 2021; Orte et al., 2022; Puche, 2021). Este hecho se demuestra en el estudio realizado por Puche (2021) con jóvenes trans*, el cual muestra que la educación afectivo-sexual que reciben durante su etapa escolar es insuficiente y no aborda la diversidad. Por ello, se pone de manifiesto la importancia de trabajos como el realizado por Pichardo y de Stéfano (2020), que ofrece una guía con materiales para trabajar la diversidad con profesionales de la educación formal y no formal en diversidad sexual, familiar, corporal y de expresión e identidad de género, de forma que se les otorguen recursos para el abordaje de estas cuestiones en su desempeño laboral. En tercer lugar, el uso de instrumentos que tengan en cuenta aquellos aspectos sutiles en la discriminación hacia las personas homosexuales supone la obtención de resultados más ajustados a la realidad de este colectivo en las aulas universitarias (Morrison y Morrison, 2002). Este aspecto puede repercutir en la mejora de los planes de formación universitarios, por lo que profesionales del ámbito de la educación podrían desarrollar prácticas afirmativas para trabajar en contextos educativos culturalmente diversos (Airton y Koecher, 2019; Vural-Batik, 2020). Asimismo, esta formación podría estar orientada a la sensibilización y al desarrollo de experiencias de aprendizaje que eliminen los posibles sesgos para el fomento de una cultura inclusiva dentro de los centros educativos (Puche, 2021; Santizo-Rodall, 2022). Finalmente, estos hallazgos podrían contribuir a la creación de entornos académicos más seguros y respetuosos con la DAS.

Por un lado, suscita la necesidad de que los servicios de orientación de las universidades lleven a cabo estrategias como, entre otros, la promoción de guías de lenguaje inclusivo (Barrientos et al., 2022; Poteat y Scheer, 2016). Por otro lado, se considera oportuno dotar al profesorado universitario de estrategias pedagógicas que promuevan una educación intercultural crítica y *queer* (Airton y Koecher, 2019; Barozzi y Ruiz-Cecilia, 2020; Huerta, 2021; Pérez-Gómez y Soto-Gómez, 2021). En este sentido, se requieren modelos y programas orientados hacia la incorporación de la DAS en el currículum universitario con el fin de cuestionar el pensamiento normativo y aquellos sistemas relacionados con el género y la sexualidad, además de incluir prácticas educativas que valoren la diversidad como fuente de riqueza (Gómez-Beltrán, 2021; Pérez-Gómez y Soto-Gómez, 2021; Staley y Leonardi, 2019). Finalmente, estos hallazgos suscitan la perpetuación de actitudes negativas que pueden generar un sentimiento de rechazo

social de las víctimas, lo que podría estar alimentado por las campañas online en redes sociales como *Twitter* que promueven discursos anti-género y contra las personas LGB por parte de la política ultraderecha (Brandariz Portela et al., 2021).

En relación con las limitaciones de este trabajo, es necesario señalar tanto el tamaño como la distribución de la muestra. Para futuros estudios, se pretende aumentar el número de estudiantes hombres, además de personas que se identifican con otras orientaciones sexuales y que pertenezcan a aquellas titulaciones académicas que registran un porcentaje menor de participación mediante el empleo de muestreos probabilísticos. Los resultados hallados se limitan a analizar los conocimientos y las actitudes hacia la homosexualidad. Se requiere atender otros colectivos como el bisexual, trans* o la asexualidad. Asimismo, conviene profundizar en el análisis de las diferencias en los conocimientos y las actitudes teniendo en cuenta la titulación académica del alumnado, así como si ha recibido formación en educación sexual y DAS (Franco-Morales et al., 2016; Martínez-Álvarez et al., 2014). Otra limitación se relaciona con los instrumentos usados. Concretamente, el cuestionario de conocimientos sobre la realidad homosexual se dirige, en mayor medida, a aquellas profesiones del ámbito sociosanitario. Además, mostró una consistencia interna poco satisfactoria. Como prospectiva para futuros estudios, se contempla el diseño y validación de cuestionarios que analicen aquellos conocimientos sobre la DAS que estén orientados al ámbito de la educación.

Se concluye que existe una carencia formativa en DAS. Se estima conveniente la revisión de los planes de estudio de las disciplinas enmarcadas dentro del ámbito de la educación. De esta forma, la inclusión de contenidos específicos sobre la realidad LGB en la formación inicial de este cuerpo de profesionales puede repercutir en mayores habilidades y recursos para adoptar prácticas positivas hacia la DAS. Asimismo, puede suponer una mayor capacitación para evitar actitudes y expresiones homofóbicas por parte de profesionales de este ámbito. Esta investigación revela que determinadas características personales e ideológicas influyen en la posesión de conocimientos y la muestra de homonegatividad moderna. Para avanzar en esta línea, se considera oportuno profundizar en el análisis de estas cuestiones en profesionales de la educación en activo.

Agradecimientos

Esta investigación se ha realizado dentro del Proyecto DISEXGO (ref.:B-SEJ-294-UGR18) subvencionado por el Programa Operativo FEDER 2014-2020 y por la Consejería de Economía y Conocimiento de la Junta de Andalucía y del Proyecto “Conocimientos, creencias y actitudes hacia la diversidad sexual y de género del profesorado de Andalucía y Portugal” (ref:PPJIB2020.19) subvencionado por el Programa de Plan Propio 2020 de la Universidad de Granada.

Referencias

- Aguirre, A., Moliner-Miravet, L. y Francisco-Amat, A. (2020). “Can anybody help me?” high school teachers’ experiences on lgbtphobia perception, teaching intervention and training on affective and sexual diversity. *Journal of Homosexuality*, 68(14), 2430-2450.
<https://doi.org/10.1080/00918369.2020.1804265>
- Airton, L. y Koecher, A. (2019). How to hit a moving target: 35 years of gender and sexual diversity in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 80, 190-204.
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.11.004>

- Álvarez-Bernardo, G., García-Berbén, A.B. y Lara-Garrido, A.S. (2022). Cultural competence and social work: sexual and gender diversity in two universities in the south of Europe. *Journal of Homosexuality*. <https://doi.org/10.1080/00918369.2022.2122361>
- Ato, M., López, J. J. y Benavente, A. (2013). Un sistema de clasificación de los diseños de investigación en psicología. *Anales de Psicología*, 29(3), 1038-1059. <https://doi.org/10.6018/analesps.29.3.178511>
- Baiocco, R., Rosati, F., Pistella, J., Salvati, M., Carone, N., Ioverno, S. y Laghi, F. (2020). Attitudes and beliefs of Italian educators and teachers regarding children raised by same-sex parents. *Sexuality Research and Social Policy*, 17(2), 229-238. <https://doi.org/10.1007/s13178-019-00386-0>
- Barozzi, S. y Ruiz-Cecilia, R. (2020). Training in gender and sexual identities in EFL teaching. Participants' contributions. *Onomázein. Revista de Lingüística, Filología y Educación*, 6, 84-103. <https://doi.org/10.7764/onomazein.ne6.05>
- 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). <https://doi.org/10.15366/riejs2022.11.1.013>
- Bartholomaeus, C., Riggs, D. W. y Andrew, Y. (2017). The capacity of South Australian primary school teachers and pre-service teachers to work with trans and gender diverse students. *Teaching and Teacher Education*, 65, 127-135. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.03.006>
- Brandariz-Portela T., Semova D. J. y Costa-Escuredo A. (2021). Entre “la España que quieres es feminista” y “fuera chiringuitos de género”: Feminismo y colectivo LGTBI en las elecciones generales de 2019. *Comunicación y Género*, 4(2), 137-146. <https://doi.org/10.5209/cgen.75224>
- Calvo-González, S. (2021). Educación sexual con enfoque de género en el currículo de la educación obligatoria en España: avances y situación actual. *Educatio Siglo XXI*, 39(1), 281-304. <https://doi.org/10.6018/educatio.469281>
- Coolican, H. (2017). *Research methods and statistics in psychology*. Psychology press.
- Costa, P. A., Carneiro, F. A., Esposito, F., D'Amore, S. y Green, R. J. (2018). Sexual prejudice in Portugal: Results from the first wave European study on heterosexual's attitudes toward same-gender marriage and parenting. *Sexuality Research and Social Policy*, 15(1), 99-110. <https://doi.org/10.1007/s13178-017-0292-y>
- Coulter, R. W. S., Bersamin, M., Russell, S. T. y Mair, C. (2018). The effects of gender and sexuality based harassment on lesbian, gay, bisexual, and transgender substance use disparities. *Journal of Adolescent Health*, 62(6), 688-700. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2017.10.004>
- Coulter, R. W. S., Colvin, S., Onufer, L. R., Arnold, G., Akiva, T., D'Ambrogio, E. y Davis, V. (2021). Training pre-service teachers to better serve LGBTQ high school students. *Journal of Education for Teaching*, 47(2), 234-254. <https://doi.org/10.1080/02607476.2020.1851137>
- Cuesta, M., Fonseca-Pedrero, E., Vallejo, G. y Muñoz, J. (2013). Datos perdidos y propiedades psicométricas en los tests de personalidad. *Anales de Psicología*, 29(1), 285-292. <https://doi.org/10.6018/analesps.29.1.137901>
- D'Amore, S., Wollast, R., Green, R. J., Bouchat, P., Costa, P. A., Katuzny, K., Scali, T., Baiocco, R., Vecho, O., Mijas, M. E., Aparicio, M. E., Geroulanou, K. y Klein, O. (2022). Heterosexual University students' attitudes toward same-sex couples and parents across seven European countries. *Sexuality Research and Social Policy*, 19(2), 791-804. <https://doi.org/10.1007/s13178-020-00511-4>
- Dunjic-Kostić, B., Pantović, M., Vuković, V., Randjelović, D., Totić-Poznanović, S., Damjanović, A., Jašović-Gašić, M. y Ivković, M. (2012). Knowledge: a possible tool in shaping medical professionals' attitudes towards homosexuality. *Psychiatria Danubina*, 24(2), 143-151.
- Foy, J. K. y Hodge, S. (2016). Preparing educators for a diverse world: Understanding sexual prejudice among pre-service teachers. *Prairie Journal of Educational Research*, 1(1), art 5. <https://doi.org/10.4148/2373-0994.1005>
- Francisco-Amat, A. y Moliner-Miravet, L. (2017). Me aconsejaron o casi me obligaron a ser 'normal'. Análisis de las barreras de exclusión a partir de historias de vida de mujeres lesbianas y bisexuales. *OBETS. Revista de Ciencias Sociales*, 12(1), 41-59. <https://doi.org/10.14198/OBETS2017.12.1.02>

- Franco-Morales, F., Correa-Molina, E., Venet, M. y Perez-Bedoya, S. (2016). Relación actitudes-conocimientos sobre diversidad sexual en una muestra universitaria colombiana. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 8(17), 135-156.
<https://doi.org/10.11144/Javeriana.m8-17.rads>
- Frías-Navarro, D., Monterde-i-Bort, H., Pascual-Soler, M. y Badenes-Ribera, L. (2015). Etiology of homosexuality and attitudes toward same-sex parenting: A randomized study. *The Journal of Sex Research*, 52(2), 151-161. <https://doi.org/10.1080/00224499.2013.802757>
- García-Berbén, A.B., Álvarez-Bernardo, G., Lara-Garrido, A.S., Ruiz-Cecilia, R. y Guijarro-Ojeda, J.R. (en revisión). Adaptación y evidencias de validez de la Escala de Homonegatividad Moderna en estudiantes de educación primaria.
- Goldstein-Schultz, M. (2022). Teachers' experiences with LGBTQ+ issues in secondary schools: A Mixed Methods Study. *Community Health Equity Research & Policy*, 42(2), 155-169.
<https://doi.org/10.1177/0272684X20972651>
- Gómez-Beltrán, I. (2021). Conceptualización (es) de la diversidad sexual para el abordaje educativo. De lo descriptivo a lo contradiscursivo. En A. B. Barragán Martín, A. Martos Martínez, M. M. Molero Jurado, M. M. Simón Márquez y M. C. Pérez-Fuentes (Comps.), *La convivencia escolar: Un acercamiento multidisciplinar para la intervención en contextos educativos* (pp. 125-134). Dykinson.
- Hall, W. J. y Rodgers, G. K. (2019). Teachers' attitudes toward homosexuality and the lesbian, gay, bisexual, and queer community in the United States. *Social Psychology of Education*, 22(1), 23-41.
<https://doi.org/10.1007/s11218-018-9463-9>
- Heras-Sevilla, D. y Ortega-Sánchez, D. (2020). Evaluation of sexist and prejudiced attitudes toward homosexuality in Spanish future teachers: Analysis of related variables. *Frontiers in Psychology*, 11(572553), 1-15. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.572553>
- Huerta, R. (2021). Museari, Educar en Arte LGTB para superar la homofobia y la transfobia. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 10(2), 43-58.
<https://doi.org/10.15366/riejs2021.10.2.003>
- ILGA-Europe. (2022). *Annual review of the human rights situation of lesbian, gay, bisexual, trans and intersex people in Europe and Central Asia 2022*. ILGA-Europe.
- Kline, R.B. (2011). *Principles and practice of structural equation modeling*. The Guildford Press.
- Lara-Garrido, A. S., Álvarez-Bernardo, G. y García-Berbén, A. B. (2021). La atención a la diversidad afectivo-sexual y de género en los planes de estudio de Educación Primaria, Educación Social y Pedagogía de la Universidad de Granada. En F. M. Morales-Rodríguez, J. A. Rodríguez-Quiles y G. Álvarez-Bernardo (Eds.), *Educación transversal para la diversidad afectivo-sexual, corporal y de género* (pp. 47-60). Editorial Comares.
- Lara-Garrido, A. S., Álvarez-Bernardo, G. y García-Berbén, A. B. (en prensa). Validity and measurement invariance of the Modern Homonegativity Scale in students in the field of education. *Anales de Psicología*.
- Maio, G. R., Haddock, G. y Verplanken, B. (2019). *The psychology of attitudes and attitudes change*. SAGE.
- Martínez-Álvarez, J. L., Orgaz, B., Vicario-Molina, I., González, E., Carcedo, R. J., Fernández-Fuertes, A. A. y Fuertes, A. (2011). Educación sexual y formación del profesorado en España: Diferencias por sexo, edad, etapa educativa y comunidad autónoma. *Magister. Revista de Formación del Profesorado e Investigación Educativa*, 24, 37-47.
- Martínez-Álvarez, J. L., Viario-Molina, I., González, E. e Ilabaca, P. (2014). Sex education in Spain: The relevance of teachers' training and attitudes. *Journal for the Study of Education and Development*, 37(1), 117-148. <https://doi.org/10.1080/02103702.2014.881652>
- Ministerio de Interior. (2022). *Informe sobre la evolución de los delitos de odio en España 2021*. Ministerio de Interior.
- Morrison, M. A. y Morrison, T. G. (2002). Development and validation of a scale measuring modern prejudice toward gay men and lesbian women. *Journal of Homosexuality*, 43(2), 15-37.
- Morrison, M.A. y Morrison, T. G. (2011). Sexual orientation bias toward gay men and lesbian women: modern homonegative attitudes and their association with discriminatory behavioral intentions. *Journal of Applied Social Psychology*, 41(11), 2573-2599.
<https://doi.org/10.1111/j.1559-1816.2011.00838.x>

- Nappa, M. R., Palladino, B. E., Menesini, E. y Baiocco, R. (2018). Teachers' reaction in homophobic bullying incidents: the role of self-efficacy and homophobic attitudes. *Sexuality Research and Social Policy*, 15(4), 208-218. <https://doi.org/10.1007/s13178-017-0306-9>
- Orte, C., Sarrablo-Lascorz, R. y Nevot-Caldentey, L. (2022). Revisión sistemática sobre programas e intervenciones de educación afectivo-sexual para adolescentes. *REICE. Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 20(3), 67-89. <https://doi.org/10.15366/reice2022.20.3.008>
- Pérez-Albéniz, A., Lucas-Molina, B., Gutiérrez, A., Elvira-Rey, C., Ortuño-Sierra, J., Díez-Gómez, A., y Fonseca-Pedrero, E. (2023). Orientación sexual, autoestima y rendimiento académico en la adolescencia. *Revista de Educación*, 399, 79-103. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2023-399-562>
- Pérez-Gómez, A. I. y Soto-Gómez, E. (2021). Aprender juntos a vivir y explorar la complejidad. nuevos marcos pedagógicos de interpretación y acción. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 19(4), 11-37. <https://doi.org/10.15366/reice2021.19.4.001>
- Pérez-Testor, C., Behar, J., Davins, M., Conde-Sala, J. L., Castillo, J. A., Salamero, M., Alomar, E. y Segarra, S. (2010). Teachers' attitudes and beliefs about homosexuality. *The Spanish Journal of Psychology*, 13(1), 138-155. <https://doi.org/10.1017/S1138741600003735>
- Picaza-Gorrotxategi, M., Ozamiz-Etxebarria, N., Jiménez-Etxebarria, E. y Cornelius-White, J. H. D. (2020). Improvement in gender and transgender knowledge in university students through the creative factory methodology. *Frontiers in Psychology*, 11(367), 1-9. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00367>
- Pichardo, J. I. y de Stefano, M. (2020). *Somos diversidad. Actividades para la formación de profesionales de la educación formal y no formal en diversidad sexual, familiar, corporal y de expresión e identidad de género*. Ministerio de Derechos Sociales y Agenda 2030 y Ministerio de Igualdad.
- Poteat, V. P. y Scheer, J. R. (2016). GSA advisors' self-efficacy related to LGBT youth of color and transgender youth. *Journal of LGBT Youth*, 13(4), 311-325. <https://doi.org/10.1080/19361653.2016.1185757>
- Puche, L. (2021). Hacia una (co)educación sexual inclusiva. Aportes desde la investigación sobre infancia y juventud trans. *Magister*, 33(1), 17-23. <https://doi.org/10.17811/msg.33.1.2021.17-23>
- Riggs, A.D., Rosenthal, A.R. y Smith-Bonahue, T. (2011). The impact of a combined cognitive-affective intervention on pre-service teachers' attitudes, knowledge, and anticipated professional behaviors regarding homosexuality and gay and lesbian issues. *Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research and Studies*, 27(1), 201-209. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.08.002>
- Santizo-Rodall, C. A. (2022). Percepciones y sesgos cognoscitivos en la educación básica. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 15(2), 21-39. <https://doi.org/10.15366/riece2022.15.2.002>
- Scandurra, C., Picariello, S., Valerio, P. y Amodeo, A.L. (2017). Sexism, homophobia and transphobia in a sample of Italian pre-service teachers: the role of socio-demographic features. *Journal of Education for Teaching*, 43(2), 245-261. <https://doi.org/10.1080/02607476.2017.1286794>
- Staley, S. y Leonardi (2019). Complicating what we know: Focusing on educators' processes of becoming gender and sexual diversity inclusive. *Theory Into Practice*, 58(1), 29-38. <https://doi.org/10.1080/00405841.2018.1536916>
- Universidad de Granada. (2019). *II Plan de Igualdad 2020-2024*. Universidad de Granada.
- Vural-Batk, M. (2020). The effectiveness of the dealing with homophobia psycho education program on psychological counselor candidates. *Higher Education Studies*, 10(3), 1-15.

Breve CV de los/as autores/as

Adrián Salvador Lara-Garrido

Doctor en Ciencias de la Educación por la Universidad de Granada (España) y Profesor Sustituto Interino en la Universidad de Cádiz (España). Su principal línea de

investigación se centra en la diversidad sexual y de género en el ámbito educativo. Colabora en proyectos sobre los conocimientos y las actitudes de profesionales del ámbito educativo hacia las personas LGTB, siendo investigador principal en una ocasión. Email: alg93@correo.ugr.es

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-0529-1594>

Gloria Álvarez-Bernardo

Profesora Titular en el Departamento de Trabajo Social en la Universidad de Granada (España). Doctora en Estudios de Género por la Universidad de Granada (España). Su principal línea de investigación se centra en la diversidad familiar, las personas mayores LGTB y la diversidad sexual y de género en el ámbito educativo. Email: gloab@ugr.es

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-6452-6023>

Ana Belén García-Berbén

Profesora Titular en el Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada (España). Sus líneas de investigación son el proceso de aprendizaje en educación superior y la formación docente en temas de diversidad sexual, corporal y de género. Ha dirigido y participado en proyectos I+D, publicando artículos y capítulos en editoriales nacionales e internacionales. Email: berben@ugr.es

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-1972-2233>



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

Menores Extranjeros No Acompañados y Jóvenes Extutelados. Un Estudio Sistemático en el Periodo 2012 a 2022

Unaccompanied Foreign Minors and Ex-Guarded Youth. A Systematic Study in the Period 2012 to 2022

Mariana Gómez Vicario ^{*,1}, Beatriz Berrios ¹, José David Gutiérrez Sánchez ² y Antonio Pantoja ¹

¹ Universidad de Jaén, España

² Universidad Pablo Olavide, España

DESCRIPTORES:

Menores extranjeros no acompañados
Jóvenes
Inserción sociolaboral
Servicio de menores
Justicia social

RESUMEN:

Los menores extranjeros no acompañados y jóvenes extutelados son personas que migran sin la compañía de un adulto, son acogidos en recursos residenciales de los países receptores. Desde hace más de una década, protagonizan noticias que pueden llegar a ocasionar rechazo por la sociedad. A menudo, se publican imágenes, que muestran conflictos, posiblemente, derivados de las dificultades que se encuentran para ser incluidos en la sociedad. A pesar de haber sido un foco mediático, existe un gran desconocimiento sobre ellos, esto desencadena, en situaciones de exclusión, ya que se les estigmatiza, dificultándoles cubrir necesidades básicas como son el empleo o la vivienda. El objetivo de este trabajo es realizar una revisión sistemática de la literatura publicada entre los años 2012 y 2022, sobre los estudios que abordan la inserción de menores y jóvenes migrantes en las bases Web of Science, Scopus, Dialnet y Proquest, con la finalidad de conocer cuál es su situación en España. Los hallazgos confirman la escasez de estudios orientados a la mejora de la inclusión social de la adolescencia y la juventud migrante. Se discuten posibles líneas de investigación que mejoren la intervención socioeducativa, y, con ello, la calidad de vida logrando oportunidades de inclusión.

KEYWORDS:

Unaccompanied foreign minors
Youths
Social and labor insertion
Child protection service
Social justice

ABSTRACT:

Unaccompanied foreign minors and young people in detention migrate without the company of an adult and are taken into residential facilities in the receiving countries. For more than a decade, they have been in the news, which can lead to rejection by society. Often, images are published that show conflicts, possibly derived from the difficulties they encounter in being included in society. Despite being a media focus, there is a significant lack of knowledge about them, which leads to situations of exclusion, as they are stigmatized, making it difficult for them to cover basic needs such as employment or housing. This work aims to carry out a systematic review of the literature published between 2012 and 2022 on the studies that address the integration of minors and young migrants in the Web of Science, Scopus, Dialnet, and Proquest databases in order to find out what their situation is in Spain. The findings confirm the scarcity of studies to improve the social inclusion of migrant adolescents and young people. Possible lines of research are discussed to improve socio-educational intervention and, with it, the quality of life by achieving opportunities for inclusion.

CÓMO CITAR:

Gómez Vicario, M., Berrios, B., Gutiérrez Sánchez, J. D. y Pantoja, A. (2023). Menores extranjeros no acompañados y jóvenes extutelados. Un estudio sistemático en el periodo 2012 a 2022. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 12(2), 231-249.
<https://doi.org/10.15366/riejs2023.12.2.013>

1. Introducción

Desde los años noventa, numerosos menores extranjeros no acompañados, a partir de ahora MENA, han sido acogidos por todo el continente europeo aumentando el número de llegadas en la última década, lo que ha sido definido como un fenómeno sociopolítico (Arnal y Garcés, 2021; Menjívar y Perreira, 2019). Esto se ha producido de forma desigual en función del país, pese a que las migraciones de menores se venían produciendo desde hace siglos en la historia, tanto de Europa como del resto del mundo (Flores, 2018; Gimeno-Monterde y Gutiérrez-Sánchez, 2019). Las finalidades de sus proyectos migratorios suelen estar enfocados en regular su situación administrativa, encontrar un empleo y mejorar sus condiciones de vida y la de sus familias (Alonso et al., 2020).

En cuanto a la terminología utilizada, se ha utilizado menores extranjeros no acompañados por ser el descriptor más repetido a nivel jurídico, literario y en las entidades del tercer sector que trabajan con esta población. La definición de menores extranjeros no acompañados fue descrita en la Resolución del Consejo de Europa del 26 de junio de 1997, artículo 1 como:

Menores de 18 años, nacionales de terceros países, que llegan a territorio español sin ir acompañados de un adulto responsable de ellos, ya sea legalmente o con arreglo a los usos y costumbres, en tanto no se encuentran efectivamente bajo el cuidado de un adulto responsable.

Desde finales de los años noventa, en referencia al concepto jurídico de “menores extranjeros no acompañados”, la legislación europea y española, vinculada por los acuerdos internacionales, han sido las encargadas de regular la acogida de los MENA, a través de los sistemas de protección de la infancia de cada comunidad autónoma (Bravo y Santos-González, 2017). De acuerdo a esta definición y a la asunción de los principios de Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos del Niño (UNICEF, 2006), así como de lo establecido por las leyes nacionales de protección a la infancia; la llegada de un menor extranjero no acompañado a cualquier territorio del Estado español implica la asunción de su tutela por parte de las autoridades locales responsables de la protección a la infancia en cada comunidad autónoma (Senovilla, 2014).

Desde las dos últimas décadas, España se ha considerado un país receptor de MENA, siendo el número de menores acogidos difícil de estimar, no existe rigor en el cálculo, ya que las estadísticas existentes de cifras son muy diversas (Jiménez y Izquierdo, 2013). Dentro del territorio español, existen diferencias significativas, por regiones, en el número de MENA acogidos, siendo Andalucía la comunidad que más menores migrantes acoge seguida de Cataluña, además, es muy habitual la movilidad de menores migrantes entre las diferentes comunidades autónomas (Gimeno, 2018; Quiroga y Soria, 2010). La proximidad geográfica con el continente africano y la disparidad de criterios y servicios empleados en su atención parecen haber contribuido a esta distribución y movilidad (Gimeno Monterde, 2013).

El proceso durante el tránsito, se caracteriza por tener gran cantidad de obstáculos. Son numerosos los jóvenes que pasan largas temporadas en las zonas fronterizas de los países de origen, viviendo en situación de calle, llegando a arriesgar sus vidas,

intentando colarse en un barco que los lleve hasta la península (risky)¹, para mejorar su calidad de vida. Sin embargo, cuando consiguen llegar a la península, se decepcionan, porque el sistema no les ofrece lo que ellos esperaban (Jiménez, 2011; Olmos-Gómez et al. 2020; Quiroga y Soria, 2010; Rinaldi, 2019).

Las expectativas que llevan inherentes gran parte los MENA, no siempre van en sintonía con la realidad. Cuando llegan al sistema de protección de menores, se dan cuenta de que lograr los objetivos de su proyecto migratorio (en la mayoría de los casos conseguir un trabajo y ayudar a su familia en el país de origen) es un proceso que conlleva tiempo y esfuerzo, entre otras cosas, deben adquirir hábitos, cumplir normas y no todos llegan preparados para ello (Bravo y Santos-González, 2017; García, 2016; Gimeno-Monterde y Gutiérrez-Sánchez, 2019). Esto desencadena, en muchos casos, en el abandono del sistema de acogida (Quiroga et al., 2023). Aun así, la presencia de adolescentes migrantes en los sistemas de protección se ha mantenido estable, incluso, en etapas en las que el flujo migratorio fuese débil (Gimeno Monterde, 2018; Gimeno-Monterde y Gutiérrez-Sánchez, 2019).

Por otro lado, el sistema de protección de menores no permite cumplir con las recomendaciones que el Comité de los Derechos del Niños ha efectuado en España. Esto puede deberse a la mala praxis de la administración pública y a la existencia de un marco jurídico con escasa concordancia entre la normativa estatal y autonómica (Jiménez, 2011; Ortiz, 2021; Quiroga, y Soria, 2010; Senovilla, 2014).

El panorama se complica cuando cumplen la mayoría de edad y salen del sistema de protección de menores. A partir de aquí, el término cambia a *Joven Inmigrante Ex tutelado* (a partir de ahora, JIEX). Las personas ex tuteladas son aquellas, que, habiendo sido menores tutelados por la administración, cumplen la mayoría de edad. Para los JIEX no es fácil acceder al mundo laboral ni a la vivienda, viéndose, por ello, en muchas ocasiones, en situación de exclusión y marginalidad (Alonso et al., 2017; Goig y Martínez, 2019; Jariot et al., 2015; Stein, 2012).

En noviembre de 2021, entraron en vigor en España una serie de modificaciones del Reglamento de la Ley de Extranjería compuestas por una serie de cambios en los artículos 196, 197 y 198 con un nuevo régimen jurídico, que promovía la inclusión de los jóvenes tutelados y extutelados por la administración. En concreto, el objetivo final de la reforma fue promover la inclusión y reducir la vulnerabilidad de estas personas evitando que llegasen a la mayoría de edad menores extranjeros no acompañados indocumentados y sin permiso de trabajo, por tanto, existiendo la posibilidad de acceder al mercado laboral a partir de los 16 años (y tras cumplir 18 años). Así, se estableció un régimen propio para los jóvenes extutelados, alargando la duración de las autorizaciones de residencia y permitiendo que los jóvenes extutelados, que, en ese momento, tenían entre 18 y 23 años y que se habían visto abocados a la irregularidad sobrevenida, pudiesen acceder a una autorización de trabajo (Ley orgánica 2/2009).

El análisis de la literatura existente sobre la temática nos ha llevado a plantear una revisión sistemática, con la finalidad de tener una perspectiva más profunda de la situación de los MENA y JIEX, en España. De acuerdo con Escarbajal et al. (2023), se debe seguir profundizando en esta línea de investigación para llegar a las causas y motivaciones que incitan a los menores a migrar y además conocer la percepción que tienen sobre la cultura de acogida y los factores que fomentan y dificultan sus procesos

¹ *risky*, nombre adoptado para referirse a colarse en los bajos de un camión en el puerto con rumbo a la Península.

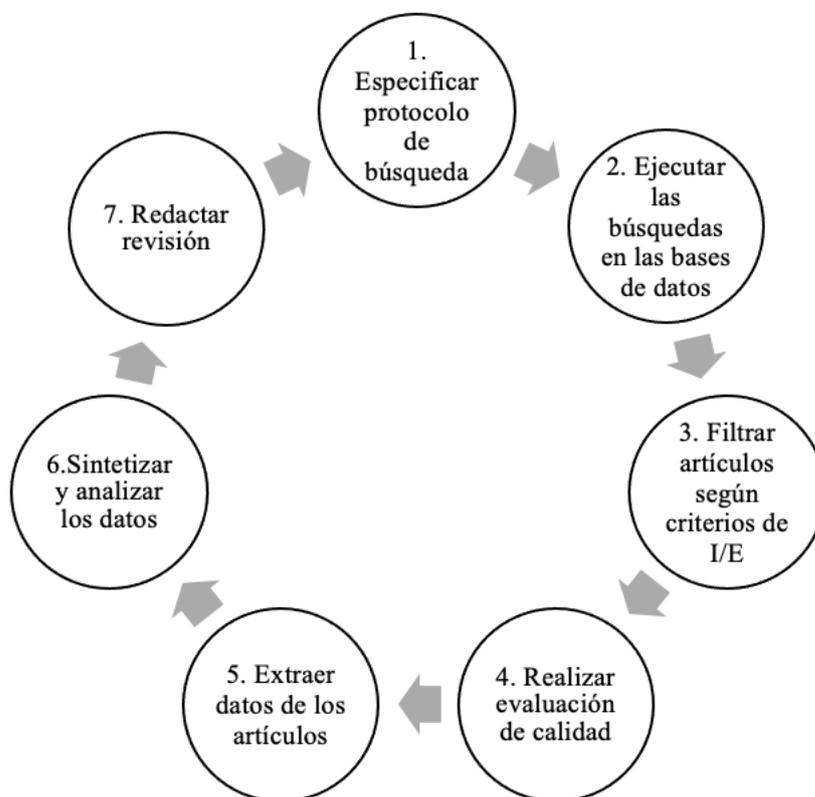
de inclusión social. Esta se entiende en un sentido amplio, abarcando todos aquellos aspectos que puedan contribuir a mejorar la integración de los menores en los contextos de acogida en los ámbulos social y laboral. A pesar del aumento de llegadas que se ha dado en los últimos años, y las controversias que existen a nivel político y social, siguen siendo muy escasos los estudios enfocados a estas dos cuestiones.

2. Método

La revisión sistemática que se ha llevado a cabo, incluyó artículos publicados durante los años 2012-2022 sobre la llegada y posterior integración de los menores y jóvenes migrantes en España, categorizando los artículos según el modelo de estándares de calidad en acogimiento residencial de (Cerniani, 2019; Del Valle et al., 2012). Se trata de conocer de qué forma se está llevando la intervención de los mismos, de forma independiente de la edad. La revisión sistemática se realizó siguiendo un proceso que se divide en distintas fases (Dermeval et al., 2019) (Figura 1).

Figura 1

Fases de la revisión sistemática



De acuerdo con el objetivo de la revisión sistemática, la pregunta de investigación inicial (RQ0) fue: ¿Qué se ha estudiado en España sobre la inclusión de jóvenes durante los años 2012 y 2022?. La pregunta general se deriva en preguntas más concretas:

- RQ1: ¿Cómo se determina si un joven extranjero migrante es menor de edad si no aporta documentación?
- RQ2: ¿Qué ocurre con los menores extranjeros no acompañados cuando salen de los centros de protección de menores?

- RQ3: ¿Cómo se está trabajando en España para favorecer la inclusión de los jóvenes inmigrantes extutelados?
- RQ4: ¿Qué factores dificultan los procesos de inclusión de los jóvenes inmigrantes extutelados?
- RQ5: ¿Cómo se trabaja la inserción laboral de los JIEX?

2.1. Estrategia de búsqueda

La búsqueda se realizó a través de palabras clave utilizadas en varias pruebas en diferentes bases de datos académicas y motores de búsqueda para verificar qué términos nos llevaban a los resultados más relevantes. Con el objetivo de ampliar la cobertura, se utilizaron dos idiomas en función de la base de datos empleada (inglés y español). Para la selección de las bases de datos, se realizaron diversas búsquedas, seleccionando finalmente cuatro en las que más resultados se obtuvieron de acuerdo a los objetivos fijados. El Cuadro 1 recoge las cadenas de búsqueda y se enumeran las bases de datos seleccionadas.

Cuadro 1

Cadenas de búsqueda

	Cadenas de búsqueda	Filtros	N
Web of science	unaccompanied minors Or young migrants and social and labor insertion	Article: open access Publications years: 2012-2022 Database: Web of science Refined áreas: Sociology; Social sciences other topics: Social work; Education Educational; Reseach Public Administration; Social issues; Cultural studies	338
Scopus	Unaccompanied minors or youths and insertion	Article: All Open Access Publications years: 2012-2022 Réfined áreas: Social Sciences	142
Proquet	Menores extranjeros no acompañados, jóvenes, inserción	Fecha de publicación: 2012-2022 Artículo: Limitar a texto completo, evaluado por expertos Lugar: España	80
Dialnet	Menores extranjeros no acompañados, jóvenes, inserción	Artículos de revista Publicados entre: 2012-2022	17

Seguidamente, se procedió a una lectura de todos los resúmenes y se seleccionaron los artículos que daban respuesta a alguna de nuestras preguntas, excluyendo aquellos no relevantes o que no cumpliesen los criterios elegidos (Cuadro 2).

2.2. Criterios de inclusión y exclusión

Se seleccionaron sólo aquellos documentos que analizaron los procesos de inclusión de MENA y JIEX en España, siguiendo el modelo de estándares de calidad en acogimiento residencial ya citado de Cerniani (2019) y Del Valle y otros (2012).

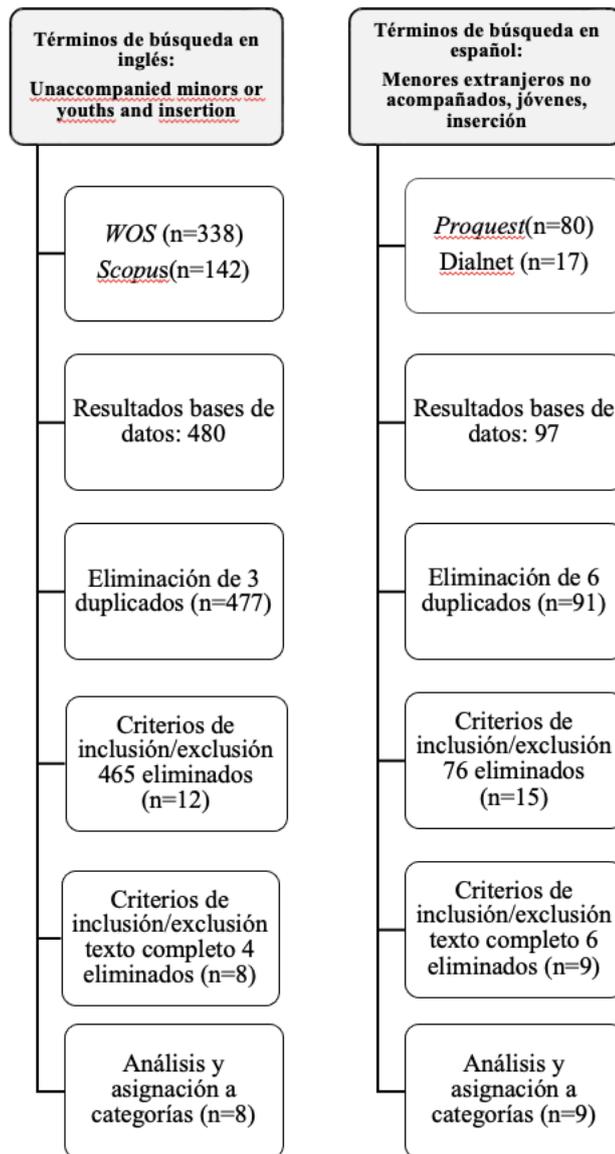
Cuadro 2***Criterios de inclusión y de exclusión***

Criterios de inclusión	Criterios de exclusión
Artículos publicados entre el 01/11/2012 y el 1/11/ 2022;	Estudios centrados en personas refugiadas o solicitantes de asilo;
Estudios que abordan la inclusión de jóvenes migrantes en España;	Estudios realizados fuera de España o países de origen;
Estudios que describen la situación del servicio de protección de menores español;	Estudios duplicados;
Estudios relacionados con la educación social, el trabajo social y con las preguntas de investigación;	Estudios que no aborden la temática elegida y no relacionados con las preguntas de la investigación;
	Estudios que se centren en la sanidad;
	Estudios no revisados por pares, capítulos de libros, trabajos en curso, informes técnicos o cualquier trabajo de literatura gris;

Al generar las búsquedas, se obtuvieron un total de 480 artículos en inglés y 97 en español. En primer lugar, se eliminaron los artículos duplicados (n=9). A continuación, cada artículo fue sometido a screening, analizando los resúmenes y eligiendo aquellos que cumplían con los criterios de inclusión (n=27). En la siguiente fase, se recuperaron todos los artículos completos para comprobar si cumplían con los parámetros establecidos. Los textos completos fueron leídos para el análisis y categorización (n=17). De acuerdo a Kitchenham y Charters (2007), este proceso de exclusión fue revisado por dos investigadores, interviniendo un tercero en los casos en los que hubo discordancia (Figura 2).

Figura 2

Diagrama de proceso de revisión



2.3. Codificación de artículos

Los artículos fueron categorizados siguiendo una rúbrica creada en base a los modelos de estándares de calidad (Cerniani, 2019; Del Valle et al., 2012). Para la realización de la rúbrica participaron un grupo de 7 expertos: dos educadoras sociales de centros de protección de menores, un orientador sociolaboral de un recurso de mayoría de edad, una coordinadora de doce recursos de mayoría y dos investigadores de la universidad de Jaén. Un 92 % del grupo contaba con más de diez años de experiencia en el ámbito, el 8 % restante tenía una experiencia de entre cinco y diez años. El grupo de expertos seleccionó diferentes ítems de cada uno de los autores, llegando finalmente a un consenso y creando una rúbrica que se ajustara a las preguntas de investigación de nuestro estudio (Cuadro 3).

Cuadro 3**Indicadores de inclusión y estudios que lo abordan**

Indicadores de inclusión	Estudios que lo abordan
La determinación de la edad	(Bravo y Santos-González, 2017), (Escutia y Sevillano, 2022), (Fernandez, 2019), (Gimeno Monterde, 2013), (Gimeno Monterde, 2018), (Laiz, 2013)
Derivación y recepción-admisión	(Alonso et al., 2020), (Escutia y Sevillano-Monje, 2022), (Gimeno Monterde, 2013), (Gimeno Monterde, 2018), (Laiz, 2013), (Olmos-Gómez et al., 2020), (Sevillano y González, 2022), (Mosquera et al., 2019)
Evaluación de necesidades	(Alonso et al., 2020), (Escutia y Sevillano-Monje, 2022), (Gimeno Monterde, 2013), (Gimeno Monterde, 2018), (Gómez, 2022), (Laiz, 2013), (Mosquera et al., 2019), (Olmos-Gómez et al., 2020), (Sevillano y González, 2022)
Proyecto de intervención individualizado	(Alonso et al., 2020), (Gimeno Monterde, 2013), (Gimeno Monterde, 2018), (Gómez, 2022), (Laiz, 2013), (Mor, 2017), (Olmos-Gómez et al., 2020), (Sevillano y González, 2022)
Declaración de desamparo y tutela	(Alonso et al., 2020), (Gimeno Monterde, 2013), (Gimeno Monterde, 2018), (Laiz, 2013), (Mosquera et al., 2019), (Olmos-Gómez et al., 2020), (Sevillano y González, 2022)
Documentación de residencia y trabajo	(Alonso et al., 2020), (Gimeno Monterde, 2013), (Gimeno Monterde, 2018), (Jarior y Amau, 2015), (Laiz, 2013), (Mosquera et al., 2019), (Olmos-Gómez et al., 2020), (Sevillano y González, 2022)
Escolarización y formación profesional	(Alonso et al., 2020), (Debbie, 2016), (Escutia y Sevillano-Monje, 2022), (Gimeno Monterde, 2013), (Gimeno Monterde, 2018), (Gómez, 2022), (Jarior y Amau, 2015), (Laiz, 2013), (López et al., 2022), (Mosquera et al., 2019), (Olmos-Gómez et al., 2017), (Rodríguez et al., 2016), (Sevillano y González, 2022), (Torrado et al., 2022)
Programas de transición a la vida adulta	(Alonso et al., 2020), (Debbie, 2016), (Escutia y Sevillano-Monje, 2022), (Gimeno Monterde, 2013), (Gimeno Monterde, 2018), (Gómez, 2022), (Jarior et al., 2015), (Laiz, 2013), (Moreno-López y Morales-Calvo, 2017), (Mosquera et al., 2019), (Sevillano y González, 2022)
Desarrollo y autonomía	(Alonso et al., 2020), (Debbie, 2016), (Escutia y Sevillano-Monje, 2022), (Gimeno Monterde, 2013), (Gimeno Monterde, 2018), (Gómez, 2022), (Jarior y Amau, 2015), (Laiz, 2013), (López-Noguero et al., 2022), (Moreno-López y Morales-Calvo, 2017), (Mosquera et al., 2019), (Olmos-Gómez et al., 2020), (Rodríguez et al., 2016), (Sevillano y González, 2022), (Torrado et al., 2022)
Inserción socio laboral	(Alonso et al., 2020), (Debbie, 2016), (Escutia y Sevillano-Monje, 2022), (Gimeno Monterde, 2013), (Gimeno Monterde, 2018), (Gómez, 2022), (Jarior et al., 2015), (Laiz, 2013), (López-Noguero et al., 2022), (Moreno-López y Morales-Calvo, 2017), (Mosquera, et al., 2019), (Rodríguez et al., 2016), (Sevillano y González, 2022), (Torrado et al., 2022)
Seguimiento más allá de los recursos de mayoría de edad	(Alonso et al., 2020), (Gimeno Monterde, 2013), (Gimeno Monterde, 2018), (Gómez, 2022), (Jarior et al., 2015), (Moreno-López y Morales-Calvo, 2017), (Mosquera et al., 2019), (Sevillano y González, 2022)

3. Resultados

Los resultados se exponen según los ejes previamente detallados. En cada apartado se presentan estadísticas de frecuencia y se profundiza con respecto a las preguntas de investigación. Todos los estudios seleccionados fueron llevados a cabo en España, ya que era uno de los criterios de inclusión, no obstante, un 11,76 % (n=2) son estudios comparativos con otros países europeos. Un 58,8 % (n=10) de los artículos analizados están escritos en español, mientras que un 41,7 % (n=7) son de estilo anglosajón. En cuanto a los participantes, el 11,76 % (n=2) de los estudios analizaron a menores varones extranjeros no acompañados y jóvenes extutelados. Los análisis realizados a profesionales que trabajan con esta población en el ámbito del trabajo social fueron 11,76 % (n=2). Un 17,64 % (n=3) analizaron tanto a profesionales como a chicos. Un 29,41 % (n=5) incluían chicos y chicas migrantes, y un 17,76 %, (n=3) incluían chicos, chicas y profesionales. Los estudios que analizan literatura, datos legislativos y aportados por el Servicio de Protección de Menores fueron un 11,76 % (n=3), (Cuadro 4).

Cuadro 4

Estudios que analizan la literatura

Estudio	Participantes y tipo de análisis
Gimeno Monterde (2018)	16 chicos extutelados y una chica extutelada del África Subsahariana y del Magreb, entre 15 y 18 años. Trabajadores del sector público y privado. Estudio mixto
Olmos-Gómez et al. (2020)	260 eran varones y 95 tenían una edad media de 14,22 años. La mayoría procedían de Marruecos (73,7 %). Estudio cuantitativo
Gómez (2022)	5 profesionales y dos jóvenes extutelados. Estudio cualitativo
Fernández (2019)	Datos del Servicio de Protección de Menores, vinculado a tres casos documentados en prensa. Estudio cuantitativo
Alonso et al. (2020)	4 chicos durante el periodo de tres años, profesionales de centros residenciales y empresarios que tutorizan periodos de prácticas en empresas. Estudio cualitativo
López-Noguero et al. (2022)	102 personas, 62,7 % hombres, 36,3 % mujeres y el 1 % respondió la opción "otro", con edades comprendidas entre los 17 y los 23 años. Estudio cuantitativo de tipo descriptivo, que sigue un diseño cuantitativo no experimental
Moreno-López y Morales-Calvo (2017)	89 jóvenes de edades comprendidas entre los 16 y los 29 años de edad, de los cuales 50 eran varones y 39 mujeres. Estudio exploratorio descriptivo, fundamentándose en el trabajo de datos cuantitativos.
Rodríguez et al. (2016)	1764 estudiantes; de los cuáles 493 casos 27.95 % del total de la muestra fueron considerados en situación de vulnerabilidad frente al resto de estudiantes 1.271; 72.05 %. Estudio mixto comparativo
Debbie (2016)	Jóvenes extutelados entre 18 y 21 y 5 profesionales. Estudio cualitativo

Laiz (2013)	Niños y jóvenes migrantes no acompañados acogidos por el sistema de protección de la Comunidad Autónoma de Galicia (no especifica número). Estudio mixto
Gimeno Mnterde (2013)	6 chicos ex tutelados y una chica extutelada del África Subsahariana y del Magreb, entre 15 y 18 años. Y 39 trabajadores del sector público y privado. Estudio mixto.
Jarior et al., (2015)	21 jóvenes extutelados de Cataluña y 43 educadores. Estudio cualitativo (descriptivo y comparativo) con métodos cualitativos
Bravo y Santos-González (2017)	42 menores, 48 chicos y 2 chicas, con edades entre 14 y 17 años. El grupo más numeroso procedía de Marruecos (87.8 %), y el resto, de otras regiones africanas. Estudio cualitativo
Sevillano y González (2022)	17 profesionales con más de cinco años de experiencia. Estudio cualitativo
Mosquera et al. (2019)	Análisis mixto de la literatura
Torrado et al. (2022)	384 jóvenes de entre 17 y 23 años y con una media de edad de 18,85 años. La mayoría procedentes del Magreb. Estudio cuantitativo
Escutia y Sevillano (2022)	19 expertos de estas entidades: 9 de Andalucía (4 hombres y 5 mujeres) de las 19 entidades existentes, y 10 de Cataluña (5 hombres y 5 mujeres). Estudio cualitativo comparativo

La mayoría de los estudios hacen alusión a las diferencias entre comunidades autónomas, ya que cada una funciona con leyes y modelos diferentes en la acogida de menores extranjeros. Desde los primeros MENA detectados en España y derivados a centros de protección, se respondió con una práctica precarizada; los expedientes que se abrían se dilataban en el tiempo y no se generaba una tutela firme desde el inicio, lo que dificulta el acceso a la formación y al empleo, provocando fugas a otras Comunidades Autónomas (Gimeno, 2018). La falta de coordinación entre la legislación a nivel nacional y regional y el querer primar la política migratoria a la de protección de la infancia, lleva a discriminar a los MENA, siendo cuestionado su derecho a la protección (Laiz, 2013).

3.1. La determinación de la edad

Cuando un menor llega a España sin aportar documentación de identidad, se le somete a una prueba oseométrica para determinar su edad. Esta prueba no se caracteriza por su fiabilidad, de lo contrario, tiene un margen de error de dos años, adjudicando a menores de edad la mayoría de edad, esto supone una infracción administrativa de la Ley de Extranjería 4/2000. La realización de pruebas de determinación de la edad expone al niño a situaciones de maltrato institucional, y en el caso que la prueba dictamine la mayoría de edad es posible una expulsión del país receptor (Fernández, 2019). La inexactitud de este tipo de pruebas y las situaciones de maltrato a las que los menores se exponen con ellas llevan siendo un tema de múltiples manifestaciones por parte de las entidades sociales, médicas y el defensor del pueblo durante la última década, no obstante, las alternativas planteadas siguen sin llevarse a cabo.

3.2. Derivación y recepción-admisión

Una vez que las pruebas de determinación de la edad dictaminan que la persona es menor de edad, esta pasa a ser acogida por la administración pública, ingresando en un centro de protección de menores. Con la llegada de MENA, los dispositivos de acogida se reinventaron para cubrir las nuevas necesidades, especializándose en las solicitudes de regulación documental, mediación intercultural, creando con ello, nuevas figuras profesionales, así como centros específicos para estos perfiles (Gimeno Monterde, 2018).

En cuanto a los modelos de centros, también existen diferencias significativas entre comunidades autónomas, mientras que en algunas comunidades se han diseñado recursos específicos para menores extranjeros, en otras les integran en los recursos ya existentes, convirtiéndolos en recursos mixtos e incorporando proyectos específicos enfocados al idioma, alfabetización, etc.

El tiempo de permanencia en los recursos también varía en función de la agilidad en la tramitación de documentación, la percepción de cumplimiento de expectativas y la posibilidad de integración como adultos. En las comunidades donde los procesos son más lentos son más habituales las fugas de los menores y la movilidad entre territorios (Sevillano y González, 2022).

3.3. Evaluación de necesidades

Numerosos MENA sufren problemas emocionales que a menudo se traducen en abuso de drogas y alcohol, y problemas de comportamiento que provocan conflictos, incluso entre ellos mismos (Olmos-Gómez et al., 2020). En numerosas ocasiones manifiestan que se sienten sin fuerzas para seguir adelante, han perdido el apetito y tienen problemas de sueño. Sin embargo, son muy pocos los que están receptivos a la hora de recibir apoyo psicológico, pues manifiestan que les da miedo hablar de cuestiones personales ya que luego se reflejan en los informes (Sevillano y González, 2022). Algunos menores entrevistados en el estudio de Sevillano y González (2022), exponían su miedo a querer compartir información sobre su historia, familia y sentimientos, además, la mayoría expresaban no entender la información recibida por sus educadores. El Servicio de Protección tiene asumido el derecho al contacto periódico de los menores con sus familias. Y, al mismo tiempo, deriva a los menores en esas llamadas la responsabilidad de aligerar los trámites de documentación y su regularización (Gimeno-Monterde, 2013).

3.4. Proyecto de intervención individualizado

De acuerdo a Fernández (2019), los profesionales que trabajan con MENA y JIEX, deben considerar las diferencias de cada sujeto a la hora de intervenir ya que no requieren la misma práctica. No es lo mismo un joven que ha vivido en situación de calle durante un largo periodo de tiempo, que uno que se acaba de separar de su núcleo familiar, etc. Son categorías que no son cerradas ni únicas y requieren tratamientos individualizados. Por otro lado, es de vital importancia facilitar el aprendizaje de la lengua y la cultura de España, informarles sobre el funcionamiento de la administración y sus derechos legales, y crear intervenciones que mejoren sus habilidades de empleabilidad proporcionando redes de apoyo, habilidades de empleabilidad y la inserción laboral a través de programas de fomento del empleo (Alonso et al., 2020).

3.5. Declaración de desamparo y tutela

Las diferencias entre comunidades autónomas, también se hace notable en este aspecto. Mientras en algunas comunidades la adopción de tutela se realiza de forma muy rápida, el mismo proceso llegaba a demorarse varios meses en otras (Escutia y Sevillano-Monje, 2022; Sevillano y González, 2022). Cuando cumplen los 18 años (mayoría de edad en el estado español) la tutela deja de ser efectiva y se inicia un nuevo y complejo proceso de transición hacia la vida adulta. Dejan de ser consideradas personas en situación de desamparo y se convierten en adultos en muchos casos sin apoyo, siendo su situación la misma que tenían horas antes cuando aún eran menores en desamparo (Mosquera et al., 2019).

3.6. Documentación de residencia y trabajo

Según los resultados obtenidos en el estudio Olmos-Gómez y otros (2020), muchos menores que habían residido más de 2 años en el centro de menores llegaban a la mayoría de edad antes de solicitar la renovación de su residencia. Otros tenían dificultades para continuar con la presentación de la documentación una vez cumplida la mayoría de edad porque no habían completado el proceso de documentación. Esto ha llegado a situaciones de irregularidad que les impide acceder a un empleo, lo que da lugar a situaciones de vulnerabilidad donde la violencia y los robos están presentes. Además de los resultados del estudio citado, hay otros autores que inciden en la larga demora de la documentación (Gimeno-Monterde, 2018; Laiz, 2013), y concuerdan con las situaciones de vulnerabilidad a la que llegan los JIEX en esta situación.

3.7. Escolarización y formación profesional

En el contexto escolar, no existen actuaciones de inclusión que estén a la altura de las necesidades de los MENA, además, la exclusión escolar incide negativamente durante el itinerario vital de la persona. (Debbie, 2016). Los jóvenes migrantes suelen llegar con niveles educativos inferiores al del resto de la población, y porcentajes inferiores de obtención del graduado escolar (Sala et al., 2009). Torrado y otros (2022), afirman que los principales factores que generan dificultades en los procesos de transición de este colectivo son los relacionados con el ámbito educativo ya que la educación y el nivel formativo son factores que favorecen o dificultan las situaciones de inclusión o exclusión social. La integración de los inmigrantes en las comunidades de aprendizaje da lugar a la adaptación del centro de acogida en cuanto a hábitos y a normas y además, mantiene las prácticas y valores culturales que le son permitidos por los miembros de la comunidad fomentando que en estas interacciones sociales adquieran habilidades que les ayuden más adelante a gestionar eficazmente sus relaciones sociales y a lograr una convivencia positiva (Olmos-Gómez et al., 2020). Habitualmente, los jóvenes migrantes al cumplir los 16 años abandonan los estudios y se orientan hacia la búsqueda de empleo lo que es justificado por sus educadores como algo lógico ya que pierden el apoyo económico una vez alcanzada la mayoría de edad y abandonar los recursos de acogida (Jarior et al., 2015).

3.8. Programas de transición a la vida adulta

Casi todas las regiones españolas llevan a cabo programas donde se trabaja específicamente la transición a la vida adulta mediante unidades de alta intensidad y preparación para la independencia y, por otro lado, con los recursos residenciales específicos para ser extutelados. Sin embargo, el acceso a pisos para extutelados no es sencillo en todas las comunidades, dada la insuficiencia de plazas (Sevillano y González, 2022). A pesar de haber aumentado las plazas desde 2019 con la situación de pandemia,

estas siguen siendo insuficientes y por un tiempo ilimitado. Además de las dificultades que afectan a la juventud española para poder ser autónomos, estos se enfrentan con la carencia de apoyo familiar, institucional y social que favorezca su proceso de inclusión y garantice su integración laboral (Mosquera et al., 2019).

3.9. Inserción sociolaboral

La situación de España en la última década ha mostrado dificultades en los jóvenes para acceder a su primer empleo. Muchos de los que habían abandonado los estudios para incorporarse a trabajos poco cualificados perdieron y no consiguen reinsertarse en el mercado de trabajo (Moreno-López y Morales-Calvo, 2017). Los resultados del estudio de Rodríguez y otros (2016), mostraban que los jóvenes en situación de vulnerabilidad restaban importancia a los beneficios del estudio y mostraban un mayor interés por abandonar su formación de forma prematura para buscar trabajo, lo que desencadenaba en la obtención de trabajos precarios. De acuerdo a Alonso et al. (2020), muchos de los jóvenes migrantes han tenido experiencias laborales en sus países de origen que requirieron de bajas habilidades laborales lo que favorece su empleabilidad, sin embargo, carecen de estrategias de búsqueda de empleo. Por otro lado, Debbie (2016), afirma que los jóvenes que proceden de los recursos de protección tienen más exigencia que los que conviven en su contexto natural ya que la debilidad de los apoyos residenciales les limita su seguridad en la trayectoria laboral. Las acciones de orientación que se realizan en los centros son diversas. Generalmente, se basan en enseñar a elaborar un currículum, buscar trabajo a través de plataformas virtuales, o desarrollar competencias laborales (Jarior et al., 2015). El proyecto de inserción laboral supone para los MENA y JIEX una redefinición en los objetivos de su proyecto de vida. En todo momento muestran su preocupación por el acceso al mercado laboral, pero valoran la realización de cursos de formación laboral, ya que facilitan dicho acceso (Alonso et al., 2020). Las familias se mantienen en contacto con sus hijos a través de Internet o del teléfono móvil, y constituyen su principal apoyo para que perseveren en sus objetivos de inserción en el mercado laboral y de ayuda económica (Alonso et al., 2020).

3.10. Seguimiento más allá de los recursos de mayoría de edad

La transición a la vida adulta y los miedos que conlleva coloca a los adolescentes migrantes en situaciones de desesperanza que hace peligrar el proceso previo de intervención (Sevillano y González, 2022). Estos jóvenes se enfrentan, además de a la dificultad propiamente dicha de ser joven en España y poder ser autónomo, a la carencia de apoyo familiar, institucional y social que favorezca su proceso de inclusión y garantice su integración laboral (Mosquera et al., 2019). El tiempo medio de estancia en los recursos de mayoría de edad es de un año, lo que supone una etapa muy reducida para todos los objetivos que tienen que cumplir. Una vez que salen de los recursos es clave contar con red de apoyo social para aumentar las posibilidades de inserción (Alonso et al., 2020).

4. Discusión y conclusiones

En todos los estudios analizados se han podido observar las dificultades que supone ser un menor extranjero no acompañado, inconvenientes que se acentúan cuando estos jóvenes cumplen la mayoría de edad. Una vez que pisan el territorio español, el tiempo es algo que corre en su contra. Regularizar su documentación, aprender el idioma de acogida, formarse, conseguir un empleo y emanciparse son factores que requieren tiempo y si tenemos en cuenta que la mayoría de los MENA llegan a España con una

media de 16 a 18 años de edad, se puede ver que no cuentan con tiempo suficiente. A pesar de todo, lo que implica ser un MENA y las necesidades de intervención que se manifiestan en todos los estudios, la investigación en este ámbito sigue siendo muy limitada a nivel nacional e internacional.

Entre los resultados obtenidos, es preciso hacer mención a algunos matices en los que se debería seguir indagando y tenerlos en cuenta para futuras investigaciones. Crear vínculos entre los profesionales de los recursos de acogida y los MENA ayuda a la consolidación de las habilidades necesarias para mantener relaciones positivas con el entorno (López et al., 2022). Como se ha podido observar, esta población muestra miedo a la hora de expresar sus emociones, por ello el vínculo cobra mayor importancia.

Los jóvenes deben estar informados sobre sus derechos y su situación en todo momento, haciéndoles partícipes de su proyecto individualizado esta tarea suele ser llevada a cabo por el equipo educativo de los recursos de acogida (Sevillano y González, 2022). Sin embargo, algunos exponían que no entienden las indicaciones que se les dan. Una de las cuestiones que más se repite en cuanto al Servicio de Protección de Menores, son las diferencias de gestión entre Comunidades Autónomas. De acuerdo a Gimeno-Monterde (2018), los estados se han limitado a legislar sobre los protocolos finales de acogida, precisando más herramientas de control de las fronteras, mientras que las instituciones territoriales han asumido las políticas de protección. Estas estrategias de la Administración no tienen garantías de ser eficaces a largo plazo, sino que se mueven en función la gestión política local. Además, son medidas temporales utilizadas como respuesta a desbordamientos en la acogida (Giovannetti, 2013). Por un lado, se les reclama que protejan a los menores migrantes, mientras implícitamente se les responsabiliza de evitar el efecto llamada que dicha acogida supone (Gimeno-Monterde, 2013).

El hecho de participar en proyectos de inserción laboral fomenta las relaciones más allá del contexto de los centros en los que residen, además, aprenden sobre el contexto social del país de acogida (Alonso et al., 2020; Gutiérrez et al., 2023). De acuerdo a Ruiz-Mosquera y otros (2021), los programas de inserción sociolaboral de jóvenes fomentan la autoestima y reducen el miedo a la evaluación negativa. En muchas ocasiones, los programas de inserción sociolaboral van de la mano del sistema educativo, que de acuerdo a es una herramienta favorece la inclusión social en personas de diferentes culturas abrazando la diversidad (Bemonte et al., 2019).

Los jóvenes extutelados en muchas ocasiones desconocen los trámites burocráticos que requieren su autonomía, además, no tienen familia a la que recurrir, en muchos casos se encuentran en una situación administrativa irregular que dificulta su integración e independencia social y laboral (Bravo y Santos, 2017). De acuerdo a Mosquera y otros (2019), las administraciones deben continuar apoyando a los jóvenes migrantes que quieran continuar con sus estudios una vez que hayan finalizado la estancia en los recursos de acogida. El trabajo en red de diferentes agentes comunitarios es indispensable para garantizar la transición a la vida independiente de los jóvenes extutelados, sin embargo, cuando los centros delegan a otras instituciones la acción orientadora no ofrecen información sobre cuál es el proceso orientador (Jarior et al., 2015).

En cuanto a los tipos de recursos de acogida, existen controversias ya que unos autores defienden los recursos mixtos y otros los recursos específicos para MENA. Epelde (2015), Giovanetti (2016) y Gimeno-Monterde (2013), se inclinan por los recursos mixtos, sin embargo, Olmos-Gómez y otros (2020) puntualizan un enfoque positivo

de estos recursos específicos, al convivir con personas de su misma edad y procedencia, también coinciden en haber vivido situaciones traumáticas similares, lo cual facilita su integración refugiándose en sus iguales, desarrollando un fuerte sentimiento de pertenencia a ese grupo específico.

Como se mencionaba anteriormente, la modificación del reglamento de extranjería aprobado en noviembre de 2021, ha favorecido la regularización de la documentación de muchos MENA. No obstante, sigue habiendo inconvenientes a la hora de renovar los permisos de residencia. La irregularidad conlleva situaciones de violencia (Olmos-Gómez et al., 2020; Gimeno-Monterde, 2018).

El proceso más difícil, es sin duda cuando abandonan los recursos de acogida, por ello, es importante que se sientan apoyados y fortalezcan sus habilidades sociales y sus redes de relaciones, de cara a hacer frente a su desarrollo profesional de manera flexible y reflexiva (Alonso et al., 2020). De acuerdo a Sevillano y González (2022), la transición a la vida adulta y los miedos que conlleva coloca a los adolescentes migrantes en situaciones de desesperanza que hace peligrar el proceso previo de intervención. Los jóvenes que salen de los recursos siendo ya mayores de edad, son considerados de un perfil fuera de la estructura administrativa de protección del menor, situándose los servicios públicos en una situación de evasión de responsabilidades en cuestiones de emancipación (Laiz, 2013). Se recomiendan prácticas de acompañamiento voluntario, es decir, personas mentoras (befriender), orientadas por los profesionales del trabajo social como acompañamiento, una vez alcanzada la mayoría de edad (Gimeno Monterde, 2018). ya que son prácticas inclusivas cuyos efectos llevan a la mejora de habilidades emocionales, lingüísticas e identitarias (Sala et al., 2009). Por ello, es necesario apoyar la red de relaciones de los jóvenes una vez que abandonan los recursos de acogida (Hilles et al., 2013).

Referencias

- Alonso, B., Santana, L. y Feliciano, L. (2020). Employability skills of unaccompanied immigrant minors in Canary Islands. *NAER: Journal of New Approaches in Educational Research*, 9(1), 15-27.
<https://doi.org/10.7821/naer.2020.2.433>
- Alonso, E., Santana, L. y Feliciano, L. (2017). Proyecto de inserción sociolaboral ¿Subimos juntos la escalera? *Revista Electrónica de Investigación y Docencia*, 18, 69-73.
<https://doi.org/10.17561/reid.v0i18.3331>
- Arnal, N. y Garcés, B. (2021). Joves emigrats sols fora dels sistemes d'acollida: Diagnosi del cas de Barcelona. *CIDOB Briefings*, 28, 1-5.
- Badía, H. y Delgado, A. (2017). Justicia juvenil e inserción sociolaboral en Baleares. Desafíos y oportunidades en la era de la globalización. *Revista de Educación Social*, 25, 80-93.
- Belmonte, J. L., Meneses, E. L., Cano, E. V. y Cabrera, A. F. (2019). Avanzando hacia la inclusión intercultural: Percepciones de los menores extranjeros no acompañados de centros educativos españoles. *Revista de Educación Inclusiva*, 12(1), 331-350
- Bravo, A. y Santos-González, I (2017). Menores extranjeros no acompañados en España. Necesidades y modelo de intervención. *Psychosocial Intervention*, 26(1), 55-62.
<https://doi.org/10.1016/j.psi.2015.12.001>
- Cerniani, P. (2019). *Los derechos de los niños y niñas migrantes no acompañados en la frontera sur española*. UNICEF.
- Debbie, S. (2016). La educación social en la inserción sociolaboral con jóvenes en dificultad social. *Revista de Educación Social*, 23, 15-27.
- Del Valle, J. F., Bravo Arteaga, A., Martínez Hernandez, M. y Santos González, I. *Estándares de calidad en acogimiento residencial*. EQUAR.

- Dermeval, D., Coelho, J. y Bittencourt, I. (2019). Mapeamento sistemático e revisão sistemática da literatura em informática na educação. En A. Jaques, M. Pimentel y S. Sean (Orgs.), *Metodologia de pesquisa em informática na educação: Abordagem quantitativa de pesquisa* (pp. 117-154). SBC
- Epelde, M. (2015). El reto de la integración social de los jóvenes migrantes no acompañados en un contexto socioeconómico adverso. En VVAA. (Org.), *Actas del VIII Congreso sobre migraciones internacionales en España* (pp. S18/70–S18/85). Instituto de Migraciones.
- Escarbajal, A., Martínez Fuentes, R. y Caballero, C. M. (2023). Estudio sobre la situación y percepción de menores extranjeros no acompañados (MENAS) en la Región de Murcia (España): Factores clave para su inclusión. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 16(1), 47-65.
<https://doi.org/10.15366/ric2023.16.1.003>
- Escutia, C. S. y Sevillano-Monje, V. (2022). Los recursos de apoyo a la transición a la vida adulta de los jóvenes tutelados y extutelados en Andalucía y Cataluña. Un estudio comparado. *Pedagogía Social*, 40, 195-209. <https://doi.org/10.7179/PSRL2022.40.11>
- Fernández-Ramos, M. V. (2019). Unaccompanied boys and girls. between defenselessness and the guarantee of rights. *Trabajo Social*, 21(2), 119-139. <https://doi.org/10.15446/ts.v21n2.2.75262>
- Flores, B. (2018). La protección jurídica de los menores inmigrantes no acompañados en España. *Revista de Derecho Civil*, 5, 321-362.
- García, E. (2016). De menores inmigrantes en protección a jóvenes extranjeros en prisión. *Revista para el análisis del Derecho*, 3, art 6.
- Gimeno Monterde, C. (2013) Menores que migran solos y sistemas de protección a la infancia. *Zerbitzuan* 53, 10-22
- Gimeno Monterde, C. (2013). Jóvenes que migran solos. Actores y escenarios fuera de los sistemas de protección de menores. *Cuadernos de Trabajo Social*, 20, art 3.
<https://doi.org/10.14198/ALTERN2013.20.03>
- Gimeno Monterde, C. (2018). Retos de la acogida residencial a menores que migran solos: Hacia un tsocial transnacional. *Cuadernos de Trabajo Social*, 31(1), 83-96.
<https://doi.org/10.5209/CUTS.56005>
- Gimeno-Monterde, C. y Gutiérrez-Sánchez, J. D. (2019). Fostering unaccompanied migrating minors. A cross-border comparison. *Children and Youth Services Review*, 99, 36-42.
<https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2019.01.035>
- Giovannetti, M. (2016). *I comuni e le politiche di accoglienza dei minori stranieri non accompagnati*. ANCI.
- Goig, R. y Martínez, I. (2019). La transición a la vida adulta de los jóvenes extutelados. Una mirada hacia la dimensión “vida residencial”. *Revista de Pedagogía*, 71(2), 71-84.
<https://doi.org/10.13042/Bordon.2019.67905>
- Gómez, L. (2022). Potentiality of “extended learning time” in the social integration of unaccompanied migrant minors. *Trabajo Social Global- Global Social Work*, 12, 62-86.
<https://doi.org/10.30827/tsg-gsw.v12.21991>
- Gutiérrez, J. D., Epelde, M. Y Abolafio, M. E. (2023). Inserción sociolaboral de jóvenes inmigrantes no acompañados/as. ¿Una respuesta efectiva en el camino hacia la autonomía? *Migraciones*, 57, 1-20.
<https://doi.org/10.14422/mig.2023.005>
- Hernández, D. S. (2014). Menores no acompañados y no protegidos: Resultados de una investigación en cuatro Estados europeos. *REMHU: Revista Interdisciplinaria da Mobilidade Humana*, 22(42), 81-96.
- Hilles, D., Moss, D., Wright, J. y Dallos, R. (2013). Young people's experience of social support during the process of leaving care: A review of the literature. *Children and Youth Service Review*, 35, 2059-2071. <https://doi.org/10.7821/naer.2020.1.433>
- Jariot, M., Sala, J. y Amau, L. (2015). Jóvenes tutelados y transición a la vida independiente: Indicadores de éxito. *REOP- Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 26(2), 90-103.
<http://doi.org/10.5944/reop.vol.26.núm.2.2015.15218>
- Jiménez, L., y Izquierdo, J. D. (2013). Lo que se oculta detrás de la categoría “menores marroquíes no acompañados”: Miedos cruzados, contradicciones europeas y consecuencias para el Trabajo Social. *Cuadernos de Trabajo Social*, 23, 193-202.

- Jiménez, M. (2011). *Intrusos en la fortaleza. Menores marroquíes migrantes en la Frontera Sur de Europa*. [Tesis doctoral]. Universidad Autónoma de Madrid.
- Laiz, S. (2013). Responsabilidades y dinámicas de exclusión en la protección de menores migrantes no acompañados en Galicia. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia*, 10, 83-100.
- López-Noguero, F., Gallardo-López, J. A., Martínez-Sánchez, I. y Vasco-González, M. (2022). perception of family relationships by young people in or having left state care: Psychological well-being and academic and employment attributions and expectations. *Pedagogía Social*, 40, 113-127. https://doi.org/10.7179/PSRI_2022.40.07
<https://doi.org/10.5944/reop.vol.28.num.1.2017.19357>
- Menjívar, C. y Perreira, C. (2017). Undocumented and unaccompanied: Children of migration in the European Union and the United States. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 45(2), 197-217. <https://doi.org/10.1080/1369183X.2017.140425>
- Moreno-López, R. y Morales-Calvo, S. M. (2017). The socio-personal competencies for the socio-occupational insertion of young people in the academic programs of social education. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 28(1), 33-50.
- Mosquera, A. C. R., García, M. O. y González, C. (2019). Jóvenes inmigrantes extutelados. El tránsito a la vida adulta de los menores extranjeros no acompañados en el caso español. *Ehquidad*, 12, 31-52.
- Olmos-Gómez, M. C., Tomé-Fernández, M. y Olmedo-Moreno, E. M. (2020). Personal learning environments that facilitate socio-educational integration of unaccompanied foreign minors. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(14), 5012. <https://doi.org/10.3390/ijerph17145012>
- Ortiz, M. D. (2021). The challenges that Spain must take on following the recommendations of the committee on the rights of the child in the framework of unaccompanied foreign minors: towards a new system of protection for adolescents. *Revista Electrónica de Estudios Internacionales*, 41, art 17. <https://doi.org/10.17103/rei.41.17>
- Quiroga, V., Chagas, E., Palacín, C. y Arranz, M. (2023). La migración de menores no acompañados/as en Cataluña (España): Evolución y modelos de protección. Alternativas. *Cuadernos de Trabajo Social*, 30(2), 276-303. <https://doi.org/10.14198/ALTERN.23027>
- Quiroga, V. y Soria, M. (2010). Los y las menores migrantes no acompañados/as: Entre la indiferencia y la invisibilidad. *Educación Social*, 45, 13-35.
- Rinaldi, P. (2019). Menores migrantes no acompañados en la frontera de los derechos humanos. El Caso Español. *Revista Internacional de los Derechos del Niño*, 27(4), 796-820. <https://doi.org/10.1163/15718182-02704008>
- Rodríguez Bravo, A. E., De-Juanas Oliva, A. y González Olivares, A. L. (2016). Attributions of youth in social vulnerability on the benefits of study and employment. *Revista Española de Pedagogía, Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 74(263), 109-126.
- Ruiz-Mosquera, A. C., Vázquez-Fernández, M. J. y Barrera-Algarín, E. (2021). Intervención con jóvenes NiNi en centros de inserción socio laboral: Mejora de la autoestima y el miedo a la evaluación negativa. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 10(1), 167-180. <https://doi.org/10.15366/riejs2021.10.1.010>
- Sala Roca, J., Jariot García, M., Villalba Biarnés, A. y Rodríguez, M. (2009). Analysis of factors involved in the social inclusion process of young people fostered in residential care institutions. *Children and Youth Services Review*, 31(12), 1251-1257. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2009.05.010>
- Senovilla, D. (2014). Unaccompanied and unprotected children: results of an investigation in four European countries. *REMHU: Revista Interdisciplinaria da Mobilidade Humana*, 22(42), 81-96.
- Sevillano, V. y González, J. (2022). Preparación para la transición desde los centros de protección en Andalucía. *Prisma Social*, (38), 179-200.
- Stein, M. (2012). Young people leaving care: Supporting pathways to adulthood. Emotional and Behavioural Difficulties, 19(3), 333-339. <https://doi.org/10.1080/13632752.2013.821265>

Torrado, J. M., Balsera, P. D., Garmendia, L. M. N. y Fernandez, S. V. (2022). El ámbito educativo de jóvenes que egresan de recursos residenciales de protección en el estado español. *Pedagogía Social*, 40, 67-79. <https://doi.org/10.7179/PSRL.2022.40.04>

Vilà, R., Simó, M., Schmidlin, M. y Beltrán, O. (2023). El periplo de los menores y jóvenes que migran solos: Procesos migratorios e itinerarios institucionales. *Revista de Investigación Educativa*, 41(2), 593-608. <https://doi.org/10.6018/rie.540991>

Breve CV de los/as autores/as

Mariana Gómez Vicario

Doctoranda en Innovación Educativa (contrato predoctoral), en la Universidad de Jaén España. Máster Inter Universitario en Cultura de Paz, Conflictos, Educación y Derechos Humanos por la Universidad de Málaga, España. Graduada en Educación Social por la Universidad de Málaga, España. Desde el año 2022 es docente a nivel de grado de diferentes asignaturas de métodos de investigación y teoría de educación en la Universidad de Jaén. A nivel postgrado es profesora de asignaturas de las líneas de Didáctica Educativa en la Fundación Universitaria Iberoamericana. Investigadora del equipo de investigación y desarrollo de la orientación IDEO. Forma parte del equipo de trabajo del proyecto de investigación I+D+I “Timonela”. Cuenta con nueve 9 años de experiencia trabajando como Educadora Social en el ámbito de menores en acogida residencial y jóvenes migrantes ex tutelados. Autora de capítulos de libros y artículos sobre Educación y Juventud migrante. Ponente en congresos y talleres nacionales e internacionales sobre Educación. Es secretaria de dos revistas científicas del grupo MLS Journals Multi-Lingual Scientific. Email: mvicario@ujaen.es

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-0897-7214>

Beatriz Berrios

Doctora por la Universidad de Jaén. Profesora Ayudante Doctor en el área de DOE del Departamento de Pedagogía de la Universidad de Jaén. Journal Manager de las revistas MLS Journals. Miembro del Grupo de Investigación IDEO (HUM 660). En la actualidad, miembro del equipo investigador del Proyecto I+D+i “Timonela: Sistema de Recomendación (SR) para la orientación educativa del alumnado de Educación Secundaria” (Ref. PID2020-114336GB-I00). Investigadora principal de proyectos subvencionados en convocatorias competitivas. Autora de numerosos artículos científicos publicados en las bases de datos SCOPUS y WOS, así como de libros y capítulos de libros en editoriales de impacto. Email: bberrios@ujaen.es

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-3791-2906>

José David Gutiérrez Sánchez

Universidad Pablo de Olavide (España)

Doctor por la Universidad de Sevilla en Sociología. Profesor en el departamento de Trabajo Social y Servicios Sociales de la Universidad Pablo de Olavide. Miembro del Grupo de Investigación SIMI (Inclusión socioeducativa e intercultural, Sociedad y Medios). En la actualidad forma parte del Proyecto I+D+i “nuevas formas de (in) movilidad de los jóvenes españoles y rumanos en el contexto europeo post-pandemia: precariedad, resiliencia y retorno” coordinado por el Centro Superior de Investigaciones Científicas (CSIC). Email: jdgutsan@upo.es

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-0670-5426>

Antonio Pantoja

Doctor en Ciencias de la Educación. Profesor titular de universidad en el área MIDE del Departamento de Pedagogía de la Universidad de Jaén. Editor Jefe de la Revista *MLS-Educational Research* y responsable del Grupo de Investigación IDEO (HUM 660). Miembro de la Junta Directiva Nacional de la Asociación Española de Orientación y Psicopedagogía (AEOP). Posee 3 sexenios de investigación y es autor de numerosos artículos en revistas científicas de prestigio, libros y capítulos de libros, todos ellos vinculados con la orientación y la tutoría. En la actualidad dirige el Proyecto I+D+i “Timonela: Sistema de Recomendación (SR) para la orientación educativa del alumnado de Educación Secundaria” (Ref. PID2020-114336GB-I00), aprobado por el Ministerio de Ciencia e Innovación en el marco del Programa Estatal Generación de Conocimiento y Fortalecimiento Científico y Tecnológico del sistema de I+D+i en la convocatoria 2020, en el que participan las universidades de Granada, Córdoba, Valladolid y Borås (Suecia). Es evaluador de varias revistas científicas, de la ANEP y de la DEVA. Coordina dos convenios ERASMUS en vigor. Email: apantoja@ujaen.es

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-5374-4378>



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

Preparación para la Vida Adulta de la Juventud Extutelada. Una Revisión Sistemática

Preparing Care leavers for Adulthood. A systematic Review

Verónica Sevillano-Monje ^{1,*}, Jorge Díaz-Esterri ² y Ángel De-Juanas ²

¹ Universidad de Sevilla, España

² UNED, España

DESCRIPTORES:

Jóvenes
Vida adulta
Protección
Infancia
Justicia social

RESUMEN:

El deterioro de las posibilidades económicas y laborales en la juventud, así como la dificultad para definir las competencias y destrezas necesarias para transitar hacia la adultez, son factores que obstaculizan el logro de la autonomía de los jóvenes en la actualidad. Esto afecta, especialmente, a aquellos cuyas trayectorias vitales les sitúan en una posición de vulnerabilidad como es el caso de los jóvenes extutelados. Este estudio presenta una revisión sistemática cuyo objetivo es determinar si los elementos socioeducativos y las intervenciones realizadas en la preparación de la juventud tutelada y extutelada facilitan su tránsito a la vida adulta. Se adoptó una metodología cualitativa de identificación sistemática, análisis y síntesis de contenidos relevantes en publicaciones científicas editadas en los últimos cinco años en castellano e inglés. Los resultados evidencian que este colectivo tiene un tránsito a la vida adulta que entraña mayor dificultad y que es un fenómeno multidimensional en el que influyen diversos factores. Se concluye que un dominio insuficiente de las dimensiones consideradas esenciales para tener un tránsito a la vida adulta satisfactorio implica una preparación deficiente en la infancia y la adolescencia durante el acogimiento residencial. Los estudios analizados reivindican la necesidad de prolongar la protección.

KEYWORDS:

Young people
Adult life
Protection
Autonomy
Social justice

ABSTRACT:

The deterioration of economic and employment opportunities for young people, as well as the difficulty in defining the competencies and skills needed to move towards the adult role, are factors that hinder the achievement of autonomy for young people today. This especially affects those whose life trajectories place them in a position of vulnerability, as is the case of care leavers. This study presents a systematic review aimed at determining whether the socio-educational elements and interventions carried out in the preparation of young people in care and out-of-care facilitate their transition to adulthood. A qualitative methodology of systematic identification, analysis and synthesis of relevant contents in scientific publications published in the last five years in Spanish and English was adopted. The results show that this group has a more difficult transition to adulthood and that it is a multidimensional phenomenon influenced by various factors. It is concluded that an insufficient mastery of the dimensions considered essential for a successful transition to adult life implies deficient preparation in childhood and adolescence during residential care. The studies analysed argue for the need to prolong protection.

CÓMO CITAR:

Sevillano-Monje, V., Díaz-Esterri, J. y De-Juanas, A. (2023). Preparación para la vida adulta de la juventud extutelada. Una revisión sistemática. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 12(2), 251-269.
<https://doi.org/10.15366/riejs2023.12.2.014>

1. Introducción

El proceso de transición a la vida adulta ha sufrido profundos cambios a lo largo de las últimas décadas debido a que la sociedad se encuentra en un tiempo de mutaciones vertiginosas y transformaciones sociales sustantivas (Rivera-Vargas et al., 2022). El deterioro de las posibilidades económicas y laborales en la juventud, así como la dificultad para definir las competencias y destrezas necesarias para transitar hacia el rol del adulto, son factores que obstaculizan el logro de la autonomía de los jóvenes en la actualidad. El informe de la European Anti-Poverty Network (2020) muestra esta realidad en datos, pues el grupo de edad que más vio aumentada su tasa de pobreza en España en los últimos 10 años es el que abarca entre los 16 y 29 años. Además, según Eurostat (2021a), los jóvenes que viven de manera independiente presentan mayor riesgo de pobreza o exclusión, especialmente los grupos de edad de los 16 a los 24 años (52,8 %) y de los 20 a los 24 años (57,7 %). Esto afecta, especialmente, a aquellos cuyas trayectorias vitales les sitúan en una posición de vulnerabilidad como es el caso de la juventud tutelada. Para este colectivo, alcanzar la mayoría de edad supone el cese de la medida protectora de la administración y, con ella, el acogimiento; de modo que la entrada en la adultez tiene una gran trascendencia e implica el comienzo de un proceso de independencia forzado y acelerado (Stein, 2006).

La institucionalización de la juventud tutelada tiene como consecuencia que la preparación en las competencias y habilidades requeridas en la adultez se produzca en un entorno profesionalizado. Sin embargo, las investigaciones desvelan que el acogimiento residencial no suele ofrecer oportunidades para adquirir los aprendizajes que son necesarios para la transición a la vida adulta (Melkman y Benbenishty, 2018) y que hay numerosas lagunas en esta preparación (Thompson et al., 2018). Algunos de los factores de riesgo asociados a ella son la multiplicidad e inestabilidad de referentes adultos debido al constante cambio de profesionales, la falta de formación de estos o la precariedad en sus contratos (Groining y Sting, 2019; Santana et al., 2018). Por tanto, se deberían establecer resultados mínimos antes de la mayoría de edad como conseguir que los jóvenes estudien y trabajen, tener el carnet de conducir, contar con una cuenta bancaria, saber cómo buscar trabajo o acceder a formación (Dickens y Marx, 2020).

En primer lugar, dado el papel tan importante que desempeña el logro educativo y las oportunidades de empleo como factores de protección, el acogimiento residencial tiene que incluir estas dos áreas en las intervenciones para apoyar la transición a la vida adulta de la juventud extutelada (Gunawardena y Stich, 2021). Por este motivo, es necesario ayudarlos a descubrir cuáles son sus intereses, necesidades y motivaciones personales (Trull-Oliva y Soler-Masó, 2021). En torno a esto, los educadores deben ayudar a la juventud tutelada a revisar cuáles son sus objetivos para cada una de las áreas de su proyecto de vida pues, sin objetivos claros, es muy difícil que puedan realizar la transición a la vida adulta y emanciparse (Santana et al., 2018). Asimismo, es necesario que se les proporcione orientación educativa y ocupacional para que puedan optar a un abanico amplio de opciones profesionales atendiendo a sus intereses y necesidades (Groining y Sting, 2019). En este contexto, el empleo debe considerarse como una herramienta educativa que apoye a la juventud tutelada en su maduración y les dote de capacidad para construir nuevos escenarios vitales teniendo en cuenta sus posibilidades y potencialidades (Perojo, 2014). En consecuencia, este colectivo debe conocer y poder acceder a los programas de empleo disponibles para la población general que existen en la comunidad (Arnau-Sabatés et al., 2021). Asimismo, la intervención socioeducativa debería fomentar las conexiones positivas entre la juventud tutelada y

los jefes y colegas en el lugar de trabajo para favorecer el apoyo informal que estos pueden proporcionarles (Arnau-Sabatés y Gilligan, 2020).

Otro aspecto central es desarrollar la autonomía de este colectivo para que puedan prosperar de manera plena con todas las posibilidades y recursos que tengan a su alcance (Escarbajal et al., 2023). Es decir, la intervención socioeducativa debe basarse en el trabajo desde la experiencia y en el desarrollo de la autonomía como estrategias para generar éxito personal (Barnett, 2020). Por tanto, se debe empoderar la autoeficacia de la juventud tutelada para que puedan enfrentarse a las tareas de la vida independiente (Refaeli et al., 2019). Esto supone que los menores participen en el recurso residencial de la limpieza, la compra, la cocina o la lavandería (Sala-Roca, 2019). Iniciarse en la realización de estas actividades puede evitar que estos se sientan con poca capacidad para realizar tareas por sí mismos porque siempre están en compañía de otros y no cuentan con la posibilidad de resolver sus problemas solos (Campos et al., 2019). En esta línea, también hay que fomentar la autodeterminación y que empiecen a tomar decisiones antes de que cumplan la mayoría de edad (Munson et al., 2017). Bernal y Melendro (2017) también dan valor al aprendizaje en entornos comunitarios para adquirir estrategias personales. En palabras de Fernández-Simó y Cid Fernández (2018), las actividades que no se desarrollan en estos entornos no favorecen la adaptación social de este colectivo, mientras que las actividades normalizadas fomentan la construcción de redes sociales de apoyo. Para ello, es necesario que los centros de acogimiento cuenten con recursos económicos para integrar a los jóvenes en el llamado “ocio inclusivo” (Hernández Pedreño et al., 2020). Los educadores también deben crear las condiciones para que la juventud tutelada pueda establecer relaciones de amistad y aprendan a través del ensayo y error cómo relacionarse con los demás (Roesch-Marsh y Emond, 2021). No obstante, estas intervenciones requieren tener en cuenta los problemas de interacción social que caracterizan a este colectivo y tomar medidas incidiendo en la mejora de sus habilidades sociales o recurriendo a apoyo psicológico (Campos et al., 2020). Del mismo modo, es importante proporcionar información a la juventud tutelada sobre las redes de apoyo formales que pueden informarles de las oportunidades y programas que ofrece el Estado y las organizaciones (Bernal y Melendro, 2017; Häggman-Laitila et al., 2018; Sulimani-Aidan, 2019).

Otro ámbito de acompañamiento en la preparación a la vida adulta es el apoyo emocional, que se proporciona a través de la figura del educador (Comasòlivas et al. 2018). Tavares-Rodrigues y oros (2019) sugieren la necesidad de articular protocolos de detección e intervención ante estas necesidades en la práctica profesional de los recursos residenciales. Esto supone ayudar a este colectivo a gestionar sus emociones negativas y apoyar el desarrollo positivo de su identidad (Häggman-Laitila et al., 2018). Por otra parte, se deben duplicar los esfuerzos para trabajar la transición a la vida adulta implicando a las familias en el proceso, habida cuenta que la mayoría de la juventud tutelada en España vuelve con ellas y que estas no están preparadas para ser un apoyo adecuado (Martín et al., 2020).

Por último, es importante involucrar activamente a la juventud en el desarrollo de sus planes de transición para que vayan asumiendo mayor responsabilidad en su propio bienestar (Arnau-Sabatés et al., 2021). Asimismo, no se debería priorizar la organización burocrática del propio sistema de protección por encima de los resultados socioeducativos y las necesidades de la juventud tutelada (Fernández-Simo et al., 2021). Llegados a este punto, no cabe duda de que este colectivo está en riesgo de exclusión social y que necesita recibir apoyos después de la mayoría de edad (Martín et al., 2020), especialmente de profesionales que les ofrezca acompañamiento de manera continua

(Fernández-Simo et al., 2021; Häggman-Laitila et al., 2020; Thompson et al., 2018). Además, al contrario de lo que suele ser habitual, los jóvenes y los profesionales que trabajan con ellos deben decidir sobre el acceso a los recursos de vivienda y financiación tras abandonar el acogimiento residencial (Diraditsile y Nyadza, 2018). Estos programas ofrecen apoyo a la juventud extutelada en múltiples niveles (Gunawardena y Stich, 2021) aportándoles beneficios como estabilidad en la vivienda, menos probabilidades de estar desempleados, desarrollo de habilidades para mantener una vivienda o un empleo, la posibilidad de conseguir objetivos educativos (Lenz-Rashid, 2018) y de aprender a gestionarse económicamente (Comasòlivas et al., 2018).

Partiendo de este panorama, la hipótesis de partida de esta revisión es que la preparación para la vida adulta de la juventud tutelada y extutelada es, en muchos casos, insuficiente para afrontar el tránsito hacia la adultez debido a la celeridad y la complejidad con la que se produce este fenómeno en este colectivo. Atendiendo a esta hipótesis, el objetivo general de esta revisión sistemática es determinar si los elementos socioeducativos y las intervenciones realizadas en la preparación de la juventud tutelada y extutelada facilitan su tránsito a la vida adulta.

2. Metodología

2.1. Búsqueda bibliográfica y control de calidad

Para abordar el objetivo propuesto, se adoptó una metodología cualitativa de identificación sistemática, análisis y síntesis de contenidos relevantes de publicaciones científicas. Se realizó una búsqueda estructurada en las siguientes bases de datos, de alta calidad, que incluyen estudios revisados por pares: *Scopus*, *Dialnet*, *Web of Science* y *EbscoHOST*. Se siguió en todo momento el protocolo para la planificación, preparación y publicación de revisiones sistemáticas y meta-análisis de la declaración PRISMA [*Preferred Reporting Items for Systematic reviews and Meta-Analyses*] (Yepes-Nuñez et al., 2021). Por tanto, los procedimientos seguidos en este artículo de revisión coinciden con otros publicados de la misma índole (Colás-Bravo y Quintero-Rodríguez, 2022; Díez-Gutiérrez y Muñiz-Cortijo, 2022). Los elementos considerados en el análisis hacen referencia a la población objeto de investigación de este estudio, juventud extutelada (*care leavers*). Dicho elemento se ha cruzado con los otros elementos considerados clave en la revisión de este estado de la cuestión: transición a la vida adulta (*transition to adulthood*), o vida adulta (*adult life*), preparación para la autonomía (*preparation for autonomy*), competencias para la adultez (*skills for adulthood*), facilitando el marco narrativo de los contenidos.

2.2. Criterios de inclusión y exclusión

Los criterios de inclusión se establecieron de la siguiente manera:

- a. Tipo de participantes: Aquellos estudios cuyos hallazgos estaban relacionados de manera directa con jóvenes (16-35 años) que se encuentren en un programa de tránsito a la vida adulta y/o hayan egresado del sistema de protección a la infancia y adolescencia, considerándose muestras válidas para este estudio aquellas en las que los participantes contase con un porcentaje mayor al 25 % de la población estudiada con estas características o fueran profesionales de la intervención socioeducativa con los mismos.
- b. Tipo de estudios: Estudios empíricos escritos en inglés o español y publicados en revistas con revisión por pares en los últimos 5 años.

- c. Tipo de medidas de resultado: Se incluyeron los estudios que hacían referencia explícita a dos o más de los descriptores de la búsqueda en el título, el resumen y/o las palabras clave cuyo enfoque científico se realizó desde una perspectiva pedagógica, social y/o psicológica.
- d. Tipo de diseños: Cuantitativos, cualitativos y mixtos.

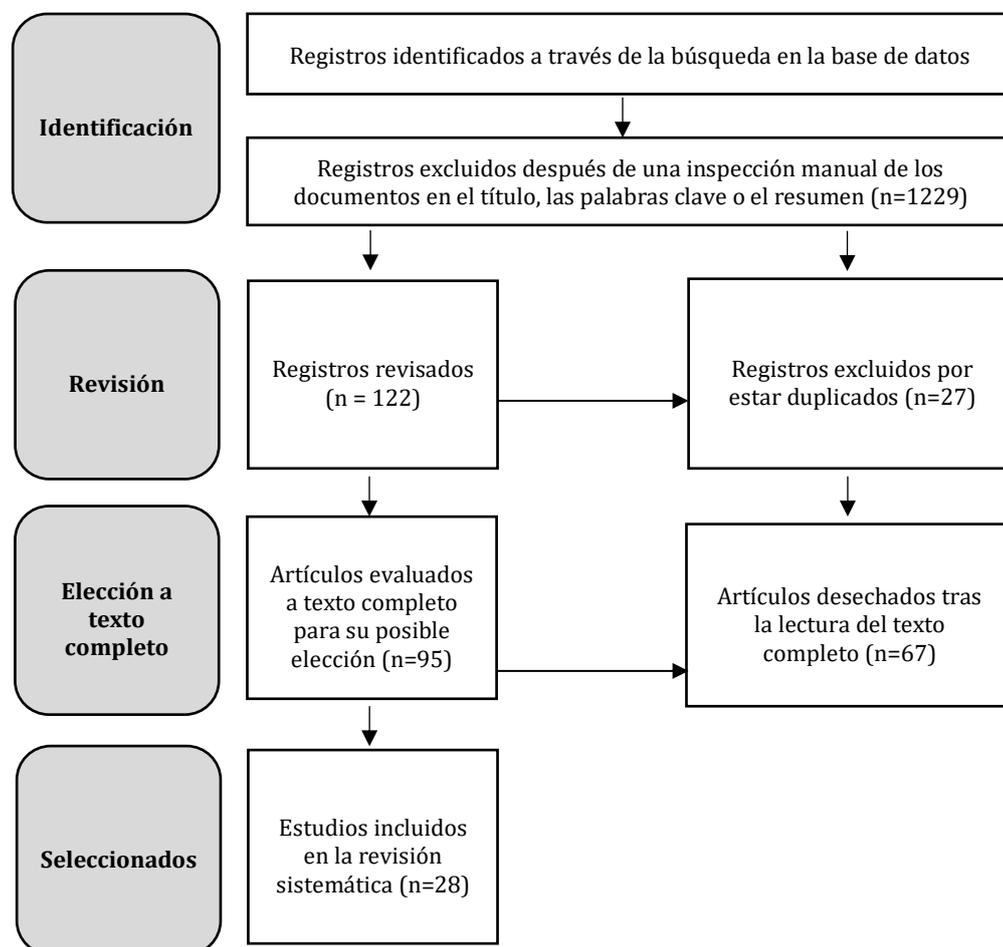
Otros criterios de exclusión fueron los estudios teóricos, las tesis doctorales, los informes de conferencias o simposios, revisiones sistemáticas, meta-análisis, las cartas al editor, las actas de reuniones o las notas informativas.

2.3. Codificación y extracción de datos

La selección de los estudios se realizó en diferentes etapas (Yepes-Nuñez et. al., 2021) como se puede observar en la Figura 1. La etapa de identificación se limitó a los artículos publicados en inglés y español entre 2017 y 2022 (ambos inclusive).

Figura 1

Diagrama de flujo de los Elementos de Información Preferidos para la Revisión Sistemática y el Metaanálisis (PRISMA).



Nota. Elaboración propia.

3. Resultados

Este trabajo ha revisado cinco años de investigación (2017-2022) sobre la preparación para la autonomía que han recibido la juventud tutelada y extutelada a lo largo de su

trayectoria bajo la protección administrativa bien sea como menores tutelados o, posteriormente, en programas de tránsito a la vida adulta (ver Cuadro 1).

Cuadro 1

Características y principales resultados de los estudios incluidos

Referencia	Diseño	Objetivo del Estudio	Muestra/País
1. Artamonova et al. (2020)	Estudio cualitativo, descriptivo y explicativo.	Ilustrar cómo el tiempo y el contexto - operacionalizado a través de la pertenencia a diferentes generaciones, desde el siglo pasado hasta hoy - ha dado forma a las trayectorias de los que abandonan la asistencia a la edad adulta en Portugal.	N=17 (10 sujetos que habían abandonado el sistema de protección y 7 profesionales de estos recursos) En sujetos extutelados 25-80 años 3 (30 %) ♀ 7 (70 %) ♂ Portugal
2. Ball et al. (2021)	Estudio cualitativo, exploratorio.	Examinar las relaciones que mantienen los jóvenes en hogares de acogida y adoptivos, y el impacto de sus experiencias en las relaciones en la edad adulta.	N=30 18-33 años (M=22,30; DT=4,70). 24 (80 %) ♀ 6 (20 %) ♂ Estados Unidos
3. Campos et al. (2020)	Estudio cualitativo exploratorio, descriptivo correlacional.	Estudiar el momento posterior a la salida del centro por mayoría de edad de los jóvenes en acogimiento residencial que participan en el Plan de Preparación para la Vida Autónoma de la Comunidad de Madrid, focalizando en la percepción de los jóvenes emancipados sobre su red social de apoyo y la importancia otorgada a las redes establecidas.	N=64 18-19 años (M=18,00; DT=0,15). 33 (51,1 %) ♀ 31 (48,9 %) ♂ España
4. Coler (2018)	Estudio cualitativo exploratorio.	Explorar y analizar las identidades, experiencias y percepciones de las mujeres jóvenes sobre su propia maternidad y relaciones familiares después de dejar el sistema de cuidado institucional en Buenos Aires, Argentina.	N=4 jóvenes extuteladas que habían sido madres. 18-29 años (M=25,00; DT=2,94). Argentina
5. Comasòlivas et al. (2018)	Estudio cualitativo, descriptivo.	Describir los recursos residenciales de transición a la vida adulta para los jóvenes extutelados en Cataluña, así como el perfil de los jóvenes, sus educadores y la labor que en éstos se realiza.	N=26 profesionales de la intervención socioeducativa con juventud extutelada 18 (69 %) ♀ 8 (31 %) ♂ España
6. Crous et al. (2021)	Estudio mixto exploratorio, descriptivo, correlacional Fase 1. Metodología cuantitativa Fase 2. Metodología cualitativa.	Explorar cómo la interacción entre el sistema de protección y los jóvenes puede promover resiliencia a largo plazo.	Fase 1. N=68 25-36 años (M=29,33) 44 (64,7%) ♀ 24 (35,3%) ♂ Fase 2. N=13 25-36 años (M=29,62) 9 (69,2 %) ♀ 4 (30,8 %) ♂ España

7.	Cuenca et al. (2018)	Estudio cuantitativo exploratorio, descriptivo y evaluativo.	Incrementar las habilidades, conocimientos y actitudes que favorezcan el proceso de autonomía y emancipación de jóvenes egresados del sistema de protección.	N=211 (106 sujetos que habían abandonado el sistema de protección y 105 profesionales de estos recursos) En sujetos extutelados 16-21 años España
8.	De-Juanas et al. (2022)	Estudio cuantitativo, descriptivo.	a) Comprobar la influencia que tiene la preparación para mejorar las relaciones familiares y sociales que afirman que han recibido los jóvenes vinculados al sistema de protección en su bienestar psicológico; y b) Determinar la influencia de dicha preparación percibida que recibe este colectivo en su autonomía para la vida independiente.	N=102 17-23 años (M=19,15; DT=1,25) 38 (37,3 %) ♀ 64 (62,7 %) ♂ España
9.	Díaz-Esterri, Goig-Martínez et al. (2021)	Estudio cualitativo exploratorio, descriptivo y correlacional.	Identificar cómo se construyen espacios intergeneracionales, redes de apoyo significativas y relaciones familiares por y para jóvenes extutelados.	N=35 (20 jóvenes extutelados y 15 profesionales que trabajaban con estos jóvenes) 18-21 años (M=19,07; DT=0,63) 2 (10 %) ♀ 18 (90 %) ♂ España
10.	Díaz-Esterri, De-Juanas et al. (2021)	Estudio cualitativo exploratorio, descriptivo y correlacional.	Identificar aquellas propuestas e intervenciones socioeducativas implementadas durante la pandemia y relacionadas con el ocio que promocionan la inclusión social de jóvenes extutelados.	N=35 (20 jóvenes extutelados y 15 profesionales que trabajaban con estos jóvenes) 18-21 años (M=19,07; DT=0,63) 2 (10 %) ♀ 18 (90 %) ♂ España
11.	Driscoll (2018)	Estudio cualitativo exploratorio, descriptivo y correlacional.	Explora la importancia de la estabilidad de la colocación y la continuidad de las relaciones de cuidado en la de la transición a la vida adulta.	N=21 15-18 años (M=17,33) 9 (57 %) ♀ 12 (43 %) ♂ Reino Unido
12.	García-Alba et al. (2022)	Estudio cuantitativo evaluativo.	Adaptar y validar una versión para personal educador de los instrumentos PLANEA de evaluación de habilidades para la vida independiente.	N=422 14-25 años (M=17,12; DT=2,09) 233 (59,4 %) ♀ 159 (40,6 %) ♂ España
13.	Goemans et al. (2020)	Estudio cualitativo, exploratorio y descriptivo,	Describir las experiencias de los jóvenes que se preparan para abandonar el acogimiento en grupo en Sudáfrica.	N=9 16-17 años (M=16,35; DT=0,51) 8 (88,9 %) ♀ 1 (11,1 %) ♂ Sudáfrica
14.	Groinig y Sting (2019)	Estudio cualitativo exploratorio y narrativo	Recabar información en a través de entrevistas biográficas en relación a la trayectoria educativa de jóvenes extutelados para conocer sus experiencias y percepciones.	N=23 20-27 años 12 (52, %) ♀ 11 (47,7 %) ♂ Austria

15. Gwenzi (2018)	Estudio cualitativo, descriptivo.	Analizar los resultados de un estudio cualitativo a pequeña escala realizado en Harare, Zimbawe.	N=18 profesionales de la intervención socioeducativa con juventud extutelada. 11 (61,1 %) ♀ 7 (38,9 %) ♂ Zimbawe
16. Hlungwani y Van Breda (2022)	Estudio cualitativo descriptivo, correlacional y evaluativo.	Explorar la contribución de lo que los autores han denominado "oportunidades gestionadas para la independencia" (MOI) en la construcción de la resiliencia de los jóvenes tutelados de cara a facilitar su tránsito a la vida adulta.	N=9 profesionales de la intervención socioeducativa con juventud extutelada. Sudáfrica
17. Hyde y Atkinson (2019)	Estudio exploratorio y evaluativo Entrevistas semiestructuradas elaboradas <i>ad hoc</i> .	Explorar las necesidades y prioridades de jóvenes extutelados desde la perspectiva de la teoría de la autodeterminación (SDT), que relaciona la motivación del individuo con la necesidad humana de competencia, relación y autonomía.	N=10 16-19 años (M=16,37; DT=0,53) 9 (90 %) ♀ 1 (10 %) ♂ Reino Unido
18. Itzhaki-Braun y Sulimani-Aidan (2022)	Estudio cuantitativo exploratorio.	Examinar la contribución de las variables de fondo (edad y situación económica), así como de los recursos personales (religiosidad y optimismo), ambientales (presencia de una figura de apoyo) y psicológicos (satisfacción de las necesidades básicas) a la satisfacción vital de las jóvenes judías ultraortodoxas extuteladas.	N=638 ♀ 18-27 años (M=21,80; DT=2,18) Israel
19. Kaasinen et al. (2022)	Estudio cualitativo, exploratorio.	Describir las experiencias de los jóvenes sobre su implicación y necesidades de desarrollo en los servicios de asistencia posterior a los servicios de protección infantil.	N=16 18-20 años 12 (66,6 %) ♀ 4 (33,3 %) ♂ Finlandia
20. Martín et al. (2020)	Estudio cualitativo exploratorio	Profundizar en el conocimiento de la inclusión social y de la satisfacción vital de los jóvenes que han abandonado los recursos de acogimiento residencial, y que han alcanzado la mayoría de edad.	N=117 18-26 años (M=19,56; DT=1,40) 62 (53 %) ♀ 55 (47 %) ♂ España
21. Melendro et al. (2022)	Estudio cuantitativo, exploratorio, descriptivo y correlacional.	Evaluar la formación desarrollada desde programas y proyectos de acción socioeducativa con jóvenes extutelados.	N=384 (jóvenes egresados del sistema de protección) 17-23 años (M=18,85) 85 (22,1 %) ♀ 297 (77,4 %) ♂ 2 (0,5 %) NS/NC N=99 (profesionales de la intervención socioeducativa con estos jóvenes) España

22.	Moodley et al. (2020)	Estudio cualitativo, descriptivo e interpretativo.	Indagar sobre la influencia de las redes socioculturales, la conexión con la familia y los múltiples factores de riesgo asociados a la entrada y salida del sistema de acogida que comprometen la búsqueda de seguridad de los jóvenes extutelados.	N=16 (jóvenes que habían permanecido un mínimo de 2 años en el sistema de protección) 17-23 años 10 (62,5 %) ♀ 6 (37,5 %) ♂ Sudáfrica
23.	Mupaku et al. (2021)	Estudio cualitativo longitudinal exploratorio.	Investigar los procesos de transición a la vida adulta de los jóvenes con discapacidad intelectual y/o autismo que abandonan el sistema de protección en Sudáfrica.	N=6 (jóvenes y menores con discapacidad intelectual y/o TEA) 6-20 años (M=14,20; DT=5,12) 2 (33,3 %) ♀ 4 (66,6 %) ♂ Sudáfrica
24.	Oterholm y Paulsen (2018)	Estudio cuantitativo, exploratorio, descriptivo y correlacional	Examinar el apoyo formal, que, en Noruega, puede ser prestado por los servicios de bienestar infantil y los servicios sociales para adultos.	N=27 profesionales de la intervención socioeducativa (12 servicios sociales de adultos y 15 de los servicios de bienestar infantil) Noruega
25.	Sanz-Escutia y Sevillano-Monje (2022)	Estudio cualitativo, exploratorio y comparativo.	Comparar los recursos de apoyo a la transición a la vida adulta de los jóvenes extutelados entre Andalucía y Cataluña con la intención de aportar evidencias empíricas para la mejora de la atención al colectivo de jóvenes tutelados y extutelados.	N=19 expertos de entidades clave de la intervención con juventud extutelada (9 de Andalucía y 10 de Cataluña) 10 (52,6%) ♀ 9 (47,4%) ♂ España
26.	Sevillano-Monje et al. (2021)	Estudio mixto, descriptivo, fijo y emergente.	Conocer los beneficios para facilitar la inserción sociolaboral del programa español de Alta Intensidad Mayoría de Edad +18 a partir de las percepciones y experiencias de los jóvenes y sus orientadores.	N=10 (6 jóvenes beneficiarios y 4 egresados) 17-23 años (M=19,25; DT=1,51) 6 (60 %) ♀ 4 (40 %) ♂ N=2 (profesionales del programa) España
27.	Sevillano-Monje y González-Moteagudo (2022)	Estudio cualitativo, exploratorio, descriptivo y correlacional.	Describir los factores que influyen en la preparación para la vida adulta y el impacto en los/as jóvenes tras salir de los centros residenciales.	N=17 (profesionales de la intervención socioeducativa con juventud extutelada) 9 (52,9 %) ♀ 8 (47,1 %) ♂ España
28.	Sulimani-Aidan et al. (2019)	Estudio cuantitativo, exploratorio, descriptivo y correlacional.	Examinar la contribución de la tutoría natural a la mejora de las habilidades para la vida entre los jóvenes en acogida en las áreas básicas de la educación, el empleo y la evitación de comportamientos de riesgo, controlando al mismo tiempo las características personales y el historial de acogida.	N=174 16-19 años (M=17,50; DT=0,86) 92 (53 %) ♀ 82 (47 %) ♂ Israel

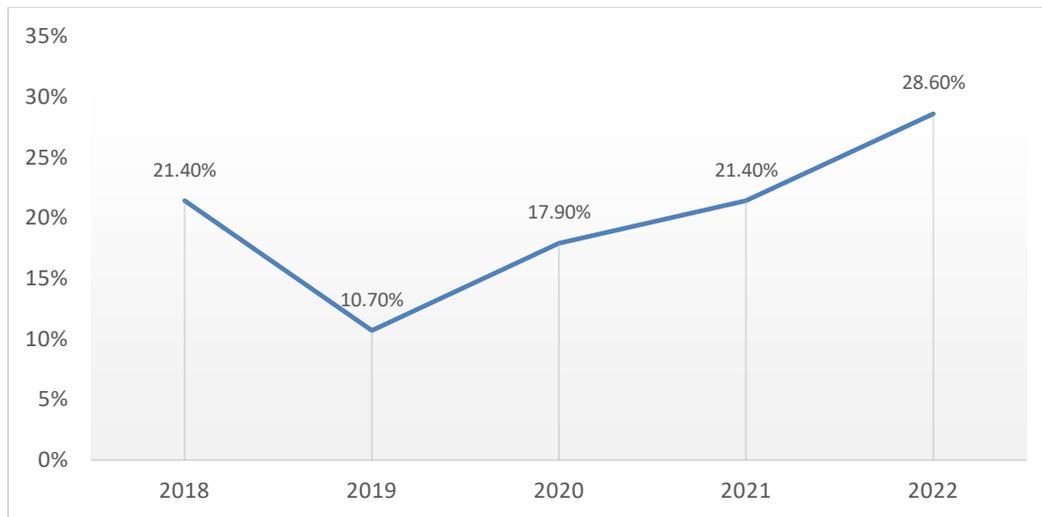
Nota. Elaboración propia.

El promedio de antigüedad de estos manuscritos es de 1,82 años manteniendo una desviación típica de 1,46 años, lo que muestra el creciente interés que este campo de investigación está generando como se puede ver en el hecho de que la mayor antigüedad se da en el 2018, dado que en la búsqueda realizada no se ha encontrado ninguna investigación relacionada con los parámetros planteados en el año 2017.

Asimismo, se observa una tendencia creciente en la publicación de estos manuscritos para los últimos tres años analizados (Figura 2).

Figura 2

Distribución de los manuscritos según los años de publicación

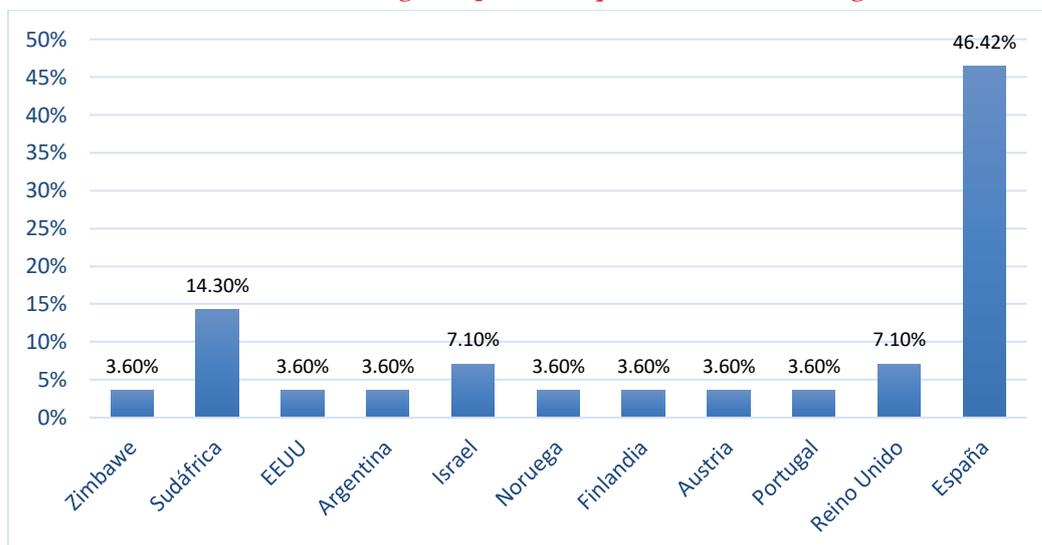


Nota. Elaboración propia.

En relación con los países en los que se publicaron los manuscritos, se observa una mayor parte de trabajos publicados en España (46,42 %), seguido por Sudáfrica (14,3 %), Israel (7,1 %) y Reino Unido (7,1 %) en menor medida (véase Figura 3).

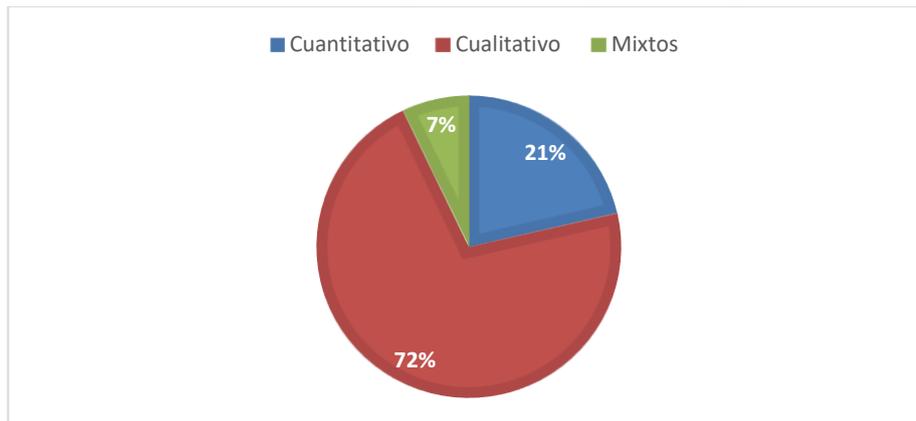
Figura 3

Distribución de los manuscritos según el país en el que se realizó la investigación



Nota. Elaboración propia.

Entre los métodos de investigación utilizados en los manuscritos seleccionados destacan las investigaciones cualitativas (72 %) muy por encima de las investigaciones cuantitativas (21 %) y de las que utilizaron métodos mixtos (7 %) (Figura 4).

Figura 4**Distribución de los manuscritos según la metodología de investigación utilizada**

Nota. Elaboración propia.

El número total de participantes fue de 2.537, el tamaño de la muestra osciló entre 4 de Coler (2018); y 628 que participaron en la metodología cuantitativa de Izhaki-Brawn y Sulimani-Aidan (2022). El 14,2 % ($n=359$) de los participantes fueron profesionales de la intervención socioeducativa, mientras que el 85,8 % ($n=2178$) fueron personas que estaban o habían estado por un tiempo mayor a 2 años bajo la tutela de la administración durante su minoría de edad. El rango de edad general entre estos últimos fue de 16 a 33 años. En 17,9 % ($n=5$) de los estudios se superaba ese rango de edad. En tres de estos, la dispersión del rango de edad, frente a los criterios de inclusión establecidos, era menor a dos años y afectaba a un porcentaje menor al 20 % de las muestras. Sin embargo, en Artamonova et al. (2020) el rango de edad oscilaba entre 25 y 80 años y en Mupaku et al. (2021) entre 6 y 20 años. Ambos estudios fueron incluidos en esta investigación debido a que la población objeto de estudio superaba el 25 % de la muestra; En el primero, 80 % ($n=8$) de los participantes tenían una edad que variaba entre los 25 y los 36 años; y en el segundo 50 % ($n=3$) superaba los 18 años. En cuanto al género, de las 2.178 personas que estaban o habían estado por un periodo mínimo de 2 años en el sistema de protección, 60,3 % ($n=1.314$) fueron mujeres. Esta cifra se ve claramente condicionada por la muestra ($n= 638$) de Izhaki-Brawn y Sulimani-Aidan (2022), cuya población objeto fueron jóvenes judías ortodoxas extuteladas; si excluyéramos este estudio, encontraríamos que 43,9 % ($n=676$) son mujeres, un 55,9 % ($n=862$) son hombres y un 0,1 % ($n=2$) no se identifica con ningún género.

Por lo que concierne a los confidentes clave, 21,4 % ($n=6$) de las investigaciones utiliza sólo a profesionales, 21,4 % ($n=6$) a profesionales y jóvenes, y 57,2 % ($n=16$) sólo a jóvenes. Con respecto a las características específicas que los estudios plantean sobre estos jóvenes, encontramos que 89,3 % ($n=25$) indagan sobre la preparación para la vida adulta de la juventud extutelada, mientras que 10,7 % ($n=3$) plantean unos criterios de inclusión más específicos. Entre estos encontramos a Coler (2018), cuya población objeto fueron jóvenes egresadas del sistema de protección que sean madres; Izhaki-Brawn y Sulimani-Aidan (2022) centra su estudio en jóvenes extuteladas que profesen la religión judía ortodoxa; y Mupaku et al. (2021) investiga sobre la preparación, desde la infancia, para la autonomía de personas con discapacidad o trastorno del espectro autista dentro del sistema de protección sudafricano.

En cuanto a la metodología 67,9 % de los estudios fueron cualitativos ($n=19$), 36,8 % ($n=7$) de carácter cuantitativo y 7,1 % ($n=2$) realizaron la investigación desde un enfoque mixto, aunque, tres de los documentos (Ball et al., 2021; Diaz-Esterri, Goig-Martínez et al., 2021; Diaz-Esterri, De-Juanas et al., 2021) explicitan en el texto que los

resultados expuestos, obtenidos desde una metodología cualitativa, quedan enmarcados en una investigación más amplia de carácter mixto.

El 42,8 % ($n=12$) de los estudios examinó la influencia que tiene la preparación para la vida adulta en la juventud tutelada y extutelada, desde una perspectiva holística; 28,6 % ($n=8$) focalizaron su objetivo en las relaciones socioafectivas y cómo incide el acogimiento residencial en el posterior desarrollo de vínculos afectivos en la adultez de estos jóvenes. Las necesidades formativas específicas para inserción laboral de este colectivo, es una dimensión que abordan 14,3 % ($n=12$) de las investigaciones; mientras que la inclusión a través del ocio quedó reflejada en 7,1 % ($n=2$) estudios; este mismo porcentaje analiza los factores que influyen en el desarrollo de procesos de resiliencia en la juventud extutelada a lo largo de su trayectoria en el sistema de protección.

4. Discusión

Esta revisión sistemática planteó como objetivo determinar si los elementos socioeducativos y las intervenciones realizadas en la preparación de la juventud tutelada y extutelada facilitan su tránsito a la vida adulta. La consecución de este se ha visto alcanzada en un alto grado debido a que se ha encontrado un número alto de investigaciones, de actualidad, que han tratado de forma específica sobre esta temática a lo largo de varios países (Portugal, Estados Unidos, España, Argentina, Reino Unido, Sudáfrica, Austria, Zimbawe, Finlandia, Noruega e Israel) entre los que destaca España donde se han desarrollado el 42,9 % ($n=12$) de los estudios seleccionados. Este objetivo se planteó para contrastar la siguiente hipótesis de partida: la preparación para la vida adulta, de la juventud tutelada y extutelada es, en muchos casos, insuficiente para afrontar el tránsito hacia la adultez debido a la celeridad y la complejidad con la que se produce este fenómeno en este colectivo.

Analizando los hallazgos obtenidos podemos afirmar que la juventud egresada del sistema de protección tiene un tránsito a la vida adulta que entraña mayor dificultad y gran parte de este colectivo lo hace con una baja expectativa de inclusión social (Artamanova, et al., 2022; Díaz-Esterri, Goig-Martínez et al., 2021; y Díaz-Esterri, De-Juanas et al., 2021; Driscoll, 2018; Goemans et al., 2020; Gwenzi, 2018; Moodley et al., 2020; Oterholm y Paulsen, 2018). Esta afirmación coincide con Alonso et al. (2017) y Goig y Martínez (2019) quienes destacan la elevada representatividad en las estadísticas europeas sobre exclusión social de estos jóvenes, debido a una mayor inaccesibilidad a recursos básicos como la vivienda y el empleo. Sin embargo, sólo tres documentos relacionan la dificultad con la que afrontan estos jóvenes su adultez con una preparación deficiente a lo largo de su trayectoria en el sistema de protección (Driscoll, 2018; Martín et al., 2020; Sevillano-Monje y González Monteagudo, 2022), por lo que la hipótesis de partida no ha sido validada en esta investigación de forma explícita. Las evidencias que se desprenden de este estudio nos muestran un fenómeno multidimensional en el que tienen que ver factores como el retorno infructuoso que se produce, en muchos casos, con las familias biológicas cuando superan su mayoría de edad (Cuenca et al., 2018; Martín et al., 2020); la ausencia de referentes adultos fuera del tejido institucional y una red social de apoyo constituida, principalmente, por otros jóvenes conocidos durante su trayectoria en el sistema de protección (Campos et al., 2020; Díaz-Esterri, Goig-Martínez et al., 2021; Moodley et al., 2020), factor que está estrechamente relacionado con la difícil gestión de las relaciones socioafectivas de estos jóvenes (Ball et al., 2021; De-Juanas et al., 2022); dificultades para adquirir una independencia económica, que favorezca la formación de un núcleo familiar propio,

debido a una trayectoria formativa deficiente (Artamonova et al., 2020; Comasòlivas et al., 2018; Groinig y Sting, 2019; Martín et al., 2020); escasa iniciativa en la búsqueda de alternativas de *ocio valioso* (Cuenca, 2014) que les expone a que el desempeño de su tiempo libre se vincule con comportamientos de riesgo (Díaz-Esterri, De-Juanas et al., 2021); y falta de habilidades en la gestión del ámbito doméstico (Melendro et al., 2021).

En este sentido, sí que se podría afirmar que de manera indirecta parte de la hipótesis inicial queda validada. Si se tiene en cuenta que la gestión doméstica, la independencia económica, la configuración de una red social de apoyo, el uso adecuado del tiempo libre y la gestión de las relaciones sociales y afectivas se pueden considerar dimensiones cuyo dominio es esencial para tener un tránsito a la vida adulta satisfactorio, y cuya preparación se da a lo largo de la infancia y adolescencia, principalmente, en el ámbito familiar. Concluir que un dominio insuficiente de estas dimensiones en la juventud, como evidencian estos estudios, implicaría una preparación deficiente en la infancia y adolescencia que, en el caso de estos jóvenes, se da en una gran medida en el ámbito residencial a lo largo de su trayectoria en el sistema de protección.

Por otro lado, una de las afirmaciones que contiene la hipótesis sí que quedaría explícitamente validada ya que hay un gran consenso dentro de los estudios a la hora de reivindicar la necesidad de prolongar la protección, desde la administración, para facilitar el tránsito a la vida adulta debido a la celeridad y brusquedad con la que se produce la emancipación de estos jóvenes (Artamonova et al., 2020; Comasòlivas et al., 2018; García-Alba et al., 2022; Gwenzi, 2018; Itzhaki-Braun y Sulimani-Aidan, 2022; Kaasinen et al., 2022; Mupaku et al., 2021; Oterholm y Paulsen, 2018), sobre todo, si tenemos en cuenta que la edad de emancipación en la Unión Europea se da a los 26.5 años (Eurostat, 2021b). Esta reivindicación se ve refrendada por la alta eficacia que están demostrando diversos programas y proyectos vinculados con el tránsito a la vida adulta (Comasòlivas et al., 2018; García-Alba et al., 2022; Melendro et al., 2020; Sevillano-Monje et al., 2021; Sevillano-Monje y Martín-Gutiérrez, 2022).

Dar mayor prioridad en la preparación de estos jóvenes en su trayectoria de protección a la configuración de un tejido social de apoyo, en el que estén incluidos adultos y coetáneos de entornos inclusivos, trabajando a través del desarrollo de competencias socioafectivas (Ball et al., 2021; Campos et al., 2020; Díaz-Esterri, Goig-Martínez et al., 2021; De-Juanas et al., 2022; Oterholm y Paulsen, 2018); reafirmar estructuras de valores más comunitarias e interdependientes (Moodley et al., 2020); facilitar la accesibilidad de estos jóvenes a las actividades de ocio inclusivo que oferte la comunidad (Díaz-Esterri De-Juanas et al., 2021); afianzar figuras como las del tutor educativo o mentor (Sulimani-Aidan et al., 2019); y reforzar la figura de los profesionales, facilitando la estabilidad de los equipos educativos en los acogimientos residenciales (Martín et al., 2020), son otras de las propuestas y actuaciones de éxito que se consideran necesarias para prevenir que estos jóvenes vulnerables crucen el umbral de la exclusión social una vez alcanzan la mayoría de edad (Morese et al., 2019).

Para finalizar, queda patente la necesidad de avanzar en la generación de nuevos estudios e investigaciones que evalúen la preparación que la juventud extutelada recibe a lo largo de su trayectoria institucional para hacer frente a su complejo proceso de tránsito a la vida adulta. Para ello, se considera de gran interés la aplicación de técnicas de carácter cualitativo, como son la autobiografía o la narrativa, ya que como dicen Mejía-Elvir et al. (2023), en estas técnicas “las personas configuran y animan la manera en que se vive la vida diaria por medio de narraciones sobre quienes son ellos y los demás. Se entra en su mundo, por consiguiente, la experiencia se interpreta y se hace personalmente significativa” (p. 182), de esta manera se podría profundizar en la

trayectoria vivida por estos jóvenes y establecer conclusiones que pudieran ayudar a mejorar las acciones socioeducativas en su preparación para el paso a la adultez.

5. Conclusiones

Las trayectorias de los jóvenes extutelados están marcadas por múltiples factores de riesgo endógenos y exógenos que dificultan su inclusión social. Esta problemática se ve acrecentada cuando se produce la mayoría de edad y cesa la protección administrativa. La ausencia de un tejido social de apoyo heterogéneo y sólido, el aislamiento social, la falta de iniciativa en la gestión del tiempo libre, las carencias formativas, la falta de competencias laborales y las conductas patológicas asociadas a una historia vital traumática; dificultan su inclusión en entornos normalizados que muchas veces no se encuentran preparados para cubrir las necesidades específicas de este colectivo. Por ello, la preparación que estos reciban a lo largo de su tránsito en el sistema de protección es esencial para enfrentarse a estas adversidades que caracterizan su difícil tránsito a la vida adulta.

Los documentos seleccionados y analizados en esta revisión sistemática evidencian que se da una preparación deficiente en la infancia y la adolescencia durante el acogimiento residencial de estos jóvenes. Esto unido a la necesidad, reivindicada por los profesionales de la intervención socioeducativa con este colectivo, de prolongar la protección administrativa son elementos que exponen a estos jóvenes a un alto riesgo de exclusión social en su tránsito a la vida adulta.

5.1. Limitaciones y prospectivas de futuro

Este estudio ha tenido un objetivo muy relevante para el tránsito a la vida adulta de los jóvenes vinculados al sistema de protección en relación con su preparación para la autonomía. No obstante, presenta dos grandes limitaciones. La primera es el hecho de que el uso de Dialnet para la búsqueda haya podido sesgar los resultados en cuanto al número de publicaciones de interés realizadas en castellano. La segunda guarda relación con la diversidad de sistemas de protección de los países de los que proceden los estudios e investigaciones analizados, situación que puede suponer un sesgo en el análisis planteado.

Los resultados obtenidos, en esta revisión sistemática, permiten establecer líneas de investigación futuras que sirvan de fundamento para el diseño e implementación de acciones socioeducativas que puedan facilitar el tránsito a la adultez de este colectivo. Estas líneas de investigación son: la influencia de la red social de apoyo en el proceso de emancipación y la influencia de la preparación de competencias socioafectivas en la configuración de esta; la reafirmación de las estructuras de valores más comunitarias e interdependientes; estrategias para facilitar la accesibilidad de estos jóvenes a las actividades de ocio inclusivo que oferte la comunidad; profundizar en la teoría del vínculo y cómo esta puede servir para afianzar figuras como las del tutor educativo o mentor; y, finalmente, investigar sobre los factores que influyen en la estabilidad de los equipos educativos en los acogimientos residenciales.

Referencias

- Alonso, E., Santana, L. y Feliciano, L. (2017). Proyecto de inserción sociolaboral, ¿subimos juntos la escalera? *Revista Electrónica de Investigación y Docencia (REID)*, 18, 69-73.
<https://doi.org/10.17561/reid.v0i18.3331>

- Arnau-Sabatés, L., Dworsky, A., Sala-Roca, J. y Courtney, M. E. (2021). Supporting youth transitioning from state care into adulthood in Illinois and Catalonia: Lessons from a cross-national comparison. *Children and Youth Services Review*, 120, 105755. <https://doi.org/10.1016/j.chilyouth.2020.105755>
- Arnau-Sabatés, L. y Gilligan, R. (2020). Support in the workplace: How relationships with bosses and co-workers may benefit care leavers and young people in care. *Children and Youth Services Review*, 111, 104833. <https://doi.org/10.1016/j.chilyouth.2020.104833>
- Artamonova, A., Guerreiro, M. D. y Höjer, I. (2020). Time and context shaping the transition from out-of-home care to adulthood in Portugal. *Children and Youth Services Review*, 115, 105105. <https://doi.org/10.1016/j.chilyouth.2020.105105>
- Ball, B., Sevillano, L., Faulkner, M. y Belseth, T. (2021). Agency, genuine support, and emotional connection: Experiences that promote relational permanency in foster care. *Children and Youth Services Review*, 121, 105852. <https://doi.org/10.1016/j.chilyouth.2020.105852>
- Barnett, S. (2020). Foster care youth and the development of autonomy. *International Review of Psychiatry*, 32(3), 265-271. <https://doi.org/10.1080/09540261.2020.1720622>
- Bernal, T. y Melendro, M. (2017). Resolución de conflictos desde la resiliencia: El caso de los jóvenes extutelados en Colombia. *Revista de Paz y Conflictos*, 10(2), 65-87.
- Campos, G., Goig, R. y Cuenca, E. (2020). La importancia de la red de apoyo social para la emancipación de jóvenes en acogimiento residencial. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 10(1), 27-54.
- Campos, J., Barbosa-Ducharne, M., Dias, P., Rodrigues, S., Catarina Martins, A. y Leal, M. (2019). Emotional and behavioral problems and psychosocial skills in adolescents in residential care. *Child and Adolescent Social Work Journal*, 36, 237-246. <https://doi.org/10.1007/s10560-018-0594-9>
- Colás-Bravo, P. y Quintero-Rodríguez, I. (2022). YouTube y aprendizaje: Una revisión bibliográfica sistemática. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 21(1), 47-63. <https://doi.org/10.15366/reice2023.21.1.003>
- Coler, L. (2018). "I need my children to know that i will always be here for them": Young care leavers' experiences with their own motherhood in Buenos Aires, Argentina. *SAGE Open*, 8(4). <https://doi.org/10.1177/2158244018819911>
- Comasólvias, A., Sala-Roca, J. y Marzo, T. E. (2018). Los recursos residenciales para la transición hacia la vida adulta de los jóvenes tutelados en Cataluña. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 31, 125-137. https://doi:10.7179/PSRI_2018.31.10
- Crous, G., Montserrat, C., Gallart-Mir, J. y Matás, M. (2021). 'In the end you're no longer the kid from the children's home, you're just yourself': Resilience in care leavers over 25. *European Journal of Social Work*, 24(5), 896-909. <https://doi.org/10.1080/13691457.2021.1918063>
- Cuenca, M. (2014). *Ocio valioso*. Universidad de Deusto.
- Cuenca, M. E., Campos, G. y Goig-Martínez, R. M. (2018). El tránsito a la vida adulta de los jóvenes en acogimiento residencial: el rol de la familia. *Educación XX1*, 21(1), 321-343. <https://doi.org/10.5944/educxx1.20201>
- De-Juanas, Á., Díaz-Esterri, J., Goig-Martínez, R. y García-Castilla, F. J. (2022). The influence of socio-affective relationship training on psychological well-being and autonomy in young people in the care system. *Pedagogía Social Revista Interuniversitaria*, 40, 51-66. https://doi.org/10.7179/PSRI_2022.40.03
- Díaz-Esterri, J., De-Juanas, Á., Goig-Martínez, R. y García-Castilla, F. J. (2021). Inclusive Leisure as a Resource for Socio-Educational Intervention during the Covid-19 Pandemic with Care Leavers. *Sustainability*, 13, 8851. <https://doi.org/10.3390/su13168851>
- Díaz-Esterri, J., Goig-Martínez, R. y De-Juanas, Á. (2021). Inter-generational leisure spaces and social support networks for young people in the care system. *Psychology, Society & Education*, 13(3), 39-53. <https://doi.org/10.25115/PSYE.V13I3.4820>
- Dickens, L. y Marx, P. (2020). NEET as an outcome for care leavers in South Africa: The case of girls and boys town. *Emerging Adulthood*, 8(1), 64-72. <https://doi.org/10.1177/2167696818805891>

- Díez-Gutiérrez, E. J. y Muñoz-Cortijo, L. M. (2022). Educación social en el ámbito escolar y la Ley Rhodes. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 20(1). <https://doi.org/10.15366/reice2022.20.1.002>
- Diraditsile, K. y Nyadza, M. (2018). Life after institutional care: Implications for research and practice. *Child & Family Social Work*, 23(3), 451-457. <https://doi.org/10.1111/cfs.12436>
- Driscoll, J. (2018). Strangers and estrangement: young people's renegotiations of birth and foster family relationships as they transition out of care and the implications for the state as parent., *Children's Geographies*, 17(5), 539-551. <https://doi.org/10.1080/14733285.2017.1422209>
- Escarbajal, A., Martínez Fuentes, R. y Caballero, C. M. (2023). Estudio sobre la situación y percepción de menores extranjeros no acompañados (MENAS) en la Región de Murcia (España): Factores clave para su inclusión. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 16(1), 47-65. <https://doi.org/10.15366/ricce2023.16.1.003>
- European Anti-Poverty Network. (2020). *El estado de la pobreza. Seguimiento del indicador de pobreza y exclusión social en España 2008-2019* (10º Informe). Secretaría Técnica EAPN-ES.
- Eurostat. (2021a). *Young people's at-risk-of-poverty or exclusion rate by sex, age and living/not living with parents*. https://ec.europa.eu/eurostat/databrowser/view/YTH_INCL_030__custom_1451720/default/table?lang=en
- Eurostat (2021b). *Age of young people leaving their parental household*. Eurostat Estastics Explaines. https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Age_of_young_people_leaving_their_parental_household&oldid=572375#Geographical_differences
- Fernández-Simo, J. D. y Cid Fernández, X. M. (2018). Análisis longitudinal de la transición a la vida adulta de las personas segregadas del sistema de protección a la infancia ya la adolescencia. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 70(2), 25-38. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2018.54539>
- Fernández-Simo, J. D., Cid-Fernández, X. M. y Carrera-Fernández, M. V. (2021). Socio-educational support deficits in the emancipation of protected youth in Spain. *Child Youth Care Forum*, 51, 329-346. <https://doi.org/10.1007/s10566-021-09631-3>
- García-Alba, L., Postigo, A., Gullo, F., Muñoz, J. y Valle, J. F. (2022). Assessing independent life skills of youth in child protection: A multiinformant approach. *The European Journal of Psychology Applied to Legal Context*, 14(1), 1-10. <https://doi.org/10.5093/ejpalc2022a1>
- Goemans, M., van Breda, A. D. y Kessi, S. (2021). Experiences of young people preparing to transition out of cluster foster care in South Africa. *Child and Adolescent Social Work Journal*, 38, 227-237. <https://doi.org/10.1007/s10560-020-00704-1>
- Goig, R. y Martínez, I. (2019). La transición a la vida adulta de los jóvenes extutelados. Una mirada hacia la dimensión "vida residencial". *Bordón. Revista de Pedagogía*, 71(2), 71-84. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2019.67905>
- Groinig, M. y Sting S. (2019). Educational pathways in and out of child and youth care. The importance of orientation frameworks that guide care leavers' actions along their educational pathway. *Children and Youth Services Review*, 101, 42-49. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2019.03.037>
- Gunawardena, N. y Stich, C. (2021). Interventions for young people aging out of the child welfare system: A systematic literature review. *Children and Youth Services Review*, 127, 106076. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2021.106076>
- Gwenzi, G. D. (2018). The transition from institutional care to adulthood and independence: a social services professional and institutional caregiver perspective in Harare, Zimbabwe. *Child Care in Practice*, 25(3), 248-262. <https://doi.org/10.1080/13575279.2017.1414034>
- Häggman-Laitila, A., Salokkikä, P. y Karki, S. (2018). Transition to adult life of young people leaving foster care: A qualitative systematic review. *Children and Youth Services Review*, 95, 134-143. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2018.08.017>
- Hernández Pedreño, M. (Dir.) y Manzanera-Román, S. e Iniesta López, J. M. (2022). *Hacia la inclusión social de la población joven extutelada*. ACCEM y Observatorio de la Exclusión Social de la Universidad de Murcia.

- Hlungwani, J. y van Breda, A. D. (2022). Affording managed opportunities for independence to build looked-after young people's resilience: perceptions and experiences of care workers. *Journal of Children's Services*, 17(2), 137-151. <https://doi.org/10.1108/JCS-10-2021-0044>
- Hyde, R. y Atkinson, C. (2019). Care Leavers' Priorities and the Corporate Parent Role: A Self-Determination Theory Perspective. *Educational & Child Psychology*, 36(1) 40-57.
- Itzhaki-Braun, Y. y Sulimani-Aidan, Y. (2022). Determination of life satisfaction among young women care leavers from the Ultraorthodox Jewish community. *Children and Youth Services Review*, 136, 106428. <https://doi.org/10.1016/j.chilyouth.2022.106428>
- Kaasinen M., Salokekkilä P. y Häggman-Laitila A. (2022). Experiences of Finnish care leavers of their involvement in the aftercare services for child welfare clients. *Health Soc Care Community*, 30(1), 95-104. <https://doi.org/10.1111/hsc.13416>
- Lenz-Rashid, S. (2018). A transitional housing program for older foster youth: How do youth fare after exiting?. *Children and Youth Services Review*, 88, 361-365. <https://doi.org/10.1016/j.chilyouth.2018.03.042>
- Martín, E., González P., Chirino E. y Castro J. J. (2020). Inclusión social y satisfacción vital de los jóvenes extutelados. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 35, 101-111. https://doi.org/10.7179/PSRI_2019.35.08
- Mejía-Elvir, P., Morales-Escobar, I. y Correa-Londoño, M. (2023). Voces del Profesorado en Contexto de Represión y Lucha Social: Memorias Colectivas e Identidades. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 12(1), 179-194. <https://doi.org/10.15366/riejs2023.12.1.010>
- Melendro, M., Rodríguez-Bravo, A. E., Rodrigo-Moriche, M. P. y Díaz, M. J. (2022). Evaluación de la acción socioeducativa con jóvenes de protección en programas de tránsito a la vida adulta. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 40, 35-49. https://doi.org/10.7179/PSRI_2022.40.02
- Melkman, E. P. y Benbenishty, R. (2018). Social support networks of care leavers: Mediating between childhood adversity and adult functioning. *Children and Youth Services Review*, 86, 176-187. <https://doi.org/10.1016/j.chilyouth.2018.01.040>
- Moodley, R., Raniga, T. y Sewpaul, V. (2020). Youth Transitioning Out of Residential Care in South Africa: Toward Ubuntu and Interdependent Living. *Emerging Adulthood*, 8(1), 45-53. <https://doi.org/10.1177/2167696818812603>
- Morese, R., Palermo, S., Defede, M., Nervo, J. y Borraccinno, A. (2019). Vulnerability and social exclusion: risk in adolescence and old age. En R. Morese y S. Palermo (Eds.), *The new form of social exclusion* (pp. 11-27). IntechOpen.
- Munson, M. R., Stanhope, V., Small, L. y Atterbury, K. (2017). "At times I kinda felt I was in an institution": Supportive housing for transition age youth and young adults. *Children and Youth Services Review*, 73, 430-436. <https://doi.org/10.1016/j.chilyouth.2016.11.027>
- Mupaku, W. M., van Breda, A. D. y Kelly, B. (2021). Transitioning to adulthood from residential childcare during Covid-19: Experiences of young people with intellectual disabilities and/or autism spectrum disorder in South Africa. *British Journal of Learning Disabilities*, 49, 341-351. <https://doi.org/10.1111/bld.12409>
- Oterholm, I. y Paulsen V. (2018). Young people and social workers' experience of differences between child welfare services and social services. *Nordic Social Work Research*, 8(1), 19-29. <https://doi.org/10.1080/2156857X.2018.1450283>
- Perojo, I. (2014). La inserción social y laboral de los jóvenes tutelados y extutelados. En G. Pérez Serrano y Á. De-Juanas Oliva (Coords.), *Educación y jóvenes en tiempos de cambios* (pp. 43-53). UNED.
- Refaeli, T., Benbenishty R. y Zeira, A. (2019). Predictors of life satisfaction among care leavers: A mixed-method longitudinal study. *Children and Youth Services Review*, 99, 146-155. <https://doi.org/10.1016/j.chilyouth.2019.01.044>
- Rivera-Vargas, P., Ferrante, L. y Herrera, G. (2022). Pedagogías del Conflicto para la Emancipación. Tensionando los Conocimientos Regulados y el Sentido Común en la Escuela. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 11(2), 119-134. <https://doi.org/10.15366/riejs2022.11.2.007>
- Roesch-Marsh, A. y Emond, R. (2021). Care experience and friendship: Theory and international evidence to improve practice and future research. *The British Journal of Social Work*, 51(1), 132-149. <https://doi.org/10.1093/bjsw/bcaa131>

- Sala-Roca, J. (2019). Parentalidad profesional en el acogimiento institucional: Propuesta para mejorar la atención a los niños acogidos en centros de protección. *Pedagogía social. Revista Interuniversitaria*, 34, 97-109. https://doi.org/10.7179/PSRI_2019.34.07
- Santana, L. E., Alonso, E. y Feliciano, L. (2018). Trayectorias laborales y competencias de empleabilidad de jóvenes nacionales e inmigrantes en riesgo de exclusión social. *Revista Complutense de Educación*, 29(2), 355-369. <https://doi.org/10.5209/RCED.52444>
- Sanz, C. y Sevillano-Monje, V. (2022). Los recursos de apoyo a la transición a la vida adulta de los jóvenes tutelados y extutelados en Andalucía y Cataluña. Un estudio comparado. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 40, 195-209. https://doi.org/10.7179/PSRI_2022.40.11
- Sevillano-Monje, V., Ballesteros-Moscioso, M. Á., y González-Monteagudo, J. (2021). Programa de transición a la vida adulta en Andalucía: Percepción de profesionales y extutelados. *Revista de Ciencias Sociales*, 27(2), 39-53.
- Sevillano-Monje, V. y González-Monteagudo, J. (2022). Preparación para la transición desde los centros de protección en Andalucía. *Revista Prisma Social*, 38, 179-200.
- Sevillano-Monje, V. y Martín-Gutiérrez, A. (2022). Programa de apoyo a la transición a la vida adulta en Andalucía para la juventud extutelada. Potencialidades y retos en los márgenes de la emancipación. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 41, 67-79. https://doi.org/10.7179/PSRI_2022.41.05
- Stein, M. (2006). Young people aging out of care: The poverty of theory. *Children and Youth Services Review*, 28(4), 422-434. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2005.05.005>
- Sulimani-Aidan, Y. (2019). Qualitative exploration of supporting figures in the lives of emerging adults who left care compared with their noncare-leaving peers. *Child & Family Social Work*, 24(2), 247-255. <https://doi.org/10.1111/cfs.12609>
- Sulimani-Aidan, Y., Melkman, E. y Greeson, J. K. P. (2019). The contribution of mentoring to the life skills of youth leaving care in Israel. *Child & Family Social Work*, 25(2), 345-354. <https://doi.org/10.1111/cfs.12690>
- Tavares-Rodrigues, A., González-García, C., Bravo, A. y J. F. Del Valle (2019). Needs assessment of youths in residential child care in Portugal. *Revista de Psicología Social*, 34(2), 354-382. <https://doi.org/10.1080/02134748.2019.1576325>
- Thompson, H. M., Wojciak, A. S. y Cooley, M. E. (2018). The experience with independent living services for youth in care and those formerly in care. *Children and Youth Services Review*, 84, 17-25. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2017.11.012>
- Trull-Oliva, C. y Soler-Masó, P. (2021). The opinion of young people who have committed violent child-to-parent crimes on factors that enhance and limit youth empowerment. *Children and Youth Services Review*, 120, 105756. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2020.105756>
- Yepes-Nuñez, J. J., Urrútia, G., Romero-García, M. y Alonso-Fernández, S. (2021). Declaración PRISMA 2020: una guía actualizada para la publicación de revisiones sistemáticas. *Revista Española de Cardiología*, 74(9), 790-799. <https://doi.org/10.1016/j.recesp.2021.06.016>

Breve CV de los/as autores/as

Verónica Sevillano-Monje

Doctora Internacional en Educación por la Universidad de Sevilla vinculada al Departamento de Teoría e Historia de la Educación y Pedagogía Social. Graduada en Pedagogía y Máster Oficial en Formación y Orientación Profesional para el Empleo. Desarrolló su tesis centrada en la transición a la vida adulta de la juventud extutelada con un contrato de Formación de Profesores Universitarios (FPU) del Ministerio de Universidades (España). Sus líneas de investigación se centran en la transición a la vida adulta de jóvenes en riesgo, la educación inclusiva e intercultural, el sistema de protección de menores, la exclusión social, la formación y el empleo. Email: vsevillano@us.es

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-1533-5829>

Jorge Diaz-Esterri

Doctorando en Programa de Doctorado en Educación de la Universidad Nacional de Educación a Distancia, vinculado laboralmente como investigador en formación en el Grupo de Investigación Contextos-ISE de Intervención Socioeducativa de la Universidad Nacional de Educación a Distancia. Ha desarrollado su trayectoria laboral como Educador Social con menores en riesgo de exclusión social. Sus líneas de investigación se centran en la Pedagogía Social, destacando la educación con menores y adolescentes en riesgo, la migración infantil y la intervención socioeducativa con jóvenes egresados del sistema de protección, el ocio inclusivo y los procesos de resiliencia. Email: jordiaz@edu.uned.es

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-5621-1120>

Ángel De-Juanas

Profesor Titular de la Universidad Nacional de Educación a Distancia, adscrito al Departamento de Teoría de la Educación y Pedagogía Social. Doctor en Ciencias de la Educación por la Universidad Complutense de Madrid y licenciado en Psicopedagogía. Es co-director del grupo de investigación en Intervención Socioeducativa de la UNED y miembro del Consejo Ejecutivo de la Sociedad Iberoamericana de Pedagogía Social. Imparte docencia en el Grado en Educación Social y en el Máster en Intervención Educativa en Contextos Sociales. Entre sus intereses de investigación se encuentran la Pedagogía Social; la transición de los jóvenes vulnerables a la vida adulta y su ocio, formación y empleo. Email: adejuanas@edu.uned.es

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-0103-7860>



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

Principios de la Pedagogía y Educación Indígena como Base para Implementar la Educación Intercultural Bilingüe

Principles of Indigenous Pedagogy and Education as a Basis for Implementing Intercultural Bilingual Education

Segundo Quintriqueo *, Gerardo Muñoz, Katerin Arias-Ortega, Soledad Morales, Elías Andrade y Viviana Zapata

Universidad Católica de Temuco, Chile

DESCRIPTORES:

Pedagogía
Educación indígena
Bilingüismo
Descolonización
Justicia social

RESUMEN:

El artículo problematiza sobre los principios de la pedagogía y educación indígena para implementar la educación intercultural bilingüe, como eje articulador entre los conocimientos escolares y los conocimientos mapuches, en el caso de La Araucanía, Chile. La metodología es una revisión teórica de la literatura normativa, científica y de divulgación científica a nivel nacional e internacional. Se utiliza el análisis de contenido, el que permite develar núcleos de contenido de orden abstracto, tanto a nivel explícito como implícito, con el propósito de comprender las prácticas que limitan y/o posibilitan la incorporación de los principios de la pedagogía y educación indígena en la educación escolar. Los principales resultados dan cuenta que en territorios de colonización existen una base de saberes y conocimientos indígenas que permitirían la transversalización de la pedagogía y educación indígena en la educación escolar, para ofrecer una educación intercultural que favorezca la revitalización de la identidad sociocultural de niños indígenas y no indígenas, visibilizando la existencia de un pluralismo epistemológico en territorios indígenas. Concluimos que es urgente incorporar los principios de la pedagogía y educación indígena a la educación escolar.

KEYWORDS:

Pedagogy
Indigenous education
Bilingualism
Decolonization
Social justice

ABSTRACT:

This article problematizes about the principles of indigenous pedagogy and education to facilitate the implementation of intercultural bilingual education, acting as a pivotal link between conventional school knowledge and Mapuche knowledge in the case of La Araucanía, Chile. The methodology employs a theoretical review of normative, scientific, and popular scientific literature at both national and international levels. The information analysis technique utilized is content analysis, which serves to unveil abstract content cores, both explicit and implicit, with the aim of comprehending the practices that either hinder or enable the integration of indigenous pedagogy and education principles within school education. The main findings reveal that in colonized territories, there exists a foundation of indigenous wisdom and knowledge that could enable the permeation of indigenous pedagogy and education into the school system, providing an intercultural education that promotes the revitalization of the socio-cultural identity of both indigenous and non-indigenous children, thereby highlighting the presence of epistemological pluralism in indigenous territories. We conclude that it is imperative to incorporate the principles of indigenous pedagogy and education into the school system.

CÓMO CITAR:

Quintriqueo, S., Muñoz, G., Arias-Ortega, K., Morales, S., Andrade, E. y Zapata, V. (2022). Principios de la pedagogía y educación indígena como base para implementar la educación intercultural bilingüe. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 12(2), 271-287.
<https://doi.org/10.15366/riejs2023.12.2.015>

1. Introducción

En contexto de colonización, como es el caso de Las Américas¹, la escolarización ha construido en las personas indígenas una racionalidad colonial, como una estrategia para someterlas al dominio de los conquistadores y la sociedad hegemónica de los Estados-Naciones, con la finalidad de eliminar el ‘indio’ de su ser, saber y hacer (Muñoz y Quintriqueo, 2019). Este modelo de escolarización en territorios indígenas colonizados ha sido monocultural con base en una perspectiva eurocéntrica occidental, para asimilarlos y homogeneizarlos a la sociedad hegemónica como ciudadanos ordinarios, despojados de su propia lengua y cultura. Mediante este proceso se han omitido, ignorado y suprimido el valor de los saberes y conocimientos educativos indígenas como patrimonio cultural propio a través de la educación escolar, lo que ha permeado la construcción de la sociedad moderna, mediante la instalación de la colonialidad del poder y del saber (Quijano, 2000). La colonialidad del poder refiere a la imposición en las poblaciones indígenas de Las Américas la hegemonía de la matriz social y cultural eurocéntrica como el único marco de entendimiento válido para comprender y explicar el progreso político, educativo, económico y tecnológico de las sociedades, independiente de su diversidad social y cultural (Lander, 2000). En tanto que la colonialidad del saber, refiere a la imposición del orden del conocimiento eurocéntrico occidental como verdad única, para estudiar y comprender la realidad educativa, social, cultural y natural. De esta manera, el conocimiento eurocéntrico occidental está institucionalizado y naturalizado en la construcción de discursos, procedimientos y dispositivos que refuerzan los fundamentos éticos, intelectuales y políticos sobre la opresión y dominación de los sujetos colonizados en sus territorios (Battiste, 2013; Quijano, 2000). Así, la escolarización en contextos de colonización ha construido una auto-negación y ocultamiento de los sujetos indígenas (Quintriqueo, 2010). Esto ha permitido la construcción de la vergüenza étnica que aun esta arraigada en la educación escolar y se materializa a través de procesos de enseñanza y aprendizaje que niegan, ocultan e invisibilizan los conocimientos indígenas, limitando con ello, ofrecer una educación intercultural.

En ese contexto, para revertir la escolarización colonial y el nacionalismo en contexto indígena (Novaro et al., 2017), se propone el enfoque educativo intercultural, el cual permita una apertura epistemológica para establecer una relación entre los principios de la pedagogía y educación indígena con el conocimiento escolar, desde una implicación dialógica y simétrica de saberes de las personas pertenecientes a sociedades y culturas diferentes, partiendo del reconocimiento, la negociación, tensión y choque cultural que se produce entre ellos, sustentado en sus propios marcos de referencia (Retamal, 2020). Por ende, transitar a procesos de negociación, mediación y tensión de los propios marcos de referencia en la educación escolar, desde un enfoque educativo intercultural, favorecería un diálogo con base en el pluralismo epistemológico entre los sujetos implicados en el proceso de escolarización, para la formación de ciudadanos sensibles y respetuosos con el medioambiente (Sartorello, 2019). Esto plantea el desafío de implementar prácticas educativas donde se considere la educación familiar, comunitaria y las diversas formas de conocer y comprender la realidad, donde el territorio, la tierra, el parentesco, la memoria social, la espiritualidad y el medioambiente emergen como contenidos centrales para implementar la educación

¹ Las Américas refieren a las regiones Norte, Centro y Sur de nuestro continente.

intercultural (Quintriqueo et al., 2022). Lo anterior implica construir un currículum intercultural que favorezca la educación de todos los estudiantes, indígenas y no indígenas.

La metodología empleada consistió en una revisión teórica sobre experiencias de educación intercultural a nivel local, nacional e internacional, considerando un enfoque crítico de investigación educativa desde las epistemologías del Sur (Santos, 2016). La discusión bibliográfica se basa en literatura científica, normativa y de divulgación a nivel nacional (Chile) e internacional (Argentina, Bolivia, Canadá, Estados Unidos, México, Nueva Zelanda, Perú, y África), en idioma inglés, francés y español. La búsqueda de artículos científicos se realizó considerando las bases de dato Web of Science, Scopus, Scielo y ERIC. Asimismo, consideramos la revisión de libros y capítulos de libros en relación con el objeto de estudio. Para ello, se utilizaron las palabras clave: escolarización, colonización, experiencias de educación intercultural, educación intercultural, enfoque educativo intercultural, principios de la pedagogía y educación indígena. La equivalencia empleada de las palabras clave en inglés es: *schooling, colonization, intercultural education experiences, intercultural education, intercultural educational approach, principles of indigenous pedagogy and education*. Por su parte, en francés la equivalencia empleada es: *scolarisation, colonisation, expériences d'éducation interculturelle, éducation interculturelle, approche éducative interculturelle, principes de pédagogie et éducation autochtone*. La técnica de análisis de la información empleada es el análisis de contenido, para develar núcleos de contenido de orden abstracto, tanto a nivel explícito como implícito, para comprender y explicar el objeto de estudio (Quivy y Campenhoudt, 2005).

El artículo tiene como objetivo problematizar los principios de la pedagogía y educación indígena para implementar la educación intercultural bilingüe, que permitan justificar y sustentar experiencias de educación intercultural en contexto indígena, explorando pistas de acción que posibilitan o limitan articular los conocimientos escolares y los conocimientos educativos indígenas en la educación escolar

2. Problematicación de la educación intercultural bilingüe

De acuerdo con la revisión de la literatura especializada, constatamos la vigencia de un problema común en contexto de territorios indígenas colonizados, referido a un colonialismo arraigado en la educación escolar, en el que las propuestas de educación intercultural sólo son dirigidas a estudiantes indígenas (Loncón et al, 2016). Dicho problema es producto de una educación de carácter colonial hegemónica, que produce una asimetría e inferiorización del indígena a nivel social, cognitivo, físico, emocional y espiritual, respecto de sus propios conocimientos (Battiste, 2013).

El problema planteado persiste debido a una resistencia y racismo de los actores del medio educativo (directivos, profesores, educadores tradicionales y asistentes de la educación) y del medio social (padres, sabios y líderes indígenas), para incorporar el conocimiento educativo indígena a la educación escolar, lo que se refleja en las políticas públicas que los Estados han implementado, desde mediado del siglo XX en América Latina (Organización de las Naciones Unidas para la Ciencia y la Cultura [UNESCO], 2017). Asimismo, constatamos que la relación que los Estados mantienen con los distintos pueblos indígenas es de carácter neocolonial, lo que se materializa a través de la ausencia de reconocimiento y redistribución del poder saber y hacer, desde sus propios marcos epistémicos, aumentando con ello la marginación social, política y educativa de los niños y jóvenes en contextos educativos indígenas e interculturales (Santos, 2016).

Lo anterior, se expresa en la desconfianza respecto a la relación educativa entre los actores del medio educativo y social, para implicarse en las prácticas educativas formales, informales y socioculturales, con el fin de liderar la gestión educativa y el currículum escolar, especialmente en la implementación de la educación intercultural bilingüe (Arias-Ortega, 2019). En esta perspectiva, la evolución del problema se expresa en bajas capacidades de los profesores, sean indígenas o no, para innovar en el aula, debido al desconocimiento del enfoque educativo intercultural y el enfoque co-constructivo, para la contextualización de la educación escolar en contexto indígena e intercultural (Valdebenito, 2017). Además, esto evidencia un desconocimiento, tanto en la formación inicial docente como en la formación continua, respecto de los principios de la pedagogía y educación indígena, lo que se ve reflejado en la ausencia de articulación entre el conocimiento propio y el conocimiento escolar en las prácticas pedagógicas de los profesores en ejercicio y en formación inicial, para fomentar el éxito escolar y educativo de todos los estudiantes (Quintriqueo et al., 2022). Asimismo, la evidencia empírica nos permite constatar que la institucionalidad de la educación escolar limita la participación de las familias y las comunidades indígenas, durante los procesos de escolarización de los niños y jóvenes indígenas y no indígenas en la educación escolar (Loncón et al., 2016; Maheux et al., 2020; Ministerio de Educación - Chile [MINEDUC], 2012; UNESCO, 2017; Valdebenito, 2017). En Chile, el Programa de Educación Intercultural Bilingüe (PEIB) se ha implementado desde la década de 1990 al alero del Ministerio de Educación (MINEDUC), el que busca favorecer, en 'teoría', los procesos de enseñanza y aprendizaje desde un enfoque sociocultural y territorial, aumentando la participación de las familias en la educación de sus hijos, para la revitalización de la lengua y cultura indígena en el aula.

En ese sentido, el PEIB del MINEDUC ha definido como ejes prioritarios dos principios: 1) desarrollar, potenciar y fortalecer una educación intercultural para todos los estudiantes; y 2) generar una Educación Intercultural Bilingüe que posibilite el aprendizaje de la lengua y la cultura de los pueblos originarios (MINEDUC, 2012). La política sobre educación intercultural en Chile se fundamenta en la Ley Indígena 19.253 (1993), el Convenio 169 de la OIT aprobado por Chile en el año 2009 y la Ley General de Educación (LGE) 20.370 (2009). En base a dichas normativas, el Estado se compromete a asumir con la participación de los pueblos indígenas, la responsabilidad de desarrollar acciones para proteger los derechos de estos pueblos, garantizar el respeto a su integridad y ofrecer una educación escolar que responda a sus particularidades, especialmente, sus saberes y sus proyectos políticos, éticos y epistemológicos (Quintriqueo et al., 2022).

Otras normativas internacionales que buscan institucionalizar una educación con pertinencia social, cultural, lingüística, ética y epistémica para los pueblos indígenas son: 1) la Declaración Universal de Derechos Humanos (1948); 2) los planteamientos de la Convención relativa a la Lucha contra las Discriminaciones en la Esfera de la Enseñanza (1960); 3) la Convención Internacional sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación Racial (1965); 4) la Convención sobre los Derechos del Niño (1989); 5) la Declaración Universal de la UNESCO sobre la Diversidad Social y Cultural (2001); y 6) la Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas (2007). En este contexto, el conjunto de normativa internacional articulada a las institucionalidades con respecto a la educación intercultural, justifican los siguientes principios: 1) respeta la identidad cultural de los estudiantes indígenas impartiendo a todos una educación de calidad que se adecúe y adapte a su cultura; 2) enseña a cada estudiante los conocimientos, las actitudes y las competencias culturales necesarias, para que pueda participar plena y activamente en la sociedad; y 3) enseña a todos los estudiantes los conocimientos, actitudes y las competencias culturales que les

permiten contribuir al respeto, el entendimiento y la solidaridad entre individuos, de diferentes sociedades y culturas (UNESCO, 2001).

Dicho marco legal nacional e internacional, ofrece la oportunidad y la urgencia de incorporar saberes y conocimientos educativos indígenas en la implementación del PEIB. En este contexto, aunque existan instancias de capacitación de los profesores mentores y educadores tradicionales como dupla pedagógica que deben liderar la implementación de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB), según la política pública, esta requiere ser contextualizada, co-construida y retroalimentada (Arias-Ortega, 2019). El profesor mentor es el profesional de la educación encargado de acompañar técnica y pedagógicamente al educador tradicional en la implementación de la educación intercultural. El educador tradicional es reconocido como sabio indígena, quien se incorpora a la educación escolar en representación de la familia y comunidad, para enseñar la lengua y cultura indígena en el marco de la implementación de la EIB (Arias-Ortega, 2019). La implementación de una educación intercultural bilingüe contextualizada plantea el desafío de relevar los contenidos, métodos y finalidades educativas indígenas, articulada a los conocimientos occidentales en la educación escolar, para favorecer el éxito escolar y educativo de todos los estudiantes, sean indígenas o no indígenas (Quintriqueo et al., 2021). La co-construcción de la educación intercultural implica la participación de la comunidad educativa completa en el diseño, implementación y evaluación de los instrumentos de gestión institucional, particularmente en lo referido al currículum escolar intercultural (Quintriqueo et al., 2022). En tanto que la retroalimentación refiere a un proceso de evaluación basado en criterios escolares y del medio social, para garantizar su calidad y pertinencia social y cultural.

Es así como el primer desafío es entregar apoyo y formación a profesores mentores, quienes en general no han recibido una formación inicial que les permita implementar en sus prácticas pedagógicas un enfoque educativo intercultural. Asimismo, sean indígena o no, desconocen tanto la lengua como los saberes y conocimientos educativos indígenas, lo que dificulta su desempeño en la sala de clases (Arias-Ortega y Quintriqueo, 2021), limitando así, la utilización de estrategias didácticas y metodológicas, para la implementación de la EIB, en espacios formales de participación en el medio educativo y social. Esto, como respuesta a la normativa establecida en el Decreto 301 del MINEDUC, el que estipula que el educador tradicional se concibe como un agente educativo en la escuela. Así, es necesario establecer espacios reales de participación en el levantamiento de necesidades de la escuela y el medio comunitario, los que puedan quedar reflejados tanto a nivel del Proyecto Educativo Institucional (PEI) y en los Planes de Mejoramiento Educativo (PME). En consecuencia, para que el educador tradicional participe de forma activa en la implementación de la EIB, es relevante que sea respaldado por asignación de horas lectivas y no lectivas. Lo anterior permitiría al educador tradicional planificar, implementar y reflexionar respecto al proceso de enseñanza-aprendizaje, propiciando que los métodos educativos sean pertinentes social y culturalmente (Beltrán-Véliz y Osses-Bustingorry, 2018; Cárcamo, 2016). Esto, podría llevarse a cabo a través de acciones de gestión que consigne el rol del educador tradicional en todos los instrumentos de gestión institucional y su aplicación, relevándolo como un actor educativo, social, político y cultural que transmite, comparte y dinamiza su cultura con todos los miembros de la comunidad educativa, desde un enfoque educativo intercultural.

3. Enfoque educativo intercultural co-constructivo como un marco de análisis

El enfoque educativo intercultural se constituye en un marco para el estudio y la comprensión entre personas pertenecientes a sociedades y culturas diferentes, lo que implica construir un saber multipolarizado, con el fin de superar la discriminación y el racismo en la educación escolar (Quintriqueo et al., 2016). Asimismo, este enfoque se concibe como una alternativa que permite la relación de saberes y conocimientos de los pueblos indígenas con el conocimiento escolar, enfatizando en el diálogo que surge entre éstos (Sartorello, 2019). Por lo tanto, busca promover en los estudiantes indígenas y no indígenas el desarrollo de capacidades de pensamiento crítico, lo que permita generar una implicación entre sujetos pertenecientes a sociedades y culturas diferentes, para construir un proyecto social común (Quintriqueo et al., 2016). Así, se facilita la comprensión del mundo desde diferentes perspectivas, considerando que este aprendizaje se da en un contexto social y cultural determinado, lo que permite la construcción social del conocimiento.

En esa perspectiva, sostenemos que el enfoque educativo intercultural se debe entender como un marco teórico, empírico y metodológico que permite estudiar los saberes y conocimientos educativos propios de los pueblos indígenas y el conocimiento eurocéntrico occidental, para construir conocimientos desde un pluralismo epistemológico intercultural en la educación escolar, familiar y comunitaria. En su dimensión teórica, refiere al pluralismo epistemológico que fundamenta la importancia de articular la *episteme* indígena y eurocéntrico occidental para el estudio de los problemas sociales, de la educación, las ciencias sociales y humanas (Morales et al., 2022; Muñoz et al., 2022). En su dimensión empírica, refiere a la cosmovisión y conocimiento indígena sustentada en las ontologías relacionales como prácticas epistémicas, que constituye la base para comprender y explicar la relación del hombre con su medioambiente (Morales et al., 2022). Es una forma de hacer, conocer, sentir y ser, no solo desde las premisas del modelo moderno, sino que, incluyendo en las interacciones entre seres humanos y no-humanos, lo que nos conduce a reconocer la existencia multireferencial y pluriversa de la realidad sociocultural (Escobar, 2014). En este proceso, la relacionalidad es concebida desde una totalidad como ‘unidad de todo lo que vive’, desde dimensiones espaciales y territoriales verticales y horizontales (mundo de arriba, del medio y de abajo), por lo que el pensamiento indígena integra los tres mundos relacionamente, tanto en lo material como en lo inmaterial (Ñanculef, 2018; Smith, 1999). En su dimensión metodológica, refiere a la forma de organizar la implicación de las personas con su entorno para generar los avances de la frontera del conocimiento desde procesos co-constructivos (Morales et al., 2022).

Lo anterior es posible, mediante una metodología de investigación co-constructiva en relación con técnicas y enfoques que admiten la implicación de los actores del medio educativo, social, la sociedad civil y la política pública en la implementación de la EIB (Pinto et al., 2018). Esto permitirá aportar a un diálogo de saberes, desde una apertura a la co-construcción de conocimientos, desde enfoques transdisciplinarios e ‘inter-científicos’ en relación a las dimensiones de vida de los pueblos indígenas y grupos subalternizados (Delgado y Rist, 2016). Es así como el enfoque co-constructivo de investigación permite valorizar el conocimiento indígena, tanto para ser aplicado a contextos concretos como para tomar decisiones en la generación de alternativas de desarrollo sostenible en perspectiva local y global, desde una articulación de la ciencia nativa con la ciencia occidental (Quintriqueo, 2022). La ciencia nativa refiere a la organización de procesos investigativos para percibir, pensar, conocer, actuar,

sistematizar y comprender la realidad sociocultural, desde el conocimiento de los pueblos indígenas, que incluya las ontologías relacionales (Escobar, 2014). Esto considera la espiritualidad, comunidad, creatividad y tecnologías, para mantener una relación con el medioambiente como una forma de cuidar la vida humana, el espacio-tiempo, el lenguaje, el pensamiento, la percepción sobre la naturaleza y los sentimientos en la relación de los seres humanos con el cosmos y la realidad sociocultural (Cajete, 1999). En esta perspectiva, para descolonizar la educación escolar y la metodología de investigación se plantea el desafío de repensar en colaboración con los participantes todas las fases de la investigación científica en contexto indígena (Jiménez, 2009; Smith, 1999).

En esta nueva forma de hacer investigación en contexto indígena existen experiencias a nivel internacional, en Oceanía (Australia y Nueva Zelanda) y las Américas (Canadá, Hawái, México, Bolivia y Perú), donde se han implicado los actores del medio educativo y social en la implementación de la educación intercultural.

4. Experiencias de educación intercultural

La educación intercultural en Australia, Nueva Zelanda, Canadá, Hawái, México, Bolivia y Perú emerge como una forma de contrarrestar las disparidades en el desarrollo educativo escolar entre la población indígena y no indígena, como resultado de una escolarización con arraigo colonial y monocultural eurocéntrico occidental (Arias-Ortega y Quintriqueo, 2021; Muñoz et al., 2022). Proceso en el cual los indígenas históricamente obtienen los peores resultados de enseñanza y aprendizaje, lo que ha generado una baja tasa de escolaridad y menor acceso a la Educación Superior y el Posgrado (Camino-Esturo, 2017; Fajardo, 2011; UNESCO, 2017; Turner et al., 2017). Con el propósito de revertir la situación antes evidenciada, se requiere transformar la educación escolar mediante la implicación de los actores del medio educativo y social, indígena y no indígena, en la transformación de los espacios de enseñanza y aprendizaje en reconocimiento de los derechos de los pueblos indígenas (Martínez, 2022; Olivares, 2020). Esto permitiría que, a través de la educación escolar se avance en la construcción de la justicia social hacia los pueblos indígenas a través del reconocimiento de sus marcos epistémicos propios y la autonomía (Del Pino et al., 2022). En esa perspectiva, la educación intercultural se ha implementado específicamente para: 1) ofrecer educación contextualizada a las poblaciones indígenas en los distintos territorios colonizados (Quintriqueo y Arias-Ortega, 2019); 2) promover la reconciliación, el respeto y reconocimiento de las culturas indígenas en la educación escolar, para formar a las nuevas generaciones con arraigo territorial y sensibles en la relación con el medioambiente (Turner et al., 2017); 3) incorporar un enfoque pedagógico culturalmente sensible, para disminuir las brechas entre indígenas y no indígenas (Bishop et al., 2007; Alton-Lee, 2015); 4) ofrecer acompañamiento en los procesos de enseñanza y aprendizaje a los actores del medio educativo y social, para que se impliquen en la educación escolar (Bruns et al., 2011); 5) ofrecer procesos que sostengan una adecuada comunicación intercultural entre los actores del medio educativo y social, mediante la sistematización de las normas sociales y culturales indígenas (Conseil en Éducation des Premières Nations [CÉPN], 2017); 6) promover la inmersión lingüística en la familia y comunidad como una estrategia de llevar a la escuela las formas de transmitir el conocimiento sobre el territorio, el parentesco y el medioambiente, según los principios de la pedagogía y educación indígena (Goodyear-Ka'ōpua, 2013; Toulouse, 2016); y 7) articular los conocimientos escolares con los conocimientos locales, para repensar los procesos de enseñanza y aprendizaje como

una búsqueda constante para generar aprendizajes significativos, que contribuyan en el desarrollo de las comunidades (Sartorello, 2019).

El problema que subyace a estas distintas experiencias de educación intercultural a nivel internacional es que continúan permeadas por la estructura del colonialismo hacia el indígena, en el que se asume que son ‘ellos’, quienes deben ser sujetos ‘interculturales’. Asimismo, constatamos que los principios de la pedagogía y educación indígena que permiten contextualizar la educación intercultural bilingüe son, principalmente, el conocimiento geográfico, territorial, el parentesco indígena y la espiritualidad (Muñoz et al., 2022; Quintriqueo et al., 2021).

5. Principios de la pedagogía y educación indígena

En el contexto de normativa nacional e internacional, sostenemos la necesidad de incorporar a la educación escolar los principios de la pedagogía y educación indígena, lo que permitirá apoyar el desarrollo psicológico, afectivo, intelectual y espiritual de los estudiantes, asociados al conocimiento sobre la familia ampliada, la noción de colectividad histórica, la noción de enseñantes tradicionales (sabios) del territorio, en una relación de respeto y sensibilidad con el medioambiente (Toulouse, 2018a). Sus principales características son: 1) cuenta con espacios de aprendizaje que son provistos de materiales, de mensajes y símbolos comunicados en lengua vernácula y sustentados en los valores sociales y culturales (Toulouse, 2018b); 2) el reconocimiento del territorio, del parentesco y del medioambiente está presente en los objetivos de los programas de estudio (Campeau, 2017); 3) la vinculación con los padres y parientes (familia extensa) es sistemática y con carácter colectivo durante el proceso de planificación de las actividades de enseñanza en cada situación de aprendizaje (Toulouse, 2016); 4) la presencia del humor y actividades artísticas durante las situaciones de enseñanza emergen de forma respetuosa, para mediar el aprendizaje e integración armoniosa, según los aspectos formales e informales de la sociedad y cultura propia (Cajete, 1994); 5) el intercambio entre los profesores y sabios respecto de sus historias de vida, se constituyen en acciones de vital importancia, para establecer la relación con los niños, jóvenes, la familia y la comunidad (Brossard, 2019); 6) la disponibilidad de los recursos educativos son contextualizados y esenciales para construir aprendizajes ligados a los saberes propios (Toulouse, 2016); 7) la implicación sistemática de los actores del medio educativo, de manera formal e informal con la familia y la comunidad, se concibe como posibilidad de mejoramiento de la educación escolar (Brossard, 2019); y 8) el diseño de estrategias de enseñanza y aprendizaje que consideren experiencias de trabajo en terreno, tiempos de reflexión y métodos educativos propios, es clave para estudiar el entorno social, cultural, natural y espiritual de los niños y jóvenes (Quilaqueo y Quintriqueo, 2017; Sartorello, 2014).

Sostenemos que, desde los principios de la pedagogía y educación indígena, el aprendizaje y la enseñanza de los niños y jóvenes están fundados en la inteligencia experiencial y emocional (Brossard, 2019; Campeau, 2017; Loiselle y McKenzie, 2009; Toulouse, 2016). Los aprendizajes fundados en la inteligencia experiencial implican la capacidad de ofrecer a los niños y jóvenes, aprender a hacer en el marco de la sociedad y la cultura propia en base a contenidos, métodos y finalidades educativas asociados al territorio, el parentesco y el medioambiente (Quilaqueo y Quintriqueo, 2017). De este modo, los niños y jóvenes aprenden normas, patrones sociales, culturales y espirituales en la medida que se vinculan con las actividades de la cotidianidad en la familia y la comunidad, fortaleciendo así su lengua e identidad sociocultural (Cajete, 1994). Mientras que la inteligencia emocional es definida como la habilidad para percibir,

valorar y expresar emociones, para acceder y/o generar sentimientos que faciliten el pensamiento, de acuerdo al marco de referencia propio ligado al territorio, la geografía, el parentesco y el medioambiente (Quintriqueo et al., 2021). De este modo, los niños y jóvenes se desarrollan y expresan de distintas maneras, ya que las creencias, la historia, y su multiplicidad de vivencias, inciden en la expresión y regulación emocional, según su cultura de origen (Riquelme et al., 2016). Es así como el desarrollo de la inteligencia experiencial y emocional implican lograr una relación de equilibrio e interdependencia con el medioambiente. Las personas descubren el sentido de las relaciones con ellos mismos, con los otros y con la tierra, lo que genera en el individuo un bienestar en las dimensiones: cognitiva, social, afectiva, psicológica y espiritual, que favorecen una relación de respeto y sensibilidad con el medioambiente (Shanker, 2014; Toulouse, 2016).

6. Conocimiento geográfico, territorial, el parentesco indígena y la espiritualidad como ejes para la articulación de conocimientos indígenas y escolares

Sostenemos que, desde el conocimiento indígena, las nociones de territorio, geografía, la tierra, el parentesco, la espiritualidad y el medioambiente, se constituyen en aspectos centrales que sustentan los principios de la pedagogía y educación indígena para la formación de las nuevas generaciones, desde la educación familiar (Cajete, 1994; Quilaqueo y Quintriqueo, 2017; Toulouse, 2016). Es así, como los saberes y conocimientos educativos indígenas están integrados a un paradigma más comprensivo, como lugares de memoria, donde se desarrollan un conjunto de prácticas sociales, religiosas, económicas, que permiten garantizar la apropiación y permanencia como grupo social, que cohabita en un territorio particular en el cual construyen un sentido del lugar como espacio y mundo de vida (Quintriqueo et al., 2021). En este contexto, los conocimientos geográficos y territoriales están asociados a prácticas socioculturales con base epistémica en la memoria social de los pueblos indígenas y particularmente, en el caso del pueblo mapuche (Huiliñir-Curío, 2015). Así, para los pueblos indígenas, la subjetividad e intersubjetividad del espacio y tiempo constituyen elementos centrales en la construcción de una visión de mundo, como una forma de sentir, ver y comprender la realidad, como resultado epistémico específico, que opera como un marco de referencia del trasfondo existencial y vivencial del mundo de vida mapuche (Quintriqueo et al., 2018, 2022).

En el mundo de vida mapuche, el parentesco está asociado al territorio, la geografía, algún oficio, estatus y conocimientos sobre la relación consanguínea con un tronco parental (*meli folil küipan*), un espacio, un tiempo y una territorialidad del cual proviene un sujeto (Quintriqueo y Maheux, 2004). Así, *küipan* refiere a la ascendencia familiar una persona en función de su tronco parental en relación con el espacio y territorio que han habitado históricamente, como una noción que establece un marco de referencia que remite al sujeto a su historia, a la forma de relación de parentesco por línea paterna y materna, al tránsito de los sujetos en el espacio, teniendo como centro el territorio, la geografía y el medioambiente, lo que es definido por situaciones contextuales (Muñoz et al., 2022; Quintriqueo y Maheux, 2004). El *tuvüin* significa provenir de algún lugar de origen como un espacio territorial de referencia y tener relación política, social, cultural, económica y consanguínea materna y paterno con un tronco parental común (Muñoz et al., 2022; Quintriqueo y Maheux, 2004).

Dicho conocimiento geográfico y territorial, está asociado a relaciones de “respeto, equilibrio y reciprocidad para extraer y usar los recursos naturales” (Quintriqueo et al.,

2021, p. 2), como el reflejo de conocimientos que se comparten y se construyen, a partir de la memoria social y colectiva (Walsh, 2012; Sartorello, 2021). En esta perspectiva, los sabios indígenas permiten desde la memoria social comprender y dar una interpretación a la naturaleza, para construir conocimientos propios mediante las ontologías relacionales (Escobar, 2015). En efecto, las ontologías relacionales se relacionan con una visión de mundo, particularmente con la cosmovisión indígena, lo que permite pensar, describir, comprender y explicar la realidad desde sus condiciones objetivas, subjetivas y la espiritualidad como un todo integrado en el territorio y en el medioambiente (Escobar, 2020). En este sentido, lo real y lo construido, la naturaleza y la cultura están estrechamente relacionadas con la ontología, lo que aporta con una comprensión existencial, pues ofrece un fundamento relacional de las personas en la construcción de saberes y conocimientos, para comprender su entorno, desde una construcción social (Quintriqueo et al., 2021). De esta forma, para Boege (2008), desde la cosmovisión indígena “el territorio y el conocimiento constituyen una unidad indisoluble” (p.62), evidenciada en las prácticas socioculturales sostenidas en el espacio y tiempo, donde la familia y comunidad dan sentido al territorio, desde sus propios marcos epistemológicos, mediante un conocimiento situado. Es por esta razón que, se hace necesaria la participación de “los distintos actores de la familia y comunidad en colaboración con los actores de la política pública, directivos, profesores y educadores tradicionales, para la toma de decisiones que permitan transformar los procesos de enseñanza y aprendizaje, desde un enfoque de co-construcción” (Quintriqueo et al., 2021, p. 5), que sustente prácticas educativas situadas en el territorio. Ello contribuirá en los niños y jóvenes, construir aprendizajes significativos al integrar tanto el territorio como las prácticas socioculturales en diálogo con las distintas asignaturas del currículum escolar, de manera tal que se propicie el intercambio de conocimientos, saberes y experiencias entre todos los estudiantes, como una forma de aprender, motivar, promover la discusión, y poner en valor el conocimiento indígena, para mejorar la formación de ciudadanos sensibles con el medioambiente (CPEIP, 2018), según los principios de la pedagogía y educación indígena.

7. Discusión

La revisión de experiencias de educación intercultural a nivel nacional e internacional, permiten constatar que en contextos territoriales que tienen en común procesos de colonización, existe una disparidad en la enseñanza y aprendizaje escolar entre indígenas y no indígenas. Al igual que en Chile, dichos contextos, se caracterizan por ser sociedades que cuentan con una diversidad social y cultural originada por conflictos territoriales, migración, con una visión eurocéntrica del saber y la enseñanza con arraigo colonial, que no considera las formas de aprendizaje y la lengua propia de cada pueblo. De esta forma, cada país ha dispuesto de políticas específicas para dar respuesta a las demandas sociales, educacionales, políticas y territoriales diagnosticadas por los propios indígenas, lo que ha sido evidenciado por los estudios tanto científicos como normativos en el ámbito de la educación, ciencias sociales y humanas (Camino-Esturo, 2017; Fajardo, 2011; Quintriqueo y Arias-Ortega, 2019; UNESCO, 2017).

Aun cuando la literatura expone una sistematización de los principios de la pedagogía y educación indígena, en la problematización constatamos una resistencia de los actores del medio educativo y social para su incorporación en la implementación de la educación intercultural (Arias-Ortega y Quintriqueo, 2021). Este problema se relaciona con: 1) el desconocimiento sobre los saberes indígenas; 2) el desconocimiento disciplinario de los actores del medio educativo que se desempeñan en contexto indígena; y 3) la desconfianza y culpabilización entre los actores del medio educativo y

social en relación a las limitaciones para ofrecer una educación con pertinencia social, cultural y territorial (Quintriqueo et al., 2022). Estos tres problemas han sido contruidos intencionalmente mediante la implementación de la escolarización de carácter eurocéntrico occidental (Muñoz y Quintriqueo, 2019; Muñoz et al., 2022).

Las problemáticas señaladas anteriormente, persisten en el sistema educativo escolar, ya que, si bien existen normativas nacionales e internacionales recogidas por el PEIB, estas no se reflejan en la implementación de la educación intercultural en territorio indígena, producto de la inexistencia de un proceso de acompañamiento a quienes debieran implementar la EIB en el aula (PEIB, 2017; Valdebenito, 2017). De esta manera, en el estudio constatamos una ausencia de acompañamiento que considere una alianza entre profesores, educadores tradicionales, familias, sabios líderes indígenas, investigadores y actores de la política pública educativa, en la implementación de la educación intercultural (Arias-Ortega y Quintriqueo, 2021; Del Pino et al., 2022; Quintriqueo et al., 2022).

Los resultados nos permiten sostener la necesidad de descolonizar la educación escolar en su nivel estructural, de prácticas educativas escolares y del saber, lo que permita sensibilizar a los actores del medio educativo y social, para sostener la incorporación de los principios de la pedagogía y educación indígena en la implementación de la educación intercultural (Battiste, 2013, Del Pino et al., 2022; Martínez, 2022).

8. Conclusiones

La discusión teórica aquí desarrollada, nos permite concluir sobre la urgencia de transversalizar los principios de la pedagogía y educación indígena a la educación escolar, tanto en contextos educativos indígenas e interculturales. Esto como una forma de transitar a la co-construcción de marcos de entendimiento mutuo que permitan visualizar y valorar otras formas de comprender y explicar el mundo, más allá de la lógica eurocéntrica occidental. Asimismo, plantea la necesidad de descolonizar la educación escolar con los indígenas en relación a las necesidades y finalidades educativas propias del territorio, lo que permita la articulación de saberes indígenas y escolares, para favorecer la enseñanza y aprendizaje desde enfoques contextualizados y pertinentes a la realidad sociocultural y el territorio en tanto es una forma de formar a las nuevas generaciones desde sus propios marcos epistémicos, asumiendo que un sujeto con una fuerte identidad sociocultural es capaz de desenvolverse exitosamente tanto a nivel académico como educativo en contextos globales y locales. De esta manera, la transversalización de los principios de la pedagogía y educación indígena se constituyen una posibilidad de transformar la educación escolar desde una perspectiva intercultural, para contribuir al desarrollo de ciudadanos respetuosos frente a la diversidad sociocultural. De la misma manera, contribuye en la disminución de las brechas educativas entre indígenas y no indígenas, producto de co-construir un sentido compartido de la educación escolar en territorio indígena.

En nuestra reflexión final, proponemos siete pistas de acción fundamentadas en los principios de la pedagogía y educación indígena asociadas a la inteligencia experiencial y emocional, para mejorar la implementación de la EIB en Chile: 1) definir en conjunto con la comunidad educativa y territorial los contenidos, métodos y finalidades educativas desde el diálogo simétrico; 2) diseñar, implementar y evaluar actividades de aprendizaje y enseñanza dentro y fuera de la sala de clases, como prácticas educativas formales, informales y socioculturales que se transversalicen a los contenidos de diferentes asignaturas del currículum escolar, articulados a los conocimientos propios de cada pueblo, con la implicación de los actores del medio educativo y social; 3)

generar actividades educativas que consideren el método de co-construcción tanto en el diseño, implementación como en la evaluación de situaciones de aprendizaje y enseñanza, para el fortalecimiento de la identidad sociocultural. Esto implica la participación activa de padres, madres y miembros de la comunidad junto a los actores del medio educativo en la planeación, ejecución y evaluación de los distintos instrumentos de gestión institucional, que incorporen los principios de la pedagogía y educación indígena; 4) realizar actividades de inmersión de los actores del medio educativo en la familia y comunidad, para conocer las normas y patrones socioculturales de la educación familiar basada en los principios de la pedagogía y educación indígena. Esto permitirá la sensibilización de los actores del medio educativo para la superación del desconocimiento sobre los contenidos educativos indígenas. También, implica la inmersión de la familia y comunidad en la escuela, para conocer la cultura escolar y las prácticas de gestión institucional, lo que permita comprender su funcionamiento y de esta manera, explorar las formas de implicación para aportar al desarrollo de la educación social y culturalmente pertinente; 5) establecer espacios colaborativos y compartidos en la gestión educativa y curricular, para que los miembros de la familia y comunidad se impliquen activamente en la identificación y sistematización de contenidos educativos propios, para la construcción de recursos de enseñanza y aprendizaje con pertinencia social, cultural y territorial; 6) construir un plan de acompañamiento para mejorar la comunicación, la formación y el desarrollo de prácticas educativas formales, informales y socioculturales, considerando un protocolo de actuación en la relación escuela-familia-comunidad-universidad y los actores de la política pública sobre educación intercultural; y 7) implementar rutas educativas que incluyan situaciones de aprendizaje de inmersión en las actividades socioculturales propias a las familias, comunidades y territorios, lo que permita favorecer el éxito escolar y educativo de todos los estudiantes, indígenas y no indígenas, para asegurar su tránsito en todos los niveles del sistema educativo escolar, mediante la implementación de la educación intercultural para todos y todas. Estas pistas de acción constituyen la base para incorporar los principios de la pedagogía y educación indígena en la implementación de la educación intercultural bilingüe, como un proceso que contribuya a la descolonización de la escolarización en el sistema educativo nacional.

Agradecimientos

El manuscrito ha sido realizado en el marco de los proyectos FONDEF IDeA ID21I10187, FONDECYT Regular 1221718, FONDECYT Iniciación 11191041, 11200306 y ANILLO ATE220025, financiados por la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo (ANID) Chile.

Referencias

- Alton-Lee, A. (2015). *Ka Hikaitia - A demonstration report: Effectiveness of Te Kotahitanga Phase 5, 2010-2012*, Ministry of Education.
- Arias-Ortega, K. (2019). *Relación educativa entre el profesor mentor y el educador tradicional en la educación intercultural*. [Tesis Doctoral], Universidad Católica de Temuco.
- Arias-Ortega, K. y Quintriqueo, S. (2021). Tensiones epistemológicas en la implementación de la Educación Intercultural Bilingüe. *Ensaio: anal. pol. públ. Educ.*, 29(111), 503-524. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362020002802249>
- Battiste, M. (2013). *Decolonizing education: Nourishing the learning spirit*. Purich Press and University of British Columbia Press.

- Beltrán-Véliz, J. C. y Osses-Bustingorry, S. (2018). Transposición didáctica de saberes culturales mapuche en escuelas situadas en contextos interculturales. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 16(2), 669-684.
<https://doi.org/https://doi.org/10.11600/1692715x.16202>
- Bishop, R., Berryman, M., Cavanagh, T. y Teddy, L. (2007). *Te Kōtābitanga Phase 2: Towards a whole school approach*. Māori Education Reserch Institute (MERI), University of Waikato and Poutama Pounamu Research and Development Centre.
- Boege, E. (2008). *El patrimonio biocultural de los pueblos indígenas de México: hacia la conservación in situ de la biodiversidad y agrodiversidad en los territorios indígenas*. Instituto Nacional de Antropología e Historia.
- Brossard, L. (2019). *Les peuples autochtones: des réalités méconnues à tout point de vue*. La publication en ligne de PICÉA.
- Bruns, B., Filmer, D. y Patrinos, H. (2011). *Making schools work. New evidence on accountability reforms*. The World Bank.
- Cajete, G. (1994). *Look to the mountain: An ecology of Indigenous education*. Kivaki Press.
- Cajete, G. (1999). *Ignite the Sparkle: An Indigenous Science Education Curriculum Model*. Kivaki Press.
- Camino-Esturo, E. (2017). La política educativa colonial en África lusófona: un modelo de asimilación y colonización de las mentes. *Cadernos da FUCAMP*, 16, 61-79.
- Campeau, D. (2017). *La pédagogie autochtone*. Persévérance scolaire des jeunes autochtones.
- Cárcamo, H. (2016). Microcentros de escuelas rurales de la provincia de Ñuble, Chile: representaciones que posee el profesorado respecto de su impacto en el quehacer pedagógico en el escenario de la nueva ruralidad. *Sinéctica*, 47, 1-17.
- CÉPN. (2017). *Le Coffre à Outils. Participation parentale et communautaire des premières nations*. CÉPN.
- CPEIP. (2018). *Prácticas pedagógicas interculturales: reflexiones, experiencias y posibilidades desde el aula*. Ministerio de Educación.
- Del Pino, M., Arias-Ortega, K. 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), 77-98.
<https://doi.org/10.15366/riejs2022.11.1.008>
- Delgado, F. y Rist, S. (2016). Las ciencias desde la perspectiva del diálogo de saberes, la transdisciplinariedad y el diálogo intercientífico. 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-UMSS-CDE.
- Escobar, A. (2014). *Sentipensar con la tierra. Nuevas lecturas sobre desarrollo, territorio y diferencia*. Ediciones UNAULA.
- Escobar, A. (2015). Territorios de diferencia: la ontología política de los “derechos al territorio”. *Cuadernos de Antropología Social*, 41, 25-38.
- Escobar, A. (2020). Sentipensar con la tierra: Transiciones: puentes transatlánticos para diseñar redes entre Sures y Nortes. *Re-visiones*, 10, 2.
- Fajardo, D. (2011). Educación intercultural bilingüe en Latinoamérica: un breve estado de la cuestión. *Revista LiminaR. Estudios Sociales y Humanísticos*, 9(2), 15-29.
- Goodyear-Ka‘Ōpua, N. (2013). *The seeds we planted: Portraits of a Native Hawaiian charter school*. University of Minnesota Press.
- Huiliñir-Curio, V. (2015). Los senderos pehuenches en Alto Biobío (Chile): Articulación espacial, movilidad y territorialidad. *Revista de Geografía Norte Grande*, 62, 47-66.
- Jiménez, M. (2009). Los Saharauis: El éxodo de un pueblo sin rostro. *Revista Academia y Virtualidad*, 2(1), 127-143.
- Lander, E. (2000). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. CLACSO.
- Loiselle, M. y McKenzie, L. (2009). La roue de bien-être: Une contribution autochtone au travail social. *Intervention, la revue de l'Ordre des travailleurs sociaux et des thérapeutes conjugaux et familiaux du Québec*, 131, 183-193.

- Loncón, E., Castillo, S. y Soto, J. (2016). *Consultoría que oriente el proceso de definición del concepto de interculturalidad para el sistema educativo*. Ministerio de Educación de Chile y UNICEF-Chile, Santiago.
- Maheux, G., Pellerin, G., Quintriqueo, S. y Bacon, L. (2020). *La décolonisation de la scolarisation des jeunes Inuit et des Premières Nations*. Presses de l'Université du Québec.
- 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). <https://doi.org/10.15366/riejs2022.11.1.006>
- MINEDUC. (2012). *Informe sobre el papel de las lenguas indígenas en la promoción y protección de los derechos e identidad de los pueblos originarios en Chile*. MINEDUC.
- Morales S., Quintriqueo, S., Arias-Ortega, K. y Zapata-Zapata, V. (2022). Vinculación familia-escuela-comunidad: una necesidad para la educación intercultural en infancia. *CUHSO (Temuco)*, 32(1), 58-74. <https://doi.org/10.7770/CUHSO-V32n1-art2754>
- Muñoz, G. y Quintriqueo, S. (2019). Escolarización socio-histórica en contexto Mapuche: implicancias educativas, sociales y Culturales en perspectiva intercultural. *Educ. Soc., Campinas*, 40, 1-17. <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302019190756>
- Muñoz, G., Quintriqueo, S., Torres, H. y Galaz, A. (2022). *Kiŋpan y Tuvüin* como Fondos de Conocimiento para Contextualizar la Educación Intercultural en Territorio Mapuche. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 11(1). <https://doi.org/10.15366/riejs2022.11.1.001>
- Novaro, G., Padawer, A. y Borton, L. (2017). Interculturalidad y Educación en Argentina desde una Perspectiva Comparativa. *Educação & Realidade*, 42(3), 939-958. <https://doi.org/10.1590/2175-623672321>
- Ñanculef, J. (2018). *Tayüñ mapuche kimün Epistemología mapuche. Sabiduría y conocimientos*. Universidad de Chile.
- 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.
- Pinto, L., Cortez, N., Guzmán, D. y Curivil, F. (2018). Experiencias emergentes de metodologías descolonizadoras de investigación frente al extractivismo epistémico. Aportes para la investigación educativa intra-, intercultural y plurilingüe en Bolivia. *Sinética*, 50. [https://doi.org/10.31391/s2007-7033\(2018\)0050-010](https://doi.org/10.31391/s2007-7033(2018)0050-010)
- Programa de Educación Intercultural Bilingüe [PEIB] (2017). *Programa de Educación Intercultural Bilingüe (2010-2016)*. Ministerio de Educación.
- Quijano, A. (2000). *Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina*. UNESCO-CLACSO.
- Quintriqueo, S. (2010). *Implicancias de un modelo curricular monocultural en contexto mapuche*. Gráfica LOM.
- Quintriqueo, S. y Arias-Ortega, K. (2019). Educación Intercultural articulada a la episteme indígena en Latinoamérica. El caso Mapuche en Chile. *Diálogo Andino*, 59, 81-91. <https://doi.org/10.4067/S0719-26812019000200081>
- Quintriqueo, S., Arias-Ortega, K., Morales, S., Muñoz, G., Sáez, D., Andrade, E., Zapata, V. y Villarroel, V. (2022). *Propuesta pedagógica intercultural para la implementación de la asignatura lengua y cultura de los pueblos originarios ancestrales*. Ediciones Universidad Católica de Temuco.
- 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>.
- Quilaqueo, D. y Quintriqueo, S. (2017). *Métodos educativos mapuches: retos de la doble racionalidad educativa. Aportes para un enfoque educativo intercultural*. Temuco: Ediciones Universidad Católica de Temuco.
- Quintriqueo, S. y Maheux, G. (2004). Exploración del conocimiento sobre la relación de parentesco como contenido educativo para un currículum escolar intercultural en comunidades mapuche. *Revista de Psicología*, XIII(1), 73-91. <https://doi.org/10.5354/0719-0581.2004.17488>
- Quintriqueo, S., Morales, S., Arias-Ortega, K., Muñoz, G., Sanhueza, S. y Peña, F. (2018-2022). *Sentido del lugar como conocimientos educativos y territoriales mapuches para una educación intercultural*. Proyecto Fondecyt Regular N° 1181531

- Quintriqueo, S., Morales, S., Quilaqueo, D. y Arias-Ortega, K. (2016). *Interculturalidad en la formación inicial docente: invitación a construir un diálogo intercultural*. Ediciones Universidad Católica de Temuco.
- Quintriqueo, S., Quilaqueo, D., Gutiérrez, S., Morales, S. y Sanhueza, S. (2017). Valores educativos mapuches: Base para la educación y comunicación intercultural en la formación inicial docente. En V. Valdebenito y M. Mellado (Eds.), *Liderazgo escolar y gestión pedagógica* (pp. 162-188). Ediciones Universidad Católica de Temuco.
- Quivy, R. y Campenhoudt, L. (2005). *Manual de investigación en ciencias sociales*. Limusa, Noriega Editores.
- Riquelme, E., Quilaqueo, D., Quintriqueo, S. y Loncón, E. (2016). *Psicología Escolar e Educativa*, 20(3), 523-532. <https://doi.org/10.1590/2175-3539201502031038>
- Retamal, S. (2020). Principios educativos locales con miras a la autonomía: construcción de un nuevo discurso educativo en el territorio williche (Sur de Chile). *Foro de Educación*, 18(1), 27-45. <https://doi.org/10.14516/fde.650>
- Santos, B. (2016). *La difícil democracia. Una mirada desde la periferia europea*. Madrid. Akal.
- Sartorello, S. (2014). La co-teorización intercultural de un modelo curricular en Chiapas, México. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 19(60), 73-101.
- Sartorello, S. (2019). *La agenda pendiente de la educación intercultural bilingüe en México*. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.
- Sartorello, S. (2021). Milpas educativas. Entramados socionaturales comunitarios para el buen vivir. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 26(88), 283-309.
- Shanker, S. (2014). *Broader measures for success: social/emotional learning*. Measuring What Matters, People for Education.
- Smith, L. (1999). *Decolonizing methodologies. Research and Indigenous peoples*. Zed Books LTD.
- Toulouse, P. (2016). *Mesurer ce qui compte en éducation des autochtones: Proposer une vision axée sur l'holisme, la diversité et l'engagement*. Portage & Main Press.
- Toulouse, P. (2018a). *Chaque enfant a un don à partager: Nourrir l'identité autochtone et le sentiment d'appartenance*. Portage & Main Press.
- Toulouse, P. (2018b). *Truth and reconciliation in Canadian schools*. Portage & Main Press.
- Turner, A., Wilson, K., & Wilks, J. L. (2017). Aboriginal Community Engagement in Primary Schooling: Promoting Learning through a Cross-Cultural Lens. *Australian Journal of Teacher Education*, 42(11). <https://doi.org/10.14221/ajte.2017v42n11.7>
- UNESCO. (2017). *Conocimiento indígena y políticas educativas en América Latina*. OREALC/UNESCO.
- Valdebenito, X. (2017). *Hacia una comprensión del vínculo entre las prácticas de enseñanza de educadores y educadoras tradicionales indígenas y el espacio escolar*. Documento de trabajo N°10. Santiago.
- Walsh, C. (2012). *Interculturalidad crítica y educación intercultural*. Instituto Internacional de Integración.

Breve CV de los/as autores/as

Segundo Quintriqueo

Profesor de Educación Básica Intercultural, por la Universidad Católica de Temuco (UCT), Chile. Magíster en Educación por l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue (UQAT). Doctor en Educación por la Universidad de Extremadura, España. Profesor Titular de la UCT e Investigador del Centro de Investigación en Educación en Contexto Indígena e Intercultural (CIECII) de la UCT. Forma parte del Claustro de profesores y del Comité Académico del programa de Doctorado en Educación en consocio 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>

Gerardo Muñoz

Dr. en Educación (Universidad Autónoma de Barcelona). Académico del Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad Austral de Chile. Ha sido Investigador Responsable y Co-Investigador de Proyectos FONDECYT y FONDEF e Investigador Principal del Proyecto Anillo ATE220025. 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>

Katerin Elizabeth Arias-Ortega

Dra. en Ciencias de la Educación (Universidad Católica de Temuco -UCT-). Profesora Asociada del 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. Su línea de investigación es la educación e interculturalidad. Email: karias@uct.cl

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

Soledad Morales Saavedra

Académica del Departamento de Diversidad y Educación Intercultural de la Universidad Católica de Temuco (UCT). Es Magister en Psicología por la Universidad de la Frontera y Educadora de Párvulos por la Pontificia Universidad Católica de Chile. Su línea de investigación es la educación intercultural en primera infancia, la relación educativa intercultural y la inteligencia emocional y experiencial en contexto mapuche. Líneas que son desarrolladas a través proyectos de investigación prioritarios de la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo (FONDECYT, FONDEF). Email: smorales@uct.cl

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-8216-118X>

Elías Andrade-Mansilla

Doctorando en Educación por la Universidad Católica de Temuco, Chile. Biólogo en Gestión de Recursos Naturales y Magister en Planificación y Gestión Territorial. Docente de la Facultad de Educación de la Universidad Católica de Temuco. Áreas de trabajo: Conocimientos educativos en contexto social y cultural asociados a espacios ecológicos-culturales, Aplicaciones SIG para el Análisis Territorial, Educación e Interculturalidad y Análisis de Sistemas Naturales y Medio Ambiente. Universidad Católica de Temuco (Chile). Email: eandrade@uct.cl

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-5268-0840>

Viviana Alejandra Zapata Zapata

Doctora en Ciencias de la Educación (Universidad Católica de Temuco -UCT-).
Profesora *part time* de la UCT. Líneas de investigación Educación e interculturalidad.
Email: vzapata@uct.cl

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-7367-9294>