



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

**INTERNATIONAL JOURNAL OF EDUCATION FOR SOCIAL JUSTICE**

ISSN: 2254-3139 | Junio 2024 – Volumen 13, Número 1

<https://doi.org/10.15366/riejs2024.13.1>



**Educación para la Justicia Ambiental: Trabajar desde las Aulas  
la Formación de una Ciudadanía Activa**

[revistas.uam.es/riejs](http://revistas.uam.es/riejs)

**UAM**  
Universidad Autónoma  
de Madrid



Red Iberoamericana  
de Investigación  
sobre Cambio  
y Eficacia Escolar

## CONSEJO EDITORIAL

### DIRECTOR

F. Javier Murillo

### EDITORAS

Cynthia Martínez-Garrido

Nina Hidalgo Farran

Irene Moreno-Medina

Raquel Graña Oliver

### CONSEJO DIRECTIVO

Ricardo Cuenca, Instituto de Estudios Peruanos, Perú

Enrique Javier Díez Gutiérrez, Universidad de León, España

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

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

Rodrigo J. García Gómez, Comunidad de Madrid, España

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

Carmen Rodríguez Martínez, Universidad de Málaga, España

José Manuel Rodríguez Victoriano, Universitat de València, España

### CONSEJO CIENTÍFICO

Jorgelina Abbate, University Massachusetts-Boston, EEUU

Günter Bierbrauer, Universität Osnabrück, Alemania

Ana Barrero, Fundación Cultura de Paz, España

Sharon Chubbuck, Marquette University, EEUU

Raewyn Connell, University of Sydney, Australia

Ian Davis, University of York, Reino Unido

Nick Elmer, University of Surrey, Reino Unido

Juan Manuel Escudero, Universidad de Murcia, España

Nancy Fraser, The New School University, EEUU

Juan Eduardo García-Huidobro, Universidad Alberto Hurtado, Chile

John Gardner, Queen's University, Reino Unido

Mariano Herrera, CICE, Venezuela

Verónica López Leiva, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile

Peter McLaren, Chapman University, EEUU

Luis M<sup>a</sup> Naya Garmendia, UPV/EHU, España

Connie North, University of Maryland, EEUU

Sonia París Albert, Universitat Jaume I, España

Ángeles Parrilla, Universidade de Vigo, España

José Manuel Pérez Martín, Universidad Autónoma de Madrid, España

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

Juana M<sup>a</sup> Sancho, Universitat de Barcelona, España

M<sup>a</sup> Paz Sandín Esteban, Universitat de Barcelona, España

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

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

Sylvia Schmelkes, Universidad Iberoamericana, México

Josu Solabarrieta, Universidad de Deusto, España

Alejandro Tiana, UNED, España

Martin Thrupp, University of Waikato, Nueva Zelanda

Carlos Alberto Torres, UCLA, EEUU

Riel Vermunt, Leiden University, Países Bajos

Bernd Wegener, Humboldt University, Alemania

Joseph Zajda, Australian Catholic University, Australia

Ken Zeichner, Washington University, EEUU

# ÍNDICE

## Sección Temática

### Presentación:

**Educación para la justicia ambiental: Trabajar desde las aulas la formación de una ciudadanía activa** 7

*Beatriz Bravo-Torija y José Manuel Pérez-Martín*

**Urgencia Ético-Ambiental: Pedagogías Ecoanimalistas y Formación de Profesionales de la Educación** 11

*Milena Villar, M<sup>a</sup> José Méndez-Lois y Felicidad Barreiro*

**Luces Verdes, Amarillas y Rojas al Innovar la Enseñanza de las Ciencias** 25

*Melina Furman y Mariana Luzuriaga*

**Activismo Colectivo Basado en la Indagación: desarrollando la Conciencia de Sostenibilidad del Profesorado** 45

*Alba Ramos Solano, Carolina Martín Gámez y Daniel Cebrián Robles*

**A Educação Ambiental Crítica a partir de Práticas e Percepções de Educadoras de Infância em Portugal** 63

*Natália Gladcheff, Fátima Pereira y Ana Cristina Torres*

**La Competencia Ecociudadana del Alumnado de Primaria frente la Pérdida de Biodiversidad** 79

*Chadia Rammou, Laura Martín-Ferrer y Arnau Amat*

**Educación para la Justicia Ambiental en una Provincia Despoblada: Percepciones y Propuestas** 95

*Javier Martínez-Aznar, Ángel de Frutos, Elisa Esteban-Carbonell y Amaya Satriástegui*

## Sección Libre

**Aplicación de la Agenda 2030: Propuesta Didáctica que Emplea Objetivos de Desarrollo Sostenible para Potenciar Competencias Sociales e Interculturales en la Enseñanza del Inglés** 137

*María Martínez-Lirola*

**Aprendizaje y Educación en Familias Mapuche y Aymaras: Los Modos de Hacer las Cosas** 155

*Nolfa Ibáñez-Salgado, Sofía Druker-Ibáñez y M<sup>a</sup> Soledad Rodríguez-Olea*

<b>Revisión Sistemática sobre Educación para una Ciudadanía Global Transformadora</b>	171
<i>Rosa M<sup>a</sup> Rodríguez-Izquierdo e Israel García Bayón</i>	
<b>Pedagogía de la Muerte: Análisis de las Actitudes y Ansiedad ante la Muerte en Futuros Docentes</b>	191
<i>Ernesto Colomo, Vicente Gabarda Méndez, Andrea Cívico Ariza y Nuria Cuevas Monzonís</i>	
<b>Recognising, Naming, and Resisting Racialisation and Ethnicisation in Swedish Compulsory Schools</b>	213
<i>Vanja Lozić</i>	
<b>Análisis Dimensional del Instrumento de Evaluación de Justicia Social Percibida a partir de las Opiniones del Alumnado en las Escuelas</b>	231
<i>Anna Jordina Llorens, Margarita Bakieva, Jesús Miguel Jornet y Purificación Sánchez</i>	
<b>Aprendizajes sobre la Politización de la Práctica Docente en Chile: Lecciones de Docentes Activistas</b>	251
<i>Sebastián Ortíz-Mallegas, Claudia Carrasco-Aguilar y Mónica Torres-Sánchez</i>	
<b>Significados y Expectativas de Educación Rural de Madres Mapuches en La Araucanía, Chile</b>	271
<i>Viviana Villarroel y Katerin Arias</i>	
<b>Los Mensajes de Odio en Adolescentes: ¿Una Perspectiva de Género?</b>	213
<i>M<sup>a</sup> Angeles Hernández Prados, José Santiago Álvarez Muñoz y María Pina Castillo</i>	
<b>Atención a Mujeres Mayores Víctimas de Violencia de Género en Centros de Información a Mujeres</b>	231
<i>M<sup>a</sup> Josefa Mosteiro *, Felicidad Barreiro, Beatriz García Antelo y Elisa Teresa Zamora</i>	
<b>Researching Together: Disrupting Colonial Thinking in Higher Education and Beyond</b>	251
<i>Sue Tangney, Julie A. Mooney y Ana Luisa López-Vélez</i>	
<b>Trabajar Temas Emergentes en la Formación de los Grados de Educación: Ecofeminismo a Través del Artes</b>	271
<i>Laura Lucas-Palacios, Ainboa Resa Ocio y Teresa Campos-López</i>	

**La Guardia del Monte: Praxis, Educación Rural y Construcción de Paz en Colombia** 213

*Juan S. Quintero, María A. Fino, Mónica P. Carreño, Martha Rocío González Bernal, Diego Ferney y Laura Fonseca*

**Una Política Educativa para la Justicia Social contra el Auge del Neofascismo** 231

*Enrique Javier Díez-Gutiérrez, Mauro Jarquín Ramírez y Héctor Alonso Martínez*



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

## **SECCIÓN TEMÁTICA:**

**Educación para la Justicia Ambiental:  
Trabajar desde las Aulas la Formación de  
una Ciudadanía Activa**



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



## PRESENTACIÓN

# Educación para la Justicia Ambiental: Trabajar desde las Aulas la Formación de una Ciudadanía Activa

## Education for Environmental Justice: Working from the Classroom to Build Active Citizenship

Beatriz Bravo-Torija \* y José Manuel Pérez-Martín

*Universidad Autónoma de Madrid, España*

En 1969, un grupo de académicos se reunió para proponer una respuesta a la crisis ambiental que se detectó unos años antes y que se ha ido incrementando hasta nuestros días. Esta respuesta se denominó Educación Ambiental y sugería que la solución pasaba por informar de la situación ambiental a la ciudadanía para concienciar y promover la protección del entorno (Stapp et al., 1969). Para ello, la participación de la escuela se convertía en imprescindible y debía ser desde ahí desde donde se diera a conocer la importancia de proteger los ecosistemas. Además, añadía que las acciones humanas eran las causantes de su degradación, poniendo desde el primer momento el foco en que el origen ecosocial de esta crisis.

Sin embargo, no ha sido hasta la publicación de la Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) cuando las instituciones han propuesto un marco de actuación para abordar las problemáticas ambientales desde la perspectiva ecosocial (ONU, 2015; UNESCO, 2017). En este nuevo contexto, se propone que estos problemas ambientales se encuentran interconectados con cuestiones sociales donde lo cultural, lo económico, lo ético se entremezclan y dificultan encontrar una solución. De hecho, en muchos de estos escenarios se visibiliza cómo los problemas ambientales generan bienestar económico para unos pocos y grandes perjuicios sociales, económicos y sanitarios para la inmensa mayoría de los habitantes del planeta, por lo que se evidencia la necesidad de una educación para la Justicia Ambiental (Agyeman, 2014; Careros et al., 2018; Pérez-Martín y Bravo-Torija, 2018).

Este diagnóstico es común a todos los informes que Naciones Unidas ha venido haciendo históricamente, pero aún no se ha encontrado la fórmula que permita que se generen acciones educativas de impacto de forma generalizada. El motivo puede ser que el enfoque siempre ha estado en soluciones relacionadas con la formación disciplinar de los docentes (Pérez-Martín et al., 2022) que deriva en una baja competencia ambiental (Mora-Penagos y Guerrero-Guevara, 2022; Pérez-Martín y Esquivel-Martín, 2022). Sin embargo, las estrategias de mejora de la situación desde la dimensión educativa deberían centrarse en mejorar su capacidad para el diseño de situaciones de aprendizaje que generen impacto (Guevara-Herrero y Pérez-Martín, 2023; Lorenzo-Rial et al., 2020). Estas situaciones serían aquellas que promueven la reflexión y el pensamiento crítico (Guevara-Herrero, 2024; Valladares, 2021), y lo hacen a través de estrategias didácticas como las prácticas científicas (Bächtold et al., 2022; Guevara-Herrero y Pérez Martín, 2023; Zhou, 2015).

### CÓMO CITAR:

Bravo-Torija, B. y Pérez-Martín, J. M. (2024). Presentación. Educación para la justicia ambiental: Trabajar desde las aulas la formación de una ciudadanía activa. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 13(1), 9-12.

Es por ello que resulta imprescindible conocer y difundir las prácticas de aula que se están desarrollando con este enfoque, ya que la mayoría suelen presentar baja demanda cognitiva y, por lo tanto, reducido impacto en las conductas de los estudiantes (Guevara-Herrero et al., 2024; Roldán-Arcos et al., 2022). Así, podremos destinar esfuerzos desde la innovación e investigación educativas para mejorar los recursos didácticos que tienen a su disposición los docentes.

Por otro lado, a partir de ello, seremos capaces de vislumbrar el camino que deberíamos seguir para generar una dimensión didáctica de la Educación Ambiental. De esta manera podremos empezar a definir una formación docente (inicial y continua) que nos aleje de las visiones hegemónicas que dominan este ámbito de conocimiento (perspectivas ecológica y de la organización escolar). Esta necesidad es urgente, ya que, casi una década después de la Agenda 2030, todavía no hay una incorporación real de los ODS ni de la Justicia Ambiental a la investigación y práctica educativas (Guevara-Herrero et al., 2023; Roldán-Arcos et al., 2022). Los seis artículos de este monográfico nos permiten iniciar este camino, así los tres primeros se centran en la formación docente desde la perspectiva de Justicia Ambiental.

En el primero de ellos, Milena Villar Varela, M<sup>a</sup> José Méndez-Lois y Felicidad Barreiro analizan la presencia de las pedagogías ecoanimalistas y de la Educación Ambiental en las materias impartidas en los grados universitarios de Magisterio, Pedagogía y Educación Social, así como en el Máster de formación de profesorado de tres universidades gallegas. Se busca identificar qué contenidos aparecen y cómo lo hacen al respecto de los derechos de los animales, mejorando la comprensión de la relación humano-animal-naturaleza, y tratando de alejar la Educación Ambiental de la visión antropocentrista actual. Todo ello, ha adquirido importantes implicaciones para la práctica de aula en la última ley educativa. A pesar de ello, el estudio reclama mayor presencia de dichas pedagogías en la formación de los profesionales educativos.

El segundo artículo, es el trabajo de Melina Furman y Mariana Luzuriaga, en el que se identifican las reflexiones del profesorado en ejercicio durante un postgrado de formación continua. En él se analizan las cuestiones que los docentes consideran fortalezas, las que tienen que revisar y modificar al implementar innovaciones educativas que fomentan el razonamiento científico, mediante una rutina de pensamiento (luces verdes, amarillas y rojas). El trabajo muestra la necesidad de fomentar la reflexión en de los docentes que implementan innovaciones en el marco de la Educación para la Sostenibilidad desde una perspectiva crítica.

El siguiente artículo, Alba Ramos Solano, Carolina Martín Gámez y Daniel Cebrián Robles proponen el desarrollo de un abordaje de Activismo Colectivo Basado en la Indagación sobre Cuestiones Socialmente Vivas, a partir del que se puedan promover actitudes de protección ambiental. Para ello, analizan el desarrollo de la conciencia de sostenibilidad de docentes en ejercicio de Educación Infantil y Primaria de Málaga que diseñaron e implementaron propuestas de aula relacionadas con el uso de agua. Los resultados indican que cualitativamente se detectan impactos positivos en el desarrollo de conciencia de sostenibilidad en los participantes del estudio.

Por otro lado, los últimos tres artículos muestran cómo es la práctica educativa de la Educación Ambiental que llega a las aulas de Educación Infantil, Primaria y Secundaria tratando de fomentar una visión crítica y transformadora que incorpore la perspectiva ecosocial para la Justicia Ambiental.

El cuarto trabajo, contextualizado en la realidad de la práctica docente de Portugal en relación con la enseñanza de la Educación Ambiental en Educación Infantil. En este

artículo, Natália Gladcheff Zanon, Fátima Pereira, Ana Cristina Torres nos muestran la realidad de las prácticas educativas de maestras de Educación Infantil. En ellas, se detecta la promoción de la protección ambiental y una decidida intención de fomentar la participación en la toma de acción desde edades tempranas. Sin embargo, los resultados muestran que la formación docente de estas maestras limita su capacidad de diseñar situaciones de aprendizaje transformadoras, donde la reflexión y la crítica sean el centro de los aprendizajes. Por lo que consideramos muy interesantes estos resultados para valorar hacia dónde deben dirigirse los programas de formación inicial y continua del profesorado.

El penúltimo trabajo está realizado por Chadia Rammou, Laura Martín-Ferrer y Arnau Amat. En él se busca conocer el posicionamiento ético y político del alumnado de Educación Primaria frente a la pérdida de biodiversidad. Así, los estudiantes de tres centros educativos catalanes analizaron la biodiversidad urbana, y con ello se valoró la comprensión de esta problemática a través de la expresión de sus emociones y de la propuesta de soluciones para mejorar la biodiversidad a nivel local y global. La discusión y las conclusiones de este trabajo nos proporcionan información y recomendaciones de interés para la implementación de estas propuestas didácticas a otras realidades educativas; destacando la evolución de las intervenciones desde una perspectiva egocéntrica hasta una más social a medida que la experiencia progresa en el tiempo. Asimismo, los autores recomiendan abordar problemas ecosociales concretos que permitan proponer soluciones más precisas, ya que así los estudiantes se involucran más y se convierten en agentes de cambio, fomentándose la competencia ecociudadana.

Por último, Javier Martínez-Aznar, Ángel de Frutos, Elisa Esteban-Carbonell y Amaya Satrústegui presentan en este monográfico un estudio llevado a cabo en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria relacionado con la crisis energética y la contaminación atmosférica. En el trabajo se detectan las percepciones de los estudiantes de centros urbanos y rurales de Aragón a través del diálogo, la reflexión y el pensamiento crítico sobre estas cuestiones, obteniéndose una batería amplia de emociones y posibles soluciones, así como una visión más comprometida con el medioambiente.

## Referencias

- Agyeman, J. (2014). Environmental justice and sustainability. En G. Atkinson, S. Dietz, E. Neumayer y M. Agarwala (Eds.), *Handbook of sustainable development*. (pp. 188-205). Edward Elgar Publishing. <https://doi.org/10.4337/9781782544708.00022>
- Bächtold, M., Pallarès, G., De Checchi, K. y Munier, V. (2022). Combining debates and reflective activities to develop students' argumentation on socioscientific issues. *Journal of Research in Science Teaching*, 60(4), 761-806. <https://doi.org/10.1002/tea.21816>
- Carneros, S., Murillo, F. J. y Moreno-Medina, I. (2018). Una aproximación conceptual a la educación para la justicia social y ambiental. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 7(1), 17-36. <https://doi.org/10.15366/riejs2018.7.1.001>
- Guevara-Herrero I. (2024). Is consuming avocados equally sustainable worldwide? An activity to promote eco-social education from science education. *Education Sciences*, 14(6), 560. <https://doi.org/10.3390/educsci14060560>
- Guevara-Herrero, I. y Pérez-Martín J. M. (2023). Acciones educativas de éxito en las comunidades de aprendizaje: grupos interactivos. Utilidad, componentes y ejemplos para educación infantil. En L. Cañadas y N. Hidalgo (Eds.), *Materiales docentes para el empleo de metodologías y procesos de evaluación formativa en la formación inicial de profesorado*. (pp. 35-56). Dykinson. <https://doi.org/10.14679/2307>

- Guevara-Herrero, I., Bravo-Torija, B. y Pérez-Martín, J. M. (2024). Educational practice in education for environmental justice: A systematic review of the literature. *Sustainability*, 16, 2805. <https://doi.org/10.3390/su16072805>
- Guevara-Herrero, I., Pérez-Martín, J. M. y Bravo-Torija, B. (2023). Impacto de los objetivos de desarrollo sostenible en la investigación educativa sobre educación ambiental. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 20(2), 250101-250118. [https://doi.org/10.25267/Rev\\_Eureka\\_ensen\\_divulg\\_cienc.2023.v2 0.i2.2501](https://doi.org/10.25267/Rev_Eureka_ensen_divulg_cienc.2023.v2 0.i2.2501)
- Lorenzo-Rial, M. A., Pérez-Rodríguez, U., Varela-Losada, M., Vega-Marcote, P. (2020). ¿Influyen las características personales del profesorado en formación en sus actitudes hacia una educación ambiental transformadora? *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 57(2), 1-22. <https://doi.org/10.7764/PEL.57.2.2020.2>
- Mora-Penagos, W. M. y Guerrero-Guevara, N. (2022). Las competencias ambientales clave en las actividades docentes del profesorado de ciencias. *Tecné, Episteme y Didaxis*, 51, 299-316. <https://doi.org/10.17227/ted.num51-12536>
- ONU. (2015). *Transforming our world: The 2030 agenda for sustainable development*. United Nations Organization.
- Pérez-Martín, J. M. y Esquivel-Martín, T. (2022). El reto de dimensionar la competencia ambiental para maestros/as a través de sus percepciones durante la formación inicial. En L. Cañadas y S. Rappoport (Eds.), *Las competencias generales en la formación inicial docente. Experiencias y orientaciones para su desarrollo* (pp. 36-45). Dykinson.
- Pérez-Martín, J. M., Bravo-Torija, B. (2018). Experiencias para una alfabetización científica que promueva la justicia ambiental en distintos niveles educativos. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 7(1), 119-140. <https://doi.org/10.15366/riejs2018.7.1.006>
- Pérez-Martín, J. M., Esquivel-Martín, T. y Guevara-Herrero, I. (2022). En busca de la dimensión abandonada: La didáctica de la educación ambiental. En J. M. Pérez-Martín, T. Esquivel-Martín e I. Guevara-Herrero (Eds.), *Educación ambiental de maestros para maestros* (pp. 9-15). Dykinson. <https://doi.org/10.14679/1886>
- Roldán-Arcos, S., Pérez Martín, J. M. y Esquivel-Martín, 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>
- Stapp, W. B., Bennett, D., Bryan, W., Fulton, J., Mac Gregor, J., Nowak, P., Swan, J., Wall, R. y Havlick, S. (1969). The concept of environmental education. *Environmental Education*, 1, 30-31. <https://doi.org/10.1080/00139254.1969.10801479>
- UNESCO. (2017). *Education for sustainable development goals*. UNESCO.
- Valladares, L. (2021). Scientific literacy and social transformation. *Science & Education*, 30, 557-587. <https://doi.org/10.1007/s11191-021-00205-2>
- Zhou, G. (2015). Environmental pedagogical content knowledge: A conceptual framework for teacher knowledge and development. En S. Stratton, R. Hagevik, A. Feldman y M. Bloom (Eds.), *Educating science teachers for sustainability* (pp. 185-203). ASTE Series in Science Education. [https://doi.org/10.1007/978-3-319-16411-3\\_11](https://doi.org/10.1007/978-3-319-16411-3_11)

# Urgencia Ético-Ambiental: Pedagogías Ecoanimalistas y Formación de Profesionales de la Educación

## Ethical-Environmental Urgency: Eco-Animalist Pedagogies and Training of Education Professionals

Milena Villar \*, M<sup>a</sup> José Méndez-Lois y Felicidad Barreiro

*Universidad de Santiago de Compostela, España*

### DESCRIPTORES:

Pedagogías ecoanimalistas  
Educación ambiental  
Formación inicial  
Formación permanente  
Profesorado

### RESUMEN:

El antropocentrismo, la falta de una ética animal y la situación planetaria actual requieren de la implantación de medidas urgentes para afrontar las problemáticas que arremeten contra la sociedad. Se considera que ante tesituras tan arduas, la educación es el camino más efectivo, y por ello, se plantea la necesidad de implantar las pedagogías ecoanimalistas en la formación de las y los profesionales de la educación, para conferir solución a estas situaciones. El objetivo de esta investigación es analizar la presencia de la formación en pedagogías ecoanimalistas y en educación ambiental en los planes de formación inicial y permanente del profesorado y otras/os profesionales de la educación de Galicia. Para ello se han revisado las materias impartidas en los grados universitarios para la formación de maestras/os, pedagogas/os y educadoras/es sociales, además de los másteres universitarios que habilitan al profesorado de educación secundaria en las tres universidades gallegas. Los resultados muestran una ausencia de contenidos vinculados a las pedagogías ecoanimalistas y una carencia formativa en relación a la educación ambiental, más presente en los programas educativos, pero insuficiente. Finalmente, se reitera la necesidad de promover las pedagogías ecoanimalistas en la formación del profesorado y demás profesionales del ámbito educativo.

### KEYWORDS:

Ecoanimalist pedagogies  
Environmental education  
Initial training  
Permanent education  
Teacher

### ABSTRACT:

Anthropocentrism, the lack of animal ethics and the current planetary situation require the implementation of urgent measures to face the problems that attack society. It is considered that in the face of such arduous situations, education is the most effective path, and therefore, the need to implement eco-animalist pedagogies in the training of education professionals is raised, to provide a solution to these situations. The objective of this research is to analyze the presence of training in eco-animalist pedagogies in the initial and permanent training plans of teachers and other education professionals in Galicia. For this, the subjects taught in the university degrees for the training of teachers, pedagogues and social educators have been reviewed, in addition to the university master's degrees that enable secondary education teachers in the three Galician universities. The results show a total absence of content linked to eco-animalist pedagogies and a lack of training in relation to environmental education, more present in educational programs, but insufficient. Finally, the need to promote eco-animalist pedagogies in the training of teachers and other professionals in the educational field is reiterated.

### CÓMO CITAR:

Villar, M., Méndez-Lois, M. y Barreiro, F. (2024). Urgencia ético-ambiental: pedagogías ecoanimalistas y formación de profesionales de la educación. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 13(1), 13-29.  
<https://doi.org/10.15366/riejs2024.13.1.001>

## 1. Introducción

En un mundo fragmentado y a la vez globalizado, caracterizado por el antropocentrismo y el capitalismo, donde la propia existencia depende en gran medida de la posición socioeconómica de cada ser y de la propia sociedad, y donde se ha roto el equilibrio entre lo humano, la naturaleza (Perales y Lastiri, 2015) y lo animal no humano, en “nombre de un progreso” o un mal llamado desarrollo (Lastra y Ramírez, 2013; Pajares y Loret, 2016) que destruye y degrada, no es difícil imaginar que la población obvie, de manera consciente o inconsciente, la situación social y planetaria a la que nos estamos aproximando, y en la cual ya podemos percibir las incipientes consecuencias de nuestra desconsideración. De hecho, tal y como afirman González y Gómez (2022), nuestros estilos de vida nos han separado de la naturaleza y de la diversidad de seres vivos.

El cambio climático es un hecho, y la futura pérdida de nuestro hogar planetario, tal y como lo conocemos hoy en día, es una obviedad de difícil evitación (Canaza-Choque, 2018), para todas las especies humanas o animales (González-Gaudio y Maldonado-González, 2017). Pese a las exiguas voces negacionistas al respecto (Bueno, 2018), en parte debidas a la falta de una alfabetización ecosocial (Santiago, 2022), se trata de una contrariedad importante a todos los niveles que requiere atención inmediata (Roldán-Arcos et al., 2022).

Ante el grave problema de la crisis ambiental (Herrero, 2022), la educación ambiental, surge como una propuesta adecuada en su momento, y sobre todo viable, para tratar de paliar y hacer frente al difícilmente irrefrenable deterioro del planeta (Santos et al., 2018) y a las contrariedades y situaciones problemáticas de carácter ambiental. En el año 1972, dentro del marco de la Conferencia de las Naciones Unidas para el Medio Ambiente Humano, celebrada en Estocolmo, se acuerda desarrollar un programa educativo a nivel mundial, el Programa Internacional de Educación Ambiental (PIEA), sobre cuestiones ambientales, desarrollado en 1975 por la UNESCO, en cooperación con el Programa de las Naciones Unidas para el Medio Ambiente (PNUMA). Si bien en ese contexto histórico supuso un hito en el campo de estudio, hoy en día, la educación ambiental se queda corta en sus principios de actuación, como deja entrever el análisis efectuado por Bautista-Cerro y cols. (2019), disponiendo aún de margen de mejora (Bernabé, 2021).

La educación, en su concepción más amplia, pretende contribuir al desarrollo integral del individuo, en todas las esferas posibles, para garantizar, entre otros aspectos, una convivencia adecuada y un buen trato (Villar y Méndez-Lois, 2022), tanto de una o uno misma/o como a los otros seres con los que se convive y el entorno en el que se desarrolla nuestra vida.

De esta forma, la educación ambiental, partiendo del constructo del ambientalismo, y teniendo en cuenta que se trata de un ámbito de pensamiento y acción en el que predomina la heterogeneidad, el debate, la diversidad de paradigmas teóricos y de estrategias de actuación, no contribuye en absoluto al fin último de la educación. Esto es así porque, a pesar de incidir en la necesidad de la reflexión y la acción, desde su origen se ha centrado más en la construcción teórica que en las prácticas educativas, el desarrollo del espíritu crítico (Mogensen y Mayer, 2009; Pérez-Martín et al., 2022) y el enfoque social y ético (Guevara-Herrero et al., 2023). Al centrarse solo en el cuidado del medio ambiente para satisfacer una necesidad humana, obvia las necesidades de la naturaleza y de los demás animales (Saari, 2020; Voltes, 2021) y, por ende, los sentires e identidades de estos últimos, y todo ello, a pesar de que en los últimos años ha surgido

el concepto de ambientalismo moderno que tiene en cuenta los ecosistemas, pero siempre desde la perspectiva de la prioridad humana y la salvaguarda del planeta para la vida de las generaciones futuras (Vargas et al., 2017). De hecho, la propia Carta de Belgrado (1975) se centra en los intereses humanos sin contemplar el bienestar ni la ética animal ni natural. Si bien se es consciente de que existe una facción del movimiento que aboga por el cambio social, tal y como indica Sauvé (2010), no se profundiza en la interseccionalidad por la que debiera regirse un movimiento de tal calado como lo es la educación ambiental, además de centrarse solo en las relaciones humanas. Sauvé (2010) pone de manifiesto la diversidad de corrientes teóricas y prácticas en la educación ambiental, desde las más clásicas, como puede ser la educación ambiental holística, hasta otras más recientes, como la corriente de la sostenibilidad, indicando que la educación ambiental pone en evidencia fuertes lazos entre el saber y la acción. Esta autora defiende, además, la necesidad de una ética ambiental que vaya más allá de los postulados clásicos ambientalistas.

Por otra parte, la idea de desarrollo sostenible impulsada en el Informe Brundtland de 1987 (González, 1996) ha permeado nuestra realidad desde el surgimiento de la agenda 2030, conceptualizada esta última como un plan de acción a favor de las personas, el planeta y la prosperidad, que también tiene la intención de fortalecer la paz universal y el acceso a la justicia (Ministerio de Derechos Sociales y Agenda 2030, 2021) además de abordar los “retos mundiales decisivos para la supervivencia de la humanidad” (UNESCO, 2017), lo que deja entrever una postura antropocéntrica desde la que se concretan los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) y los principios de la Educación para el Desarrollo Sostenible (EDS). De nuevo, la definición lleva a la priorización de la vida humana, en pro de los daños colaterales a la fauna y la flora; a la exclamación de que la vida humana en su conjunto es más valiosa que la naturaleza y los demás seres que la habitan mostrando, una vez más a lo largo de la historia, el individualismo y el egocentrismo humano. ¿Pero qué es el desarrollo sostenible? Tal y como establece la UNESCO (2012) se trata de una iniciativa educativa que fomentará los cambios de comportamiento necesarios para preservar en el futuro la integridad del medioambiente y la viabilidad de la economía, y para que las generaciones actuales y futuras gocen de justicia social (Gusmão Caiado et al., 2018; Horsthemke, 2018), haciendo hincapié en el balance y la articulación de principios económicos, sociales y ambientales (López et al., 2018). Además, habría que señalar que esta perspectiva obvia la posibilidad de considerar los intereses no humanos como un contexto a tener en cuenta desde el punto de vista de la justicia social que en tantas ocasiones menciona (Pedersen, 2021). En base a esto, el concepto de educación ambiental se ha articulado con el de desarrollo sostenible (Cabalé, 2016) por sus objetivos similares, aunque otras personas referentes en el campo consideren esta sinergia peligrosa e innecesaria por las confusiones que puede generar (Sepúlveda y Agudelo, 2012).

- De esta forma Llopiz y cols. (2020), afirman que la educación ambiental es concebida en la actualidad como una educación para el desarrollo sostenible que pretende mejorar la calidad de vida de la sociedad a la vez que contribuye al beneficio óptimo de las relaciones del ser humano con su medio (Musitu Ferrer et al., 2020) a través de conductas proambientales que se aprovechen del medio natural respetando en cierta medida el medio ambiente y los procesos sociales.
- Como se puede percibir, hasta el momento, el concepto de educación ambiental ha ido evolucionando (Jiménez-Fontana y García-González, 2017; Márquez et al., 2021), pero, y quizás por adaptarse a la Agenda 2030 y a sus principios, sigue presentando sus carencias iniciales en relación con la toma

en consideración de las necesidades animales y de la propia naturaleza como ser vivo. Mantiene su perspectiva antropocéntrica. De hecho, tal y como explica Pedersen (2021), en la educación ambiental determinada por los principios de la EDS, los animales se tienen en cuenta desde la perspectiva de meros representantes de los ecosistemas, que deben ser tenidos en consideración para favorecer el bienestar y la supervivencia humana, además de relegarlos a los márgenes de actuación a pesar de que su despiadada explotación deriva en ilimitados problemas de índole ambiental.

- Es importante recalcar que en ningún momento se intenta desprestigiar la importante labor de la educación ambiental, si bien es cierto que reproduce injusticias prevalentes en la sociedad (Dinker y Pedersen, 2019) y que normaliza la explotación de animales no humanos (Oakley, 2019). Dado que se trata de un movimiento que busca una mejora a nivel planetario, lo más coherente sería trabajar para lograr la justicia humana, animal y ambiental (Itle-clark y Comaskey, 2020), tratando de favorecer la capacidad de pensamiento crítico (González y Gómez, 2022) sobre la relación entre la protección de la naturaleza, el bienestar animal real y la justicia social (Comaskey, 2019), todo ello a través del desarrollo emocio-sentimental y la capacitación creativa para la acción (Oakley, 2019).
- De hecho, por primera vez en una ley educativa, la vigente Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, incorpora a lo largo de su discurso el respeto, la empatía y la consideración de los derechos animales, incluyendo, entre otros aspectos, como uno de los principios del sistema educativo el fomento de “la adquisición de valores que propicien el respeto hacia los seres vivos y los derechos de los animales y el medio ambiente” (Art. 2. 1 e, LO 2/2006, de 3 de mayo).
- Por todo ello, y dado que la vigente ley educativa supone un cambio de rumbo en la consideración social y moral de los animales, se considera fundamental avanzar desde una ya desgastada e insuficiente educación ambiental hacia unas pedagogías ecoanimalistas que tengan en cuenta y contemplen, de forma interseccional, las diferentes necesidades de animales humanos y no humanos y de la propia naturaleza, por el bien social y el bienestar común. Y es que, tal y como establecen Caride y Meira (2020), los desafíos del futuro son, ante todo, éticos y de justicia social.
- El término pedagogías ecoanimalistas surge de la idea de Marta Tafalla (2019) de considerar la estética plurisensorial, ecologista y animalista como forma de reivindicación social decidiendo, las autoras del trabajo, incorporarlo y resignificarlo en el ámbito pedagógico.
- Las pedagogías ecoanimalistas pretenden, además de incorporar los principios básicos de la educación ambiental, ir más allá, revelando las situaciones de violencia ecoanimal derivadas del vínculo humano-animal y humano-naturaleza; actuando como un instrumento que mejore la relación humano-animal-naturaleza; mostrando la importancia de tener en cuenta la sintiencia animal; teniendo en cuenta la evolución de la relación entre los seres humanos, los animales no humanos y la naturaleza a lo largo de la historia; analizando la violencia efectuada por parte de la humanidad a la naturaleza y a los animales; definiendo las causas y condicionante de la violencia ecoanimal; conceptualizando los mecanismos psicológicos y pedagógicos que



el ser humano emplea para anesthesiarse emocionalmente ante el daño ecoanimal causado; comprendiendo la percepción humana sobre los animales y la naturaleza; considerando los cuidados y el buen trato a todos los seres vivos como un mecanismo fundamental para una convivencia armónica y positiva; desarrollando la conciencia sensorial-emocional hacia los animales no humanos y hacia la naturaleza, favoreciendo la conexión con el mundo natural y su propio bienestar; adoptando la responsabilidad y el respeto ecoanimal en todas las facetas de la vida y promoviendo la toma de decisiones críticas y éticas desde una perspectiva ecoanimalista. En esta línea, las pedagogías ecoanimalistas guardan especial relación con el trabajo de Westerlaken (2021), que aborda un contra-concepto del término especismo con el objetivo de reflexionar sobre la posibilidad de mundos no especistas, y la necesidad de vincular el antiespecismo con el ecofeminismo y la ética feminista del “cuidado”. Por otra parte, cabe destacar la obra de Bianchi y cols. (2022), quienes describen un marco competencial europeo en sostenibilidad, *GreenComp*, identificando un conjunto de competencias esenciales que deben incorporarse a los programas educativos con el fin de ayudar al alumnado a desarrollar conocimientos, actitudes y comportamientos que promuevan formas de pensar, planificar y actuar con empatía con las demás especies del planeta. En particular, este marco se despliega en cuatro ámbitos competenciales, siendo uno de ellos el de encarnar valores de sostenibilidad. Este ámbito trata de fomentar la competencia asociada a la promoción de la naturaleza, la cual da valor a los vínculos de interdependencia entre las especies no humanas tratando, además, de promover el desarrollo de la empatía con otras especies como punto clave para fomentar relaciones sanas y justas con el medio natural.

- Por lo tanto, las pedagogías ecoanimalistas, como establece Marrero-Henríquez (2018), pretenden servir para desmontar la tajante línea divisoria que separa a los animales humanos de los demás animales y, en segundo lugar, romper con los binarismos y las prácticas de exclusión que tal línea divisoria favorece (hombre/mujer, naturaleza/cultura, animal no humano/animal humano, civilización/barbarie), poniendo en entredicho el antropocentrismo y otros sistemas como el modelo de producción y consumo capitalista, y la soberbia ideológica de occidente, abogando por una ética animal y de la naturaleza, por una ética del cuidado y del respeto hacia todo lo que nos rodea.

Por otra parte, teniendo en cuenta que la escuela es uno de los principales agentes de socialización de la infancia (Santamaría-Cárdaba y Sampedro, 2022; Villar y Méndez-Lois, 2022), se considera esencial que las pedagogías ecoanimalistas se adentren en la misma, a través de la formación previa del profesorado, de manera que lo capacite para desarrollar en el alumnado las competencias ecoanimalistas que hemos venido tratando. De esta forma, la escuela abandonará su cómplice rol especista (Horsthemke, 2018) y desconectado de la naturaleza, abogando por una pedagogía crítica (Itle-Clark y Comaskey, 2020).

Por ello, este trabajo pretende evaluar la formación, tanto inicial como permanente, del colectivo docente y de otras y otros profesionales de la educación en competencias en pedagogías ecoanimalistas y/o educación ambiental, determinando si estos contenidos existen en su formación, si se vinculan en mayor medida a la educación ambiental o a las pedagogías ecoanimalistas y la calidad de estos.

## 2. Método

El diseño metodológico de este trabajo es de tipo exploratorio y descriptivo. Con la finalidad de revisar la formación inicial de las y los profesionales de la educación en pedagogías ecoanimalistas y/o educación ambiental se ha llevado a cabo un análisis en profundidad de los contenidos presentes en los planes de estudio y en las materias de su formación inicial en las tres universidades gallegas: Universidad de Santiago de Compostela (USC), Universidad de A Coruña (UDC) y Universidad de Vigo (UVigo), identificadas como se recoge en el Cuadro 1.

### Cuadro 1

#### *Identificación de los campus universitarios de las universidades gallegas*

Universidad	Campus	Identificación	Titulación
Universidad de Santiago	Campus de Santiago	USC-CS	EP, EI, DG, Pe, ES, MUPr
	Campus de Lugo	USC-CL	EP, EI, DG, MUPr
Universidad de A Coruña		UDC	EP, EI, ES, MUPr
Universidad de Vigo	Campus de Vigo	UVigo-CV	EP, EI, MUPr
	Campus de Pontevedra	Uvigo-CP	EP, EI, MUPr
	Campus de Ourense	Uvigo-CO	EP, EI, ES, MUPr

El análisis que se lleva a cabo pretende identificar y visibilizar todas aquellas materias expresamente referidas a las pedagogías ecoanimalistas y/o a la educación ambiental en las titulaciones de los grados de Maestra/o en Educación Primaria (EP), Maestra/o en Educación Infantil (EI), doble grado de Maestra/o en Educación Infantil y Primaria (DG), grado en Pedagogía (Pe), grado en Educación Social (ES) y máster universitario en Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas (MUPr), así como determinar su carácter básico, obligatorio u optativo, además de examinar los objetivos y los contenidos establecidos para cada asignatura.

El análisis se desarrolla en el curso 2022/2023, tomando como referencia los planes de estudio de las materias de los cursos 2021/2022 y 2022/2023 y se centra en localizar aquellas asignaturas que contengan y desarrollen, en los objetivos y contenidos de sus planes de estudios y en sus programas oficiales, determinados conceptos vinculados a las pedagogías ecoanimalistas y a la educación ambiental.

Además, con la intención de valorar la formación permanente en pedagogías ecoanimalistas y/o educación ambiental del profesorado, universitario y no universitario, se ha examinado en profundidad la existencia de dicho contenido en los planes de formación permanente que le son ofertados. En el caso del profesorado universitario, se ha llevado a cabo un análisis de los cursos que versan sobre estos contenidos durante los cursos 2021/2022 y 2022/2023. En lo relativo al profesorado no universitario, se han analizado los Planes de Formación del Profesorado desde el curso 2019/2020 hasta la actualidad.

Con anterioridad al análisis se ha establecido una clasificación de las asignaturas en tres grupos, de modo que resulte de utilidad para clarificar el grado de significación de los objetivos y de los contenidos estudiados, organizándose de la siguiente manera, tanto para los contenidos vinculados a la educación ambiental como a las pedagogías ecoanimalistas: A. Materias específicas de pedagogías ecoanimalistas/educación ambiental que oferten contenidos de especial relevancia en cuanto a dicho ámbito. B. Materias que dedican algún tema completo al objeto de estudio. C. Asignaturas que ofertan algún contenido relacionado.

El análisis de contenido ha sido realizado por tres juezas expertas en el ámbito siendo pedagogías ecoanimalistas, animalismo, bienestar animal, sintiencia animal, antiespecismo, antropocentrismo, naturaleza, ecología, extinción y cambio climático los conceptos clave utilizados vinculados a las pedagogías ecoanimalistas. A su vez, educación ambiental, ecologismo, medio ambiente, medio natural, cambio climático, desarrollo sostenible y sostenibilidad son los conceptos usados relacionados con la educación ambiental. Se decide emplear todos los conceptos mencionados, previa revisión documental, por su vinculación con el tema animal y la naturaleza en el ámbito educativo.

En el caso de la formación inicial, la información se ha obtenido a través de las páginas webs de las distintas facultades de educación de las universidades gallegas, contrastando en todo momento las memorias de los títulos con los programas establecidos para cada curso académico. A su vez, para conocer la formación permanente del profesorado, de todas las etapas educativas, en pedagogías ecoanimalistas y/o educación ambiental la información se ha conseguido, en el caso del profesorado universitario, a través de las páginas webs de las tres universidades gallegas, mientras que para el profesorado no universitario se ha accedido a la página web del portal educativo de la Xunta de Galicia.

### **3. Resultados**

#### ***3.1. La formación inicial en pedagogías ecoanimalistas y en educación ambiental de las profesionales y los profesionales del ámbito educativo en las universidades gallegas***

El análisis de los planes de estudio de la formación inicial del profesorado de educación infantil y educación primaria de las tres universidades gallegas permite constatar la ausencia de las pedagogías ecoanimalistas, no existiendo ni el propio concepto ni los contenidos vinculados al tema. En su lugar, está presente la educación ambiental, aunque su presencia dista de ser la ideal en un momento de extrema delicadeza ambiental. En cuanto a esta última, es de señalar que las tres universidades gallegas cuentan, en todos sus títulos y campus, con una materia exclusiva sobre educación ambiental, aunque de carácter optativo, por lo que su influencia está limitada al alumnado que decida cursarla.

Además, tal y como se recoge en el Cuadro 2, la mayoría de las asignaturas que abordan algún contenido relacionado son de carácter optativo (OP), existiendo tan solo dos materias de formación básica (FB) (una en la UDC y otra en la UVigo, en los campus de Pontevedra y Orense) que trabajan algún contenido concreto sobre educación ambiental.

**Cuadro 2*****Las pedagogías ecoanimalistas vs. la educación ambiental en los grados de Maestra/o de Educación Infantil (EI), de Educación Primaria (EP) y en el doble grado de Educación Infantil y Primaria (DG)***

Universidad	Asignatura	Grado	Curso	Carácter	CEA**	CPE***
USC-CS (131 materias*)	Educación en contextos rurales	DG, EI, EP	3.º	OP	C	-
	Educación en valores y ciudadanía	DG, EI, EP	3.º	OP	B	-
	Diseño y desarrollo de metodologías artísticas	DG, EI, EP	3.º	OP	C	C
	Educación ambiental y su didáctica	EI, EP	4.º	OP	A	-
USC-CL (129 materias*)	Educación en contextos rurales	DG, EI, EP	4.º	OP	C	-
	Educación ambiental y su didáctica	DG EI, EP	4.º	OP	A	-
	Educación visual y plástica ii: procesos y proyectos artísticos	EP, DG	4.º	OP	C	-
	Actividades motrices y recreativas en la naturaleza	EP, DG	4.º	OP	C	-
UDC (89 materias*)	Sociología de la educación	EI	1.º	FB	C	-
	Didáctica de la educación ambiental y para la sostenibilidad	EI	4.º	OP	A	-
	Valores y educación para la igualdad	EP	4.º	OP	C	-
UVigo-CV (83 materias*)	Conocimiento del medio natural	EI	3.º	OP	B	-
	Educación ambiental para el desarrollo	EP	3.º	OP	A	-
UVigo-CP (97 materias*)	Conocimiento del medio natural	EI	3.º	OP	B	-
	Historia: historia del presente	EP	1.º	FB	C	-
	Educación ambiental para el desarrollo	EP	3.º	OP	A	-
UVigo-CO (103 materias*)	Conocimiento del medio natural	EI	3.º	OP	B	-
	Historia: historia del presente	EP	1.º	FB	C	-
	Educación ambiental para el desarrollo	EP	3.º	OP	A	-

Notas. \*Materias analizadas; \*\*CEA: Clasificación de educación Ambiental; \*\*\*CPE: Clasificación de pedagogías ecoanimalistas.

Por ser titulaciones impartidas también en las facultades de Ciencias de la Educación gallegas, se realizó un examen de los planes de estudio de los grados de Pedagogía (USC-CS, al ser la única universidad gallega donde se imparte) y de Educación Social (USC-CS, UDC, UVigo-CO). Una vez más las pedagogías ecoanimalistas no se ven reflejadas en los planes de estudio de ambas titulaciones, aunque la educación ambiental ocupa un lugar privilegiado en el grado de Pedagogía al existir una materia de carácter obligatorio (OB) totalmente centrada en este campo (Cuadro 3).

**Cuadro 3*****Las pedagogías ecoanimalistas vs. educación ambiental en el grado de Pedagogía***

Universidad/Campus	Asignatura	Curso	Carácter	CEA	CPE
USC-CS (44 materias)	Antropología de la educación	1.º	FB	C	-
	Educación ambiental y cultura de la sostenibilidad	2.º	OB	A	-

Respecto al grado de Educación Social es de señalar que la asignatura que más profundiza en este campo es de carácter optativo en la USC y en la UVigo (Cuadro 4). Por otro lado, esta materia optativa en esas universidades es de carácter obligatorio en la UDC, aunque se trata de la única asignatura que ahonda en estos temas.

**Cuadro 4*****Las pedagogías ecoanimalistas vs. educación ambiental en los grados de Educación Social***

Universidad	Asignatura	Curso	Carácter	CEA	CPE
USC-CS (43 materias)	Antropología de la educación	1.º	FB	C	-
	Educación ambiental y cultura de la sustentabilidad	4.º	OP	A	-
UDC (40 materias)	Educación ambiental y cultura de la sostenibilidad	1.º	OB	A	-
UVigo-CO (42 materias)	Filosofía: filosofía social	1.º	FB	-	C
	Educación ambiental para el desarrollo sostenible	3.º	OP	A	-

Por otra parte, se analizó también la presencia de las pedagogías ecoanimalistas y de la educación ambiental en el máster universitario en Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Lenguas, impartido en las tres universidades gallegas. Se han revisado todas las especialidades existentes en el máster: Ciencias Experimentales: matemáticas y tecnología e informática; Ciencias Experimentales: biología, geología, física y química; Ciencias Experimentales: educación física; Ciencias Sociales y Humanidades; Artes; Formación Profesional (sector primario, secundario y terciario y formación y orientación laboral); Lenguas y Literaturas y Orientación Educativa. En total se han analizado un total de 388 asignaturas (148 de la UVigo, 97 de la UDC y 143 de la USC).

Es necesario resaltar que no existen materias específicas en pedagogías ecoanimalistas, aunque sí se encuentran dos de ellas (una en la USC y otra en la UDC) que trabajan contenidos propios de este campo, como algunas que trabajan la educación estética y la sensibilidad hacia la naturaleza o las pedagogías ecofeministas tan vinculadas con las pedagogías ecoanimalistas en su percepción más crítica. Las demás materias que se han encontrado relacionadas con el objeto de estudio se centran en la educación ambiental, no existiendo diferencias significativas entre universidades al ser su presencia escasa (Cuadro 5). Un aspecto que destacar sería que tan solo en la UDC el contenido a trabajar llega a todo el alumnado, al tratarse de un módulo genérico, al contrario que en los demás casos, que se dan en materias específicas y como un contenido muy concreto inserto en programaciones muy amplias. Llama la atención, que no exista más formación al respecto sobre todo en el máster de la especialidad de Ciencias Experimentales: biología, al tratarse de un contenido clave en el ámbito, dada la situación ambiental y social existente en la actualidad. Por lo tanto, es relevante ser consciente de que las pedagogías ecoanimalistas siguen sin estar presentes en la formación inicial del profesorado de Educación Secundaria, e incluso la propia educación ambiental, con un largo recorrido teórico y aplicado, sigue sin ocupar un espacio suficiente para tratar temas obviados en otras materias.

**Cuadro 5****Referencias a las pedagogías ecoanimalistas vs. educación ambiental en los másteres universitarios de formación del profesorado de educación secundaria obligatoria y formación profesional**

Universidad	Especialidad	Asignatura	Contenidos de referencia
USC-CS	Artes	Aprendizaje y enseñanza de las artes plásticas y visuales	Arte en la naturaleza/ educación estética y medioambiental
	Ciencias experimentales: biología	Didáctica de la biología y de la geología en la educación secundaria	Educación ambiental
USC-CL	Ciencias experimentales	Didáctica de la biología y de la geología en la educación secundaria	Educación ambiental
UDC	Todas	Innovación docente	Pedagogías ecofeministas
	Ciencias experimentales: educación física	Educación física y educación en valores	Medio natural y sostenibilidad
UVigo-CO	Ciencias sociales y humanidades	Economía, administración de empresas y comercio en la educación secundaria	Globalización, medio ambiente, desarrollo sostenible en los currículos de las materias de Economía

**3.2. La formación permanente en pedagogías ecoanimalistas y en educación ambiental del profesorado universitario y no universitario en Galicia**

El estudio muestra la total ausencia de una educación ecoanimalista en la formación permanente del profesorado universitario de las tres universidades gallegas, limitándose, en el caso de la USC, a un curso en el año académico 2022/2023 sobre sostenibilidad en la docencia universitaria y, en el caso de la UDC, un curso desarrollado durante los cursos 2021/2022 y 2022/2023 sobre la docencia y la responsabilidad social y ambiental universitaria, centrado en la sostenibilidad.

En lo relativo al profesorado no universitario resulta fundamental señalar que en los Planes de Formación del Profesorado de los cursos 2019/2020 y 2020/2021 no se contempla ningún tipo de formación vinculada a las pedagogías ecoanimalistas ni a la educación ambiental, si bien a partir del curso 2021/2022 se incorpora una línea vinculada a los objetivos de desarrollo sostenible (ODS) donde se pretende desarrollar alguna formación sobre cuestiones puramente medioambientales. Por lo tanto, la cuestión ecoanimalista no se tiene en cuenta en absoluto en la formación del profesorado no universitario. Además, tras la incorporación de la línea mencionada en los planes de formación, tan solo se han encontrado dos cursos formativos relacionados con el tema objeto de estudio: uno vinculado al desarrollo sostenible y otro centrado en la educación ambiental y el cambio climático, exclusivo para profesorado que forma parte de un programa de reciclaje. Si bien la creación de los ODS ha servido para incluir una línea de formación para el profesorado en los planes de formación, el análisis efectuado parece reflejar que esta intención de cambio se queda en el papel, al no materializarse en formaciones diversas y actuales de acuerdo con los cambios sociales, y al obviar lo establecido en la nueva ley educativa sobre el fomento de la empatía, el respeto y demás valores hacia los animales y la naturaleza, para lo cual resulta fundamental que el profesorado esté formado.

## 4. Discusión y conclusiones

La legislación española, en concreto 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, recoge la necesidad de fomentar el respeto, la empatía y la consideración de los derechos animales, así como el cuidado de la naturaleza. Sin embargo, en el análisis realizado se ha constatado que, independientemente de la etapa educativa, las pedagogías ecoanimalistas tienen una nula presencia.

Lo primero que se puede percibir, tras analizar los planes de estudio de la formación inicial del profesorado y de otras y otros profesionales de la educación es que las pedagogías ecoanimalistas no existen; ni el propio concepto, algo comprensible al ser de reciente creación, ni los contenidos vinculados al tema, lo que resulta preocupante en un sistema educativo regido por una ley que defiende la necesidad inherente de inculcar el respeto, la empatía, la sensibilidad, la defensa y las actitudes éticas hacia los animales y la naturaleza (Voltes, 2021).

En base a lo analizado se puede señalar que, independientemente de la etapa y el nivel educativo en el que ejerza su labor, y salvo casos excepcionales en los que el profesorado por principios, ética y/o responsabilidad ecoanimalista decide formarse en este campo, el colectivo docente no recibe una formación inicial ni permanente que le proporcione los conocimientos, destrezas ni las actitudes necesarias para hacer frente al antropocentrismo y al especismo presentes en el sistema educativo y en la sociedad y, mucho menos, para desarrollar un modelo pedagógico ecoanimalista de enseñanza que elimine todo tipo de discriminación.

El fomento de los valores establecidos por la actual ley educativa solo será posible si el profesorado y otros agentes educativos disponen de la formación y la sensibilización necesaria para llevarlos a cabo, las cuales no se perciben en su formación inicial ni en su formación permanente como ha podido detectarse a lo largo del presente trabajo. Y es que la educación, primero al profesorado y después al alumnado, es vital para formar actitudes favorables hacia el bienestar de los animales y de la naturaleza, coincidiendo con lo establecido por Ajzen (2005) y Jamieson y cols. (2012).

Esta falta de formación repercute directamente en las actitudes hacia el bienestar animal y el cuidado de la naturaleza. De hecho, estudios realizados en distintas etapas educativas (Mazas y Fernández-Manzanal, 2018; Reyes-Jiménez et al., 2021) concluyen que el alumnado va viendo mermada la empatía hacia los animales a medida que avanza en el sistema educativo, siendo esta mayor al inicio de su escolarización, y diluyéndose su actitud positiva hacia el bienestar animal a lo largo de su avance en el sistema educativo no universitario. Esto sucede, sobre todo, en el caso de los varones (Mazas et al., 2013), lo que tendría especial vinculación con las consecuencias de la socialización diferenciada (McCright y Xiao, 2014; Strapko et al., 2016; Villar y Méndez-Lois, 2022) y la escasa o nula sensibilización animal y ambiental que reciben. Los estudios (Ajzen, 2005; Rodríguez-Barreiro et al. 2013) concluyen que las actitudes más desfavorables hacia el bienestar animal y el cuidado de la naturaleza se dan en la preadolescencia y la adolescencia, coincidiendo estas etapas vitales con el fin de la educación primaria y el inicio y desarrollo de la educación secundaria. Por ello, el profesorado debe estar sensibilizado y disponer de las herramientas necesarias para fomentar la ética animal y natural a su alumnado, contribuyendo a una mejor y pacífica convivencia. Por su parte, Mazas (2014) defiende que existen diferencias entre las actitudes de alumnado no universitario y universitario hacia el bienestar animal, resultado de su formación que, a la luz de los resultados obtenidos, sería formación no vinculada al ámbito universitario, dados los escasos contenidos encontrados sobre el

tema. Además, pedagogías ecoanimalistas y pedagogías feministas deben ir de la mano ya que, como establecen diversos estudios (Mazas y Fernández-Manzanal, 2018; Reyes-Jiménez et al., 2021, entre otros), las mujeres, por su socialización y educación, tienen una mayor predisposición emocional y actitudinal hacia el cuidado animal y de la naturaleza.

Por otra parte, en contraposición con la nula presencia de las pedagogías ecoanimalistas en la formación del profesorado y de otros agentes educativos, se encuentra una escasa, pero existente, educación ambiental en su formación inicial y continua, sin grandes diferencias entre las distintas universidades y titulaciones analizadas, si bien es cierto que los grados que preparan al profesorado de las etapas de educación infantil y educación primaria disponen de más contenidos al respecto que los grados de Pedagogía o Educación Social. De todas formas, la emergencia climática y planetaria existente requiere de un mayor esfuerzo en todos los ámbitos, y el ámbito educativo no debe quedarse atrás. El colectivo docente tiene una elevada responsabilidad en el desarrollo de actitudes, valores y conocimientos de la ciudadanía, por lo que su formación es imprescindible para dotarlo de herramientas y recursos que le permitan ofrecer una educación de calidad. De hecho, los resultados de este trabajo coinciden con los de otros, que establecen que el profesorado no está preparado en este campo (Torres-Rivera et al., 2017) y que no puede concebirse como una materia más, invisibilizando su carácter interdisciplinario y holístico (Castillo-Retamal y Cordero-Tapia, 2019; Karelovic Vargas y Kong, 2022).

Por lo tanto, ante una sociedad con una insuficiente formación y sensibilización sobre la ética animal y una también escasa conciencia ambiental, la universidad, como espacio legitimador del saber, debe tomar cartas en el asunto, incorporando las pedagogías ecoanimalistas de forma transversal y específica en su quehacer académico. Esto permitirá que se convierta en impulsora del cambio de paradigma hacia una sociedad ética y respetuosa. Por ello, se propone incluir los contenidos vinculados a las pedagogías ecoanimalistas en las materias de las diversas titulaciones, de manera transversal, como se hace con la perspectiva de género o la perspectiva decolonial. Además, en materias concretas, como puede ser la educación ambiental, sería idóneo incorporar los contenidos explicados de forma explícita, dedicándoles una parte considerable de la materia. Teniendo en cuenta que para enseñar el profesorado debe estar formado, resulta imprescindible que desde los Programas de Formación e Innovación Docente del Profesorado de las universidades se desarrollen formaciones concretas que ahonden en los contenidos objeto de estudio. Así, las pedagogías ecoanimalistas tendrían cabida en la formación inicial, asegurando su adecuada impartición. En el caso de la formación permanente, se recomienda la inclusión de cursos y talleres que aborden las pedagogías ecoanimalistas y cómo aplicarlas en el aula en las distintas etapas educativas.

Entre las limitaciones de este estudio destacamos la selección realizada de las palabras clave puesto que podría haber dejado descartada alguna asignatura o curso que quizás trabaje aspectos de la perspectiva ambiental de forma implícita. Señalar, también, que el carácter cuantitativo de este estudio imposibilita profundizar en cómo se están poniendo en práctica los contenidos vinculados a las pedagogías ecoanimalistas y a la educación ambiental.

Finalmente, como prospectiva de la investigación, se plantea estudiar la formación inicial y permanente del profesorado y otros profesionales del ámbito de la educación de otras comunidades autónomas españolas. Así mismo sería interesante centrarse en el análisis de grados de otras áreas (económica, política, filosófica, artística, etc.) lo que proporcionaría una visión más multidisciplinar y transversal en el estudio y permitiría



identificar la presencia de estas pedagogías ecoanimalistas o de educación ambiental en sus planes de estudio. Como futura línea de investigación también se plantea el realizar entrevistas a las y los decanos de las diferentes facultades gallegas para indagar sobre la organización de los planes de estudio y al profesorado para abordar la puesta en práctica de los contenidos vinculados a las pedagogías ecoanimalistas y a la educación ambiental.

## Referencias

- Ajzen, I. (2005). *Attitudes, personality, and behavior*. McGraw- Hill.
- Bautista-Cerro, M. J., Murga-Menoyo, M. A. y Novo, M. (2019). La educación ambiental (página en construcción, disculpen las molestias). *Revista de Educación Ambiental y Sostenibilidad*, 1(1), 1103. [https://doi.org/10.25267/Rev\\_educ\\_ambient\\_sostenibilidad.2019.v1.i1.1103](https://doi.org/10.25267/Rev_educ_ambient_sostenibilidad.2019.v1.i1.1103)
- Bernabé, D. (2021). *Ya estábamos al final de algo. El origen de la crisis de la posnormalidad*. Bruguera Ediciones.
- Bianchi, G., Pisiotis, U. y Cabrera Giraldez, M. (2022). *GreenComp. El marco europeo de competencias sobre sostenibilidad*. Oficina de Publicaciones de la Unión Europea.
- Bueno, M. del P. (2018). Cambio, identidades e intereses: Argentina en las negociaciones multilaterales de cambio climático 2015-2017. *Colombia Internacional*, 96, 115-145. <https://doi.org/10.7440/colombiaint96.2018.05>
- Cabalé, E. (2016). *Educación para el desarrollo sostenible en la modalidad no formal: bases teórico-prácticas para una estrategia en la actividad constructiva de Cuba* [Tesis doctoral]. Universidad de La Habana.
- Canaza-Choque, F. A. (2018). Justicia ambiental vs capitalismo global. experiencias, debates y conflictos en el Perú. *Revista de Investigaciones Altoandinas*, 20(3), 369-379. <https://doi.org/10.18271/ria.2018.368>
- Caride Gómez, J. A. y Meira Cartea, P. A. (2020). La educación ambiental en los límites, o la necesidad cívica y pedagógica de respuestas a una civilización que colapsa. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 36, 21-34. [https://doi.org/10.7179/PSRI\\_2020.36.01](https://doi.org/10.7179/PSRI_2020.36.01)
- Castillo-Retamal, F. y Cordero-Tapia, F. (2019). La educación ambiental en la formación de profesores en Chile. *UC Maule*, 56, 9-28. <https://doi.org/10.29035/ucmaule.56.9>
- Comaskey, E. M. (2019). *Towards a global conceptual framework for humane education*. Johns Hopkins University.
- Dinker, K. G. y Pedersen, H. (2019). Critical animal pedagogy: Explorations toward reflective practice. En A. J. Nocella (Ed.), *Education for total liberation: Critical animal pedagogy and teaching against speciesism* (pp. 67-99). Peter Lang.
- González, M. del C. (1996). Principales tendencias y modelos de la educación ambiental en el sistema escolar. *Revista Iberoamericana de Educación*, 11, 13-74. <https://doi.org/10.35362/rie1101157>
- González-Gaudiano, E. J. y Maldonado González, A. L. (2017). Amenazas y riesgos climáticos en poblaciones vulnerables. El papel de la educación en la resiliencia comunitaria. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 29(1), 273-294. <https://doi.org/10.14201/teoredu2017291273294>
- González Reyes, L. y Gómez Chuliá, C. (2022). La competencia ecosocial en un contexto de crisis multidimensional. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 11(2), 29-43. <https://doi.org/10.15366/riejs2022.11.2.002>
- Guevara-Herrero, I., Pérez-Martín, J. M. y Bravo-Torija, B. (2023). Impacto de los objetivos de desarrollo sostenible en la investigación educativa sobre educación ambiental. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 20(2), 250101-250118. [https://doi.org/10.25267/Rev\\_Eureka\\_ensen\\_divulg\\_cienc.2023.v2.0.i2.2501](https://doi.org/10.25267/Rev_Eureka_ensen_divulg_cienc.2023.v2.0.i2.2501)
- Gusmão Caiado, R. G., Leal Filho, W., Gonçalves Quelhas, O. L., de Mattos Nascimento, D. L. y Veigas Ávila, L. (2018). A literature-based review on potentials and constraints in the implementation of the sustainable-development goals. *Journal of Cleaner Production*, 198, 1276-1288. <https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2018.07.102>

- Herrero, Y (2022). *Educar para la sostenibilidad de la vida. Una mirada ecofeminista a la educación*. Octaedro.
- Horsthemke, K. (2018). *Animal rights education*. Springer.
- Ite-clark, S. y Comaskey, E. M. (2020). A Proposal for a humane pedagogy. *International Journal of Humane Education*, 1(1), 1-31.
- Jamieson, J., Reiss, M., Allen, D., Asher, L., Wathes, C. y Abeyesinghe, S. (2012). Measuring the success of a farm animal welfare education event. *Animal Welfare*, 21, 65-75.  
<https://doi.org/10.7120/096272812799129402>
- Jiménez-Fontana, R. y García-González, E. (2017). Visibilidad de la educación ambiental y la educación para la sostenibilidad en las publicaciones españolas sobre educación científica. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 14(1), 271-285. <https://doi.org/10498/18861>
- Karelovic Vargas, F. y Kong, F. (2022). Articulación entre educación ambiental y educación científica: Una mirada desde las competencias en sostenibilidad desarrolladas en la formación inicial docente. *Pensamiento Educativo*, 59(1), 00108. <https://doi.org/10.7764/pe1.59.1.2022.8>
- Lastra, D. E. y Ramírez, A. G. (2013). La enseñanza ambiental como propuesta de formación integral. *Tecné Epistémé y Didaxis*, 34, 71-87. <https://doi.org/10.17227/01213814.34ted70.90>
- Llopiz Guerra, K., Santos Abreu, I., Marín Llaver, L., Ramos Vera, R. P., Ramos Vera, M. J., Tejada Arana, A. A., Núñez Lira, L. A. y Alberca Pintado, N. E. (2020). La educación ambiental en los niños con necesidades educativas especiales. Retos y perspectivas de desarrollo. *Propósitos y Representaciones*, 8(3), 1-10. <https://doi.org/10.20511/pyr2020.v8n3.448>
- López, I., Arriaga, A. y Pardo, M. (2018). La dimensión social del concepto de desarrollo sostenible. ¿La eterna olvidada? *Revista Española de Sociología*, 27(1), 25-41.  
<https://doi.org/10.22325/fes/res.2018.2>
- Márquez Delgado, D. L., Hernández Santoyo, A., Márquez Delgado, L. H. y Casas Vilardell, M. (2021). La educación ambiental: Evolución conceptual y metodológica hacia los objetivos del desarrollo sostenible. *Revista Universidad y Sociedad*, 13(2), 301-310.
- Marrero-Henríquez, J. M. (2018). Ética animal en Coloquio de los perros. *Ocnos*, 17(3), 86-94.  
[https://doi.org/10.18239/ocnos\\_2018.17.3.1590](https://doi.org/10.18239/ocnos_2018.17.3.1590)
- Mazas Gil, B. y Fernández Manzanal, R. (2018). Desarrollo de una escala de actitudes hacia el bienestar animal para estudiantes de educación primaria. *Revista Complutense de Educación*, 29(4), 33-52.  
<https://doi.org/10.5209/RCED.54883>
- Mazas, B. (2014). *La actitud hacia el bienestar animal en el ámbito educativo* [Tesis doctoral]. Universidad de Zaragoza.
- Mazas, B., Fernández-Manzanal R., Zarza, F. J. y María, G. A. (2013). Development and validation of a scale to assess students' attitude towards animal welfare. *International Journal of Science Education*, 35(11), 1775-1799. <https://doi.org/10.1080/09500693.2013.810354>
- McCright, A. M. y Xiao, C. (2014). Gender and environmental concern: Insights from recent work and for future research. *Society & Natural Resources*, 27(10), 1109-1113.  
<https://doi.org/10.1080/08941920.2014.918235>
- Ministerio de Derechos Sociales y Agenda 2030. (2021). *¿Qué es la agenda 2030?*. Ministerio de Derechos Sociales y Agenda 2030.
- Mogensen, F. y Mayer, M. (2009). Perspectivas sobre la educación ambiental. Un marco de trabajo crítico. En F. Mogensen, M. Mayer, S. Breiting y A. Narga (Coords.), *Educación para el desarrollo sostenible. Tendencias, divergencias y criterios de calidad* (pp 21-42). Graó.
- Musitu-Ferrer, D., Esteban Ibáñez, M., León-Moreno, C., Callejas Jerónimo, J. E. y Amador-Muñoz, L. V. (2020). Fiabilidad y validez de la escala de actitudes hacia el medio ambiente natural para adolescentes (Aman-a). *Revista de Humanidades*, 39, 247-270.  
<https://doi.org/10.5944/rdh.39.2020.25471>
- Oakley, J. (2019). What can an animal liberation perspective contribute to environmental education? En T. Lloro-Bidart y V. Banschbach (Eds.), *Animals in environmental education: Interdisciplinary approaches to curriculum and pedagogy* (pp. 19-34). Palgrave Macmillan.
- Pajares, E. y Loret, C. (2016). *Decolonizar el discurso del desarrollo sustentable. La narrativa de América Latina*. Descó.

- Pedersen, H. (2021). Education, anthropocentrism, and interspecies sustainability: Confronting institutional anxieties in omnicultural times. *Ethics and Education*, 16(2), 164-177. <https://doi.org/10.1080/17449642.2021.1896639>
- Perales, A. y Lastiri, A. (2015). Globalización, calentamiento global y refugiados. *Revista Mexicana de Ciencias Agrícolas*, 1, 357-363.
- Pérez-Martín, J. M., Esquivel-Martín, T. y Guevara-Herrero, I. (2022). En busca de la dimensión abandonada: La didáctica de la educación ambiental. En J. M. Pérez-Martín, T. Esquivel-Martín, y I. Guevara-Herrero (Eds.), *Educación ambiental de maestros para maestros* (pp. 9-15). Dykinson.
- Reyes-Jiménez, J. G., Torres-Porras, J., Alcántara-Manzanares, J. y Rodríguez-Hidalgo, J. R. (2021). La actitud hacia el bienestar animal de estudiantes universitarios y personas mayores de sesenta años: El género y la edad como elementos clave. *Revista Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 40, 81-96. <https://doi.org/10.7203/dces.40.18048>
- Rodríguez-Barreiro, L., Fernández-Manzanal, R., Serra, L. M., Carrasquer, J., Murillo, M. B. y Morales, M. J. (2013). Approach to a causal model between attitudes and environmental behaviour. A graduate case study. *Journal of Cleaner Production*, 48, 116-125. <https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2012.09.029>
- Roldán-Arcos, S., Pérez Martín, J. M. y Esquivel-Martín, 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>
- Saari, M. H. (2020). Re-examining the human-nonhuman animal relationship through humane education. En A. Cutter-Mackenzie-Knowles (Ed.), *Research handbook on childhood nature*. Springer international handbooks of education (pp. 1263-1273). Springer.
- Santamaría-Cárdaba, N. y Sampedro Gallego, R. (2020). La escuela rural: Una revisión de la literatura científica. *Ager. Revista de Estudios sobre Despoblación y Desarrollo Rural*, 30, 147-176. <https://doi.org/10.4422/ager.2020.12>
- Santiago Muíño, E. (2022). Casandra ecologista: Presupuestos teóricos problemáticos de la alfabetización ecosocial. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 11(2), 63-77. <https://doi.org/10.15366/riejs2022.11.2.004>
- Santos, I. E. M., Carvajal, B. M. y Marrero, D. R. (2018). Consideraciones básicas sobre la formación por competencias del educador ambiental. *Revista Luna Azul*, 46, 350-368. <https://doi.org/10.17151/luaz.2018.46.18>
- Sauvé, L. (2010). Educación científica y educación ambiental: Un cruce fecundo. *Enseñanza de las Ciencias. Revista de Investigación y Experiencias Didácticas*, 28(1), 5-18.
- Sauvé, L. y Villemagne, C. (2015). La ética ambiental como proyecto de vida y “obra” social: Un desafío de formación. *CPUE, Revista de Investigación Educativa*, 21, 188-209. <https://doi.org/10.25009/cpue.v0i21.1713>
- Sepúlveda Gallego, L. E. y Agudelo Sepúlveda, N. (2012). Pensando la educación ambiental: Aproximaciones históricas a la legislación internacional desde una perspectiva crítica. *Revista Luna Azul*, 35, 132-141.
- Strapko, N., Hempel, L., MacIlroy, K. y Smith, K. (2016). Gender differences in environmental concern: Reevaluating gender socialization. *Society & Natural Resources*, 29(9), 1015-1031. <https://doi.org/10.1080/08941920.2016.1138563>
- Tafalla, M. (2019). *Ecoanimal. Una estética plurisensorial, ecologista y animalista*. Plaza y Valdés.
- Torres-Rivera, L. B., Benavides-Peña, J. E., Vollouta, L., José, C., Contreras, N. y Rafaela, E. (2017). Presencia de una educación ambiental basada en conocimiento, actitudes y prácticas en la enseñanza de las ciencias naturales en establecimientos municipales de la ciudad de Los Ángeles, Chile. *Estudios Pedagógicos*, 43(3), 311-323. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052017000300018>
- UNESCO. (2012). *Forjar la educación del mañana: Decenio de las naciones unidas de la educación para el desarrollo sostenible (Informe 2012)*. UNESCO.
- UNESCO. (2017). *Education for sustainable development goals. Learning objectives*. UNESCO.

- Vargas, C., Rosario, R. y Briones, C. D. (2017). Impacto de la materia desarrollo sustentable en el cambio de la conciencia ambiental de los estudiantes del nivel superior. *Revista Luna Azul*, 45, 3-10.  
<https://doi.org/10.17151/luaz.2017.45.2>
- Villar, M. y Méndez-Lois, M. J. (2022). *Coeducar na escola do século XXI: Reflexións e propostas educativas*. Universidade de Santiago de Compostela. <https://doi.org/10.15304/op.2022.1514>
- Voltes, A. (2021). Rediseñando la educación postpandemia: Retos y oportunidades para las pedagogías animales a propósito de la LOMLOE. *Inmaterial. Diseño, Arte y Sociedad*, 6(12), 130-154.  
<https://doi.org/10.46516/inmaterial.v6.125>
- Westerlaken, M. (2021). What is the opposite of speciesism? On relational care ethics and illustrating multi-species-isms. *International Journal of Sociology and Social Policy*, 41(4), 522-540.  
<https://doi.org/10.1108/IJSSP-09-2019-0176>

## Breve CV de las autoras

### Milena Villar

Doctora en Ciencias de la Educación por la Universidad de Santiago de Compostela (USC). Profesora en el Departamento de Pedagogía y Didáctica (Área de Didáctica y Organización Escolar) de la USC. Integrante del Grupo Gallego de Estudios para la Formación e Inserción Laboral (GEFIL). Sus líneas principales de investigación giran alrededor de las pedagogías feministas ecoanimales, la prevención del acoso sexual y por razón de género, orientación sexual e identidad de género, el enfoque ecofeminista en la educación, la investigación en violencias de género y la perspectiva de género en la Formación Profesional, de las cuales surgen la mayoría de sus publicaciones y proyectos realizados. Email: [milena.villar@usc.es](mailto:milena.villar@usc.es)

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-0027-1164>

### M<sup>a</sup> José Méndez-Lois

Licenciada en Filosofía y Ciencias de la Educación en la sección de Pedagogía y doctora en Ciencias de la Educación, comenzó su vida profesional trabajando en un centro de educación especial especializado en la atención a personas adultas con discapacidad intelectual profunda, trabajando luego como docente universitaria en la Universidad de Santiago de Compostela durante 22 años. Forma parte del Grupo GEFIL (Grupo Gallego de Estudios para la Formación y la Inserción Laboral) y coordinó el Seminario Permanente sobre Emocionalidad, Género y Desarrollo Humano (EXDEHU) en el Instituto de Ciencias de la Educación de la USC. Sus líneas de estudio e investigación se centran en la orientación y mentoría educativa, la coeducación y la educación emocional. En este último destaca la dirección, durante tres ediciones, del primer curso de especialización en educación emocional de una universidad gallega. Email: [mjose.mendez@usc.es](mailto:mjose.mendez@usc.es)

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-6250-6099>

### Felicidad Barreiro

Doctora en Ciencias de la Educación por la Universidad de Santiago de Compostela (USC). Profesora Contratada Doctora en el departamento de Pedagogía y Didáctica (Área de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación) de la USC. Miembro del grupo de investigación “Investigación, Diagnóstico Educativo y Evaluación (IDEA)” y del Seminario Permanente de Emocionalidad, Géneros y Desarrollo Humano (EXDEHU). Entre sus líneas de investigación se encuentran: Metodología

de investigación educativa; Perspectivas de género en los estudios sociales y educativos; Atención a la diversidad y Educación Inclusiva. Ha participado en proyectos I+D, publicando artículos y capítulos en editoriales nacionales e internacionales. Email: [felicidad.barreiro@usc.es](mailto:felicidad.barreiro@usc.es)

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-2853-1669>



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

# Luces Verdes, Amarillas y Rojas al Innovar la Enseñanza de las Ciencias

## Green, Yellow and Red Lights when Innovating Science Teaching

Melina Furman\* y Mariana Luzuriaga

<sup>1</sup> Universidad de San Andrés, Argentina

### DESCRIPTORES:

Ciencias naturales  
Desarrollo profesional  
Docencia reflexiva  
Innovación  
Participación

### RESUMEN:

Fortalecer la educación científica es clave para formar ciudadanos competentes y comprometidos con el desarrollo sostenible. Esto implica promover prácticas de enseñanza innovadoras, que fomenten el desarrollo de competencias científicas y la participación activa de los estudiantes, cuya implementación puede ser desafiante. Realizamos un análisis temático del contenido de las reflexiones escritas de 49 docentes de Ciencias experimentados, que cursan un posgrado en educación, tras desarrollar una microclase con innovaciones como actividades de indagación, resolución de problemas, metacognición e inclusión de TICs. Caracterizamos los aspectos que identificaron como fortalezas, a revisar y a modificar en sus prácticas, en la rutina de pensamiento 'Luces verdes, amarillas y rojas'. Como 'luces verdes', los docentes destacaron los efectos positivos de las nuevas prácticas en la participación y aprendizaje de sus estudiantes. Como 'luces amarillas' mencionaron la insuficiente estimación del tiempo de clase y la tensión entre seguir lo planificado y sostener diálogos auténticos con los estudiantes. Como 'luces rojas' señalaron la falta de previsión de los recursos necesarios y de las dinámicas de trabajo apropiadas. Es necesario que los docentes en ejercicio implementen innovaciones y reflexionen sobre sus efectos y desafíos como elemento clave para su desarrollo profesional.

### KEYWORDS:

Natural science  
Professional development  
Reflective teaching  
Innovation  
Participation

### ABSTRACT:

Strengthening scientific education is crucial for shaping competent citizens committed to sustainable development. This involves promoting innovative teaching practices that foster the development of scientific competencies and active student engagement. However, their enactment can be challenging. We conducted a thematic content analysis of the written reflections that 49 science teachers who participate in a graduate Diploma in Education shared after conducting an innovative micro-class (i.e. including inquiry, problem-solving, metacognitive activities, or ICTs). We characterized the aspects they identified as strengths, aspects that demand further analysis and opportunities for improvement in their teaching practices, following the "Green, yellow and red Lights" visible thinking routine. As "green lights", teachers highlighted the positive effects that their new practices had on student participation and learning. As "yellow lights", they identified their difficulties to accurately estimate the time participatory activities require, and a tension between adhering to their plans and maintaining authentic dialogues with students. As "red lights", they pointed out the lack of foresight regarding necessary resources and appropriate work dynamics. Our results highlight the necessity for practicing teachers to implement innovations and reflect on their effects and challenges as a key element for their professional development.

### CÓMO CITAR:

Furman, M. y Luzuriaga, M. (2024). Luces verdes, amarillas y rojas al innovar la enseñanza de las ciencias. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 13(1), 31-50.  
<https://doi.org/10.15366/riejs2024.13.1.002>

## 1. Introducción

Los avances en la Ciencia, la Tecnología y el acceso a la información de las sociedades contemporáneas tienen potencial para favorecer el desarrollo sostenible, pero también nos enfrentan con escenarios inciertos, incluyendo cambios en el mercado laboral, el impacto de nuevas tecnologías como la ingeniería genética o la inteligencia artificial, emergencias sanitarias, el cambio climático y la escasez de recursos, y desafíos como la justicia social y la preservación del ambiente (Bernabé, 2021).

En este contexto, la alfabetización científica (Valladares, 2021) se erige como un “imperativo estratégico” para la formación de una ciudadanía informada y participativa, capaz de abordar dichos desafíos y promover el desarrollo sostenible (UNESCO, 2016). En particular, el desarrollo de competencias científicas, como plantear preguntas e hipótesis, evaluar información, resolver problemas, argumentar con fundamentos, identificar fuentes de información confiable y colaborar con otros, se presenta como una meta educativa clave (Colonia et al., 2021; Harlen, 2013).

En países como Argentina, Brasil, Colombia, Chile, España y Uruguay se impulsaron iniciativas pedagógico-curriculares destinadas a reformar la enseñanza del área (Cols et al., 2012; Ramos Araya et al., 2023; Roldán-Arcos et al., 2022), promoviendo prácticas innovadoras basadas en el consenso sobre las “buenas prácticas” de educación científica para contribuir a la justicia social y ambiental (Tan y Calabrese Barton, 2018). Esto es, trabajar con proyectos e indagaciones auténticas, resolución de problemas, el análisis de la historia de la ciencia, actividades metacognitivas e inclusión de tecnologías de la información y las comunicaciones (TICs), contemplando las relaciones entre ciencia, tecnología, sociedad y ambiente (enfoque conocido CTSA) (Aduriz Bravo, 2020; Martínez Valdivia et al., 2023). Si bien estas prácticas son promovidas y estudiadas desde hace años, pueden considerarse innovadoras porque todavía son poco habituales en las aulas de Iberoamérica, donde persiste la predominancia de un enfoque transmisivo, con pocas oportunidades para la participación activa de los estudiantes, el abordaje de fenómenos y problemáticas complejas y el desarrollo de competencias (Furman, 2020).

Innovar en las formas tradicionales de enseñar es un proceso desafiante, que requiere brindar apoyo a los profesores desde la formación inicial y continua (Fullan, 2007). En este marco, la práctica reflexiva es un enfoque poderoso, que brinda herramientas efectivas para el mejoramiento y la innovación de la enseñanza (Darling-Hammond et al., 2017). Específicamente, los “dispositivos para la reflexión”, instrumentos que facilitan la autoevaluación y el análisis crítico de la práctica, contribuyen a que los docentes revisen sus creencias y experiencias previas y consoliden nuevos saberes y competencias.

Entre estos dispositivos, las “microclases” tienen un especial potencial. Son prácticas simuladas de corta duración (típicamente entre 10 y 40 minutos) en entornos controlados, frente a estudiantes o pares, orientadas a la puesta en acto de aspectos y habilidades profesionales específicas y a la reflexión posterior sobre sus implicancias y efectos (Anijovich et al., 2009). Por ello, también representan una valiosa fuente para comprender los procesos de transformación de las prácticas y las percepciones de los docentes sobre dichas transformaciones (Fabbi et al., 2013).

Este estudio indaga cómo los docentes reconfiguran sus prácticas, analizando sus reflexiones al innovar en la enseñanza de las Ciencias. Realizamos un análisis temático de contenido de las reflexiones escritas que 49 docentes de Ciencias Naturales de



diferentes niveles educativos que cursan un posgrado universitario de Educación en Ciencias realizaron tras planificar e implementar una microclase que incluyera elementos innovadores como actividades de indagación, resolución de problemas, metacognición o uso de TICs. Como detallaremos más adelante, dichas reflexiones se basaron en la rutina de pensamiento “Luces verdes, amarillas y rojas”, adaptada de Ritchhart y cols. (2014), en la que, utilizando el semáforo como analogía, los docentes debían indicar tanto los aspectos positivos que los alientan a seguir adelante, como los que los llevan a disminuir la velocidad porque les generan dudas y los que los llevan a detenerse porque desconfían de su efectividad o deseabilidad. Las preguntas de investigación son:

- ¿Sobre qué aspectos reflexionan los educadores en Ciencias Naturales tras planificar e implementar una microclase ‘innovadora’?
- ¿Cuáles son los aspectos que identifican como positivos y en los que se sintieron confiados (las ‘luces verdes’), los que les generaron dudas o consideran que deben analizar con mayor detenimiento (las ‘luces amarillas’) y los que identifican como negativos y harían de otras maneras (las ‘luces rojas’)?

## 2. Revisión de la literatura

Innovar en la enseñanza de las Ciencias supone un desafío considerable para los docentes, como sugieren los estudios que exploran la implementación de diferentes estrategias asociadas a las “buenas prácticas” en el área. Por ejemplo, en una revisión sistemática de la literatura, Chen y Xiao (2021) documentaron que las inseguridades en el manejo de contenidos y estrategias didácticas apropiadas se convierten en obstáculos cuando los docentes intentan adoptar el enfoque CTSA en sus clases. También Davis (2003) sostiene que “El cambio es difícil” al examinar los desafíos que enfrentan los docentes de Ciencias al intentar incorporar actividades de indagación y proyectos. En respuesta, propone que el desarrollo profesional docente puede beneficiarse de la capacitación en el diseño de actividades alineadas con los enfoques promovidos, su implementación en contextos auténticos y la retroalimentación y reflexión pedagógica posterior, incluyendo una revisión de sus creencias, actitudes y preocupaciones.

Efectivamente, la práctica reflexiva es valiosa para la innovación pedagógica. En particular, las microclases son un dispositivo eficaz para que los docentes observen, analicen y reflexionen sobre su propio desempeño, implicancias y efectos, contribuyendo a la comprensión y control sobre sus prácticas y acciones futuras hacia la mejora continua (Costa et al., 2020; Fabbi et al., 2013).

En una revisión de la literatura, Otsupius (2014) encontró que las microclases son efectivas para mejorar el desempeño de docentes noveles y experimentados, sostener sus aprendizajes y cambios de prácticas en el tiempo y reducir la ansiedad e inseguridades de los docentes en formación ante la tarea. Similarmente, en el área de Ciencias, Bakir (2014) mostró que haber llevado adelante microclases tuvo un efecto significativo en las habilidades de enseñanza de docentes en formación, en aspectos como la gestión de aula, la administración del tiempo y la planificación, la comunicación efectiva, así como también en su autoconfianza. Asimismo, hay evidencias sobre el impacto positivo de las microclases para incluir la tecnología en la enseñanza de las Ciencias.

En este marco, exploramos las experiencias de educadores de Ciencias de diferentes niveles en Iberoamérica, al implementar microclases innovadoras dentro de un

posgrado. Buscamos contribuir al campo de la enseñanza de las Ciencias y a la literatura sobre práctica reflexiva, proporcionando evidencia sobre el potencial de las microclases en el desarrollo profesional de docentes experimentados, un tema menos investigado.

### 3. Método

Se realizó un estudio descriptivo exploratorio basado en el análisis temático del contenido de las reflexiones escritas de 49 educadores en ejercicio que cursan un posgrado universitario de Educación en Ciencias Naturales, tras planificar e implementar una microclase con elementos innovadores.

#### *Contexto del estudio*

El estudio se llevó adelante en el contexto de “Análisis y Reflexión sobre la Práctica Educativa” (ARPE), una asignatura obligatoria anual de la “Especialización en Educación en Ciencias Naturales”, un posgrado en modalidad virtual de 18 meses de duración de una universidad en Buenos Aires, Argentina, destinado a educadores iberoamericanos de diversos niveles educativos (desde el infantil hasta el nivel superior) y contextos (escuelas, instituciones de formación docente, universidades, espacios de educación no formal y organismos de gobierno). Basada en el empoderamiento de enseñantes reflexivos, ARPE promueve el análisis, observación, diseño e implementación de propuestas de educación en Ciencias para transformar los modos tradicionales de enseñar y aprender. Las clases quincenales, asincrónicas a través del Campus Virtual de la Universidad, combinan teoría y práctica con herramientas como foros, murales colaborativos y talleres de retroalimentación.

Las producciones que se analizan en este artículo corresponden a una unidad de dicha materia, centrada en las microclases como dispositivo para la reflexión. A lo largo de seis clases, los participantes debían planificar, implementar y grabar una microclase de Ciencias de 30-45 minutos sobre la temática de su preferencia pero que incluyera elementos innovadores trabajados en el posgrado, como la enseñanza por indagación, el enfoque CTSA, el análisis de episodios de historia de la ciencia, la utilización de TICs o actividades metacognitivas, y luego analizar su filmación. Tras implementar la microclase en un contexto auténtico a elección (en general, con sus propios estudiantes), se les propuso a los participantes una actividad de reflexión sobre la experiencia mediante la adaptación de la rutina de pensamiento “Luces rojas, amarillas y verdes”, que describiremos más adelante y que constituye la principal fuente de datos del estudio.

#### *Descripción de la muestra*

La muestra del estudio está compuesta por los 49 cursantes de la cohorte 2022 del posgrado. 85 % son mujeres y 15 % hombres, con un promedio de edad de 39 años (SD=7,72). Como muestra el Cuadro 1, en su mayoría (81,6 %) son argentinos, principalmente de Ciudad de Buenos Aires y alrededores, pero también hay participantes de las demás provincias y de otros países de Iberoamérica. Típicamente, tienen formación en el campo pedagógico (77,6 %), ya sean títulos terciarios de formación docente o posgrados en educación, o en carreras universitarias científicas (20,4 %), como licenciaturas y doctorados en Biología, Química, Bioquímica, Física, Matemática, Veterinaria o Medicina. El 85,7 % de los participantes ejercen la docencia en diferentes niveles, mientras los restantes ocupan roles formativos o de

acompañamiento en otros ámbitos como la dirección de instituciones educativas, Ministerios de Educación o ONGs.

### Cuadro 1

#### *Datos demográficos de los participantes*

<i>Género</i>		<i>Campo de formación</i>	
Mujeres	42 (85,7 %)	Pedagógico	38 (77,6 %)
Varones	7 (14,3 %)	Ciencias Naturales y Exactas	10 (20,4 %)
<i>País de residencia</i>		Humanidades y Ciencias Sociales	1 (2 %)
Argentina	40 (81,6 %)	<i>Ámbito</i>	
Chile	3 (6,1 %)	Docencia	42 (85,7 %)
España	1 (2 %)	Dirección de instituciones educativas	3 (6,1 %)
México	1 (2 %)	Ministerios de Educación	3 (6,1 %)
Perú	1 (2 %)	ONGs	1 (2 %)
Uruguay	3 (6,1 %)	<i>Tipo de innovación**</i>	
<i>Nivel educativo*</i>		Actividad de indagación	26 (53 %)
Educación infantil	2 (4,8 %)	Resolución de problemas	7 (14,2 %)
Primaria	7 (16,7 %)	Análisis de episodios de Ciencias	11 (22,4 %)
Secundaria	30 (71,4 %)	Uso de TICs	12 (24,5 %)
Formación docente	11 (26,2 %)	Rutinas de pensamiento	24 (49 %)
Universitario	9 (21,4 %)		

*Notas.* \* Porcentaje calculado sobre el total de participantes que ejercían la docencia al momento del estudio (N=42). Se registraron todos los niveles donde ejercen la docencia. 40 % de los participantes ejercían la docencia en más de un nivel educativo. \*\* Se registraron todos los elementos innovadores implementados por cada docente. 53% de los participantes implementaron más de un elemento innovador en sus microclases.

Siguiendo la propuesta de la materia en la que se enmarca el estudio, los participantes incluyeron distintos elementos innovadores en sus microclases. Típicamente, éstas se centraron en una actividad de indagación, resolución de problemas o análisis de episodios de historia de las Ciencias, que además complementaron con el uso de TICs y/o rutinas de pensamiento (actividades breves de metacognición). En el Anexo 1 se detalla el contexto, temática y tipo de innovación de cada una de las microclases implementadas por los participantes, junto con sus datos demográficos.

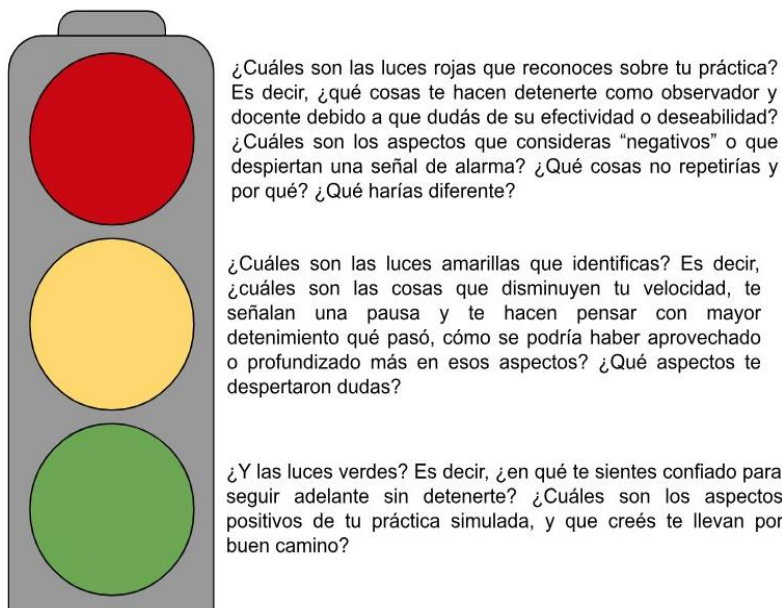
### **3.3. Recolección y análisis de datos**

Se analizaron las 49 producciones escritas que los docentes compartieron en un Foro de intercambio tras haber implementado con su grupo de estudiantes la microclase que habían planificado, en respuesta a la rutina de pensamiento “Luces verdes, amarillas y rojas” (Richhart et al., 2014). Cada docente resolvió la rutina completa, cuya consigna se incluye en la Figura 1, indicando qué aspectos de su microclase asociaban con cada color de luz.

Se realizó un análisis temático del contenido de las reflexiones escritas, utilizando el enfoque de teoría fundamentada (Charmaz y Thornberg, 2021). Primero se leyeron las producciones de manera global, identificando las principales temáticas planteadas a través de una estrategia de codificación abierta. Luego, se realizó la codificación del contenido de los textos agrupados por color (verde, amarillo, rojo) para identificar patrones en la valoración de los aspectos señalados. Dentro de cada color, se identificaron temáticas comunes a través de un proceso de subcodificación, dando como resultado las categorías presentadas en el Cuadro 2.

**Figura 1**

**Consigna rutina de pensamiento “Luces verdes, luces amarillas, y luces rojas”**



**Cuadro 2**

**Categorías resultantes del proceso de codificación y análisis**

Dimensión	Categoría	Subcategoría
Luces verdes	Efectos positivos en los estudiantes	Motivación y curiosidad Nivel de participación en clase Aprendizaje
	Incorporación de elementos innovadores	Efectividad de los cambios/ nuevas estrategias y RR Repensar las prácticas habituales Deseo por sostener los cambios
Luces amarillas	Tiempo de clase	Dudas y errores en la estimación del tiempo al planificar Actividades demandaron más tiempo del previsto durante la implementación Actividades emergentes
	Respuesta ante la escasez de tiempo	Extender las actividades, desviándose de la planificación Diálogos apurados Coartar la participación
Luces rojas	Prever condiciones mínimas y planes alternativos	Problemas técnicos Disponibilidad de espacios
	Anticipar dinámicas de trabajo de laboratorio	Disponibilidad de recursos Prefiguración de dinámicas de trabajo

Para asegurar la validez y confiabilidad del análisis se llevó adelante un proceso iterativo de codificación en pareja, discutiendo los criterios utilizados hasta alcanzar un acuerdo del 100 % en los códigos y clasificaciones.

**4. Resultados**

El análisis de las reflexiones escritas reveló patrones respecto a lo que los docentes señalaron como luces verdes, amarillas y rojas en sus microclases, que aportan a comprender el proceso de planificación e implementación de innovaciones en la enseñanza de las Ciencias. A continuación, presentamos los resultados del estudio siguiendo la estructura de la rutina de pensamiento propuesta, incluyendo algunos

fragmentos de reflexiones que ilustran las tendencias identificadas en la totalidad de la muestra.

#### ***4.1. ‘Luces verdes’: Los efectos positivos en la motivación y los aprendizajes de los estudiantes marcan el camino***

Entre las “luces verdes”, es decir, aquellos aspectos que los participantes valoraron de su microclase, lo primero que llamó la atención es que sistemáticamente hicieron referencia al impacto en sus estudiantes. En particular, según sus percepciones, la implementación de prácticas innovadoras generó efectos positivos en la motivación y curiosidad de los alumnos, en su nivel de participación en clase y en el aprendizaje. Esto los impulsó a repensar sus prácticas habituales y a querer sostener los cambios.

##### *4.1.1. Cambios observados en los estudiantes*

Muchos docentes hicieron hincapié en el aumento de la participación de los estudiantes en clase. Incluso, de aquellos que no suelen hacerlo habitualmente: “logré que participaran los chicos más conflictivos del curso” (docente 46) o “creo que dar espacio a que los alumnos expresen lo que les asombra da oportunidad a que intervengan alumnos que no suelen participar y que vean valorado su aporte” (Docente 12).

En esta línea, también hicieron referencia al interés y curiosidad que despertaron las propuestas en sus estudiantes. Un docente universitario, tras proponer una actividad de análisis de casos en equipos sobre la evolución, escribió: “Se los notó interesados y super curiosos sobre el tema. Lo pude observar durante la puesta en común y diálogo con el curso” (Docente 10).

Además, algunos manifestaron que tal interés y curiosidad trascendieron el aula, motivando a los estudiantes a seguir indagando sobre los fenómenos en otros contextos, tanto dentro como fuera de la escuela. Una docente de nivel secundario, tras programar una actividad experimental de análisis de la microbiología del suelo vinculado a su preservación, expresó:

*La curiosidad que despertó en los chicos fue impresionante, instantáneamente querían realizar el experimento en otras partes de la escuela, así como también me dijeron que lo iban a repetir en sus casas. (Docente 21)*

Además de los cambios de actitud, los docentes identificaron que sus propuestas, sobre todo cuando realizaron actividades de indagación, contribuyeron a enriquecer y consolidar las habilidades de pensamiento científico de sus estudiantes. Por ejemplo, en una clase de biología del profesorado, una docente implementó una actividad experimental sobre la fotosíntesis y luego compartió:

*Sentí que los objetivos se cumplieron porque los alumnos pudieron reconocer las variables que manejaban, la importancia de los controles, del registro de datos. Algunos cuando les pregunté conclusiones preliminares según los resultados obtenidos se daban cuenta que no habían tomado un dato. (...) Quieren volver a intentarlo porque nos quedamos con la duda. (Docente 2)*

##### *4.1.2. La innovación en la enseñanza como motor de cambios*

En general, los docentes asociaron explícitamente los cambios en las actitudes y aprendizajes de los estudiantes a la incorporación de elementos innovadores en sus prácticas. Por ejemplo, una docente de nivel primario planificó una clase centrada en la resolución de problemas vinculada a la preservación del ambiente, incorporando distintos recursos, y reflexionó sobre los efectos positivos que observó:

*Me quedó resonando cómo se fueron generando distintos climas a lo largo de la clase. Empezamos con una pregunta que captó la atención, una película y*

*finalmente un momento de mayor “tensión” en el que reflexionaron sobre el impacto de nuestras acciones en la Tierra. Además me dio satisfacción que fueran apareciendo conceptos como esperaba. Ni que lo hubiera planificado. (Docente 7)*

Algo similar apuntó un docente de nivel primario:

*Creo que la forma de encarar la microclase (con videos, fotos y esquemas, discusión y puesta en común) fue dinámica, los estudiantes trabajaron mucho y muy bien, discutieron y expusieron ideas muy acertadas e interesantes. Esta forma de dar los contenidos (sin el famoso cuestionario aburrido) es mucho más potente y superadora. (Docente 13)*

A pesar de que en general los participantes tenían amplia trayectoria docente, sus experiencias previas en la implementación de actividades experimentales o rutinas de pensamiento eran limitadas o nulas. En la gran mayoría de los casos, resaltaron los cambios positivos que generó su incorporación. Por ejemplo, una docente de nivel secundario sostuvo:

*Quedé impresionada en lo efectiva que son las rutinas de pensamiento y cómo, cambiando nuestra manera de vincularnos e interactuar con preguntas como ‘¿Qué te hace decir eso?’ ‘¿Me podrías dar un ejemplo?’, ayudamos a que se geste la cultura del pensamiento. Reconozco que es un gran desafío, pero es sumamente motivador cuando observas que, al hacer pequeños ajustes bien pensados, planificados y a conciencia ayudas a mejorar el aprendizaje. (Docente 20)*

Los docentes también repensaron sus prácticas habituales, identificando cambios en aspectos familiares, como el uso de preguntas. A modo ilustrativo, un docente de nivel secundario expresó: “Empecé a poner atención al tipo de preguntas que realizo a diario y me di cuenta que pueden resultar muy potentes si les damos una vuelta de tuerca.” (Docente 44) Además, muchos manifestaron que se proponen sostener en el tiempo lo aprendido y las transformaciones en sus modos habituales de enseñar, como refleja este testimonio:

*Pude incorporar muchas herramientas como el uso de simuladores y ejercicios de metacognición. Incorporé una rutina que pretendo seguir utilizando siempre porque fue una experiencia muy exitosa que habilitó la autorregulación de los grupos de trabajo y la gestión del aula. (Docente 4)*

## **4.2. ‘Luces amarillas’: Revisar la estimación y gestión del tiempo para favorecer la participación activa y el aprendizaje de los estudiantes**

Las “luces amarillas” representan los aspectos que les generaron dudas a los docentes sobre la microclase, o que requieren analizar con mayor detenimiento. El aspecto al que mayormente hicieron referencia fue al tiempo de clase. Por un lado, describieron sus dudas y errores en la estimación del tiempo al planificar de la clase, asociados a su falta de experiencia en propuestas innovadoras. Además, encontraron que en su implementación las actividades demandaron más tiempo del previsto y surgieron nuevas oportunidades de indagación y discusión. En respuesta, mientras algunos docentes dedicaron más tiempo del planificado a las actividades, otros reflexionaron acerca de las dificultades que encontraron para otorgar el tiempo suficiente para su desarrollo, especialmente para promover diálogos auténticos, favorecer la participación activa y el aprendizaje de sus estudiantes.

### *4.2.1. De lo planificado a su implementación: Dificultades en la estimación del tiempo para actividades con mayor protagonismo de los estudiantes*

Los docentes destacaron que estimar con precisión el tiempo al planificar fue desafiante. En general, plantearon planes de clase demasiado ambiciosos en términos

de la cantidad y tipos de actividades propuestas y el tiempo disponible para su desarrollo. Un docente de secundario describió:

*Planificar tres actividades en 30 minutos no fue lo más adecuado. Una rutina de pensamiento como actividad introductoria, una propuesta de análisis de casos y una actividad metacognitiva fue demasiado. Lo que identifiqué como algo urgente a mejorar es tener más noción del tiempo necesario para las actividades y el abordaje de contenidos. (Docente 10)*

En muchos casos, la dificultad para anticipar el tiempo necesario para las actividades estuvo asociada a la inexperiencia de los docentes en propuestas que implicaran mayor participación de los estudiantes: “Me cuesta mucho darme cuenta si puedo abarcar las actividades en la clase o no” (Docente 13), expresó un profesor de nivel secundario.

Además, algunos plantearon que los estudiantes tampoco estaban familiarizados con este tipo de actividades, lo cual redundó en la dilatación de los tiempos de implementación. Por ejemplo, después de llevar adelante una actividad experimental sobre electrostática, una docente describió:

*Considerando que son estudiantes de 1° año que nunca hicieron ningún tipo de experiencia práctica, manejar el nivel de ansiedad, de curiosidad, de interrogantes, fue atroz. Perdí alrededor de 5-7 minutos para organizar la clase, así que ya sabía que el tiempo estipulado sería extendido. (Docente 15)*

La distancia entre lo planificado y su puesta en acto con relación al tiempo fue un aspecto en común sobre el que los docentes se detuvieron a reflexionar: “No pude cumplir con lo estipulado para el inicio de la clase. La discusión generada en torno a las observaciones también tomó más tiempo y restó espacio para las conclusiones” (Docente 31).

Como éste, muchos docentes indicaron que durante su implementación las actividades demandaron más tiempo del previsto. Como plantearon entre las luces verdes e ilustra el siguiente fragmento, esto estuvo asociado a que las actividades promovieron la participación e interés de los estudiantes:

*La principal cuestión a revisar son los tiempos. Durante la implementación, los estudiantes tuvieron que dedicar más tiempo del planificado a cada actividad. Esto se debió fundamentalmente a su motivación y profundidad de análisis. (Docente 4)*

Estos testimonios reflejan que, aunque podría considerarse evidente, aparece como novedad para los docentes que las propuestas participativas demandan más tiempo que métodos transmisivos tradicionales, lo que implica la necesidad de ajustar la planificación.

#### 4.2.2. Entre la planificación como hipótesis de trabajo y los “diálogos apurados”: Tensiones al gestionar actividades participativas para promover el aprendizaje

Muchos docentes resolvieron la tensión entre la planificación y su implementación con cierta flexibilidad, optando por extenderse en la dedicación de tiempo prevista. Como expresó un docente de Biología de nivel secundario: “Durante mi clase seguir al pie de la letra el plan no fue una opción viable. Mis cursos son muy curiosos y, además de consultar, necesitaron más tiempo del pautado, extendiéndose la clase a casi 60 minutos” (Docente 10). Similarmente, otro colega compartió: “Tenía planificada una clase de 45 minutos y tardé hora y media. Si bien controlé los tiempos, como las actividades implicaban trabajo en grupo y puesta en común, les dí más tiempo para responder y discutir” (Docente 13).

Además, en algunos casos agregaron actividades a partir de las preguntas de profundización de los contenidos o propuestas para la experimentación de los

estudiantes. Por ejemplo, una docente improvisó parte de la actividad por demanda de sus estudiantes: “Cuando los estudiantes comenzaron a realizar la observación, me pidieron que colocase los vasos en la luz solar, lo cual no tenía previsto. La curiosidad de ellos me llevó a hacerlo, llevándome a destinar más tiempo a la actividad” (Docente 28).

En cambio, otros docentes reflexionaron acerca de las limitaciones que encontraron al sentirse apremiados por el tiempo. Algunos recortaron u omitieron ciertas actividades, como puestas en común: “Los grupos pudieron llegar a conclusiones, pero faltó tiempo para una puesta en común más entre pares. Siempre por falta de tiempo suelo recortar ese espacio para la creación de ideas, que es algo que tengo que mejorar” (Docente 21). Otros plantearon que desaprovecharon oportunidades para ahondar en las ideas de los estudiantes: “Me quedaron ganas de seguir repreguntando y desmenuzando algunas ideas de los estudiantes para resolver el desafío. La próxima vez dejaría el tiempo de lado y me detendría más en estos intercambios.” (Docente 26). En tercer lugar, ciertos docentes se dieron cuenta de que apuraron ciertos procesos, como la formulación de preguntas, que los estudiantes puedan pensar por sí mismos y generar diálogos auténticos a partir de la escucha de sus respuestas.

Los “diálogos apurados”, sin tiempo para que los alumnos puedan pensar las respuestas, aparecieron en varios relatos docentes: “Algo que me sorprendió, no precisamente de manera grata, es que algunos aspectos de mi forma de hablar, de preguntar, son un tanto acelerados.” (Docente 43). Otra colega apuntó: “¡No les di tiempo a los alumnos de contestar! ¡Contestaba todo yo! Hasta un alumno me dice: “profe, tranquila, espere a que pensemos y le respondemos. Está preguntando y contestando usted misma” (Docente 2).

Así, los docentes adquirieron una nueva conciencia acerca de las oportunidades perdidas y las posibles consecuencias de desoír a los estudiantes o apresurar los diálogos. La noción de planificación como hipótesis de trabajo en permanente construcción y revisión, sujeta a preguntas y tensiones inherentes a toda práctica educativa, apareció, tal vez, como el mayor aprendizaje de la actividad reflexiva. Así lo planteó un participante:

*Uno planifica como hipótesis de trabajo una propuesta, pero lo que realmente define la práctica es lo que sucede en el momento de interacción con los otros y el objeto de estudio. Siempre aparece esa tensión entre el tiempo de la clase, hasta dónde preguntar, qué respuestas dar y qué profundizar a partir de lo nuevo que va aconteciendo y de la dinámica durante la clase. (Docente 26)*

### **4.3. “Luces rojas”: Lo “no planificado” y la necesidad de anticipar planes alternativos y dinámicas de trabajo**

Las “luces rojas” remiten a los aspectos “negativos”, que les generaron alguna señal de alarma a los docentes y que no repetirían o harían de manera diferente. Uno de los docentes sintetizó elocuentemente lo que encontramos como tendencia en las reflexiones al respecto: “Lo no planificado” (Docente 13). Los docentes en general hicieron referencia a no haber previsto ciertas condiciones mínimas necesarias para desarrollar las actividades, incluyendo cuestiones técnicas, la disponibilidad de espacios y recursos y la anticipación de las dinámicas de trabajo en el laboratorio.

#### *4.3.1 Sin “planes B”: Cuestiones técnicas y necesidad de espacios*

Uno de los desafíos comunes al que varios docentes hicieron referencia en sus reflexiones fue el mal funcionamiento o la falta de disponibilidad de los recursos que



se proponían utilizar durante las microclases. Por ejemplo, fueron frecuentes las alusiones a problemas de conectividad a Internet, que se convirtieron en un obstáculo:

*La propuesta era visualizar el cerebro humano mediante una herramienta de realidad aumentada, que funciona con conexión a internet. En clase no se pudo establecer la conexión, así que solo algunos alumnos que disponían de datos en sus dispositivos pudieron hacerlo. (Docente 20)*

También hicieron referencia a otros problemas técnicos:

*Las actividades planificadas consideraban herramientas digitales que no funcionaron como esperaba. Al utilizar muros virtuales, lo interesante es ir completando la información a medida que van trabajando, pero no funcionó el proyector. (Docente 4)*

Además, se encontraron referencias a la falta de espacio como limitación para el desarrollo de las actividades y a la necesidad de pensar en escenarios alternativos: “El espacio es un tema a repensar cuando quiero hacer actividades en equipos. Si bien trabajaron con entusiasmo, por momentos estaban algo incómodos por la falta de espacio” (Docente 6). En términos similares, una colega de nivel superior escribió: “Lo que me detiene a pensar es el espacio disponible y su distribución. Tal vez podría realizar los talleres en lugares más abiertos” (Docente 36).

Estos testimonios sugieren que realizar actividades innovadoras puede ser desafiante en contextos de recursos insuficientes, como sucede en muchas instituciones educativas. Esto se acentúa cuando los docentes no tienen previstas alternativas ante eventuales problemas técnicos u otras limitaciones. Si bien garantizar la disponibilidad, adecuación y correcto funcionamiento de los recursos en los que se basa la clase puede parecer algo sabido, sobre todo para docentes experimentados, fue recién en la práctica y su reflexión posterior cuando se dieron cuenta de su importancia.

#### 4.3.2. Anticipar las dinámicas del trabajo de laboratorio

Otro aspecto recurrente entre las “luces rojas” fue la falta de previsión de la disponibilidad de recursos y la prefiguración en detalle de las dinámicas de trabajo en actividades experimentales. Muchos docentes reflexionaron acerca de las dificultades que encontraron, frente a la escasez de materiales de laboratorio, al no haber planificado actividades que los estudiantes pudieran realizar en simultáneo mientras accedían por turnos a los materiales. Por ejemplo, tras implementar una experiencia centrada en la observación de la estructura celular, un docente de nivel secundario escribió:

*Solo tengo dos microscopios y los estudiantes estaban ansiosos por usarlos, así que se generó cierto desorden. Todos los estudiantes se agolparon en la mesa de actividades para mirar por el microscopio y no siguieron las consignas. (Docente 5)*

Otra docente describió las dificultades en la gestión de aula por la escasez, en este caso, de balanzas:

*Para la actividad dividí a los estudiantes en 5 grupos de 6 integrantes. Solamente contábamos con una balanza, por lo que debían turnarse y esperar. Eso no favoreció la concentración, ya que mientras esperaban se distraían, y los grupos que terminaron primero se pusieron a jugar. (Docente 19)*

Estas dificultades estuvieron asociadas a que mayoritariamente los docentes no estaban habituados a proponer actividades de indagación que, a diferencia de clases expositivas o experiencias demostrativas, demandan que los estudiantes manipulen y observen de manera directa los fenómenos.

Así, surge de las reflexiones que transformar las prácticas implica que los docentes aprendan a considerar aspectos que no habían tenido en cuenta antes. Pero, además, varios participantes plantearon que los estudiantes tampoco estaban habituados a estas prácticas, incluyendo el manejo de materiales de laboratorio y tecnologías digitales, lo que se presentó como un obstáculo y los detuvo a pensar:

*La intención fue interactuar con algunas herramientas digitales. Al grupo con el que trabajé le costó manejar algunas de ellas, en especial el Miro para armar redes conceptuales. Quizás es algo que se deba trabajar antes o en otras asignaturas, para poder sacarle el jugo. (Docente 17)*

El hecho de que aprender a usar herramientas nuevas (de cualquier índole) requiere tiempo y enseñanza intencional y sistemática apareció como revelación para los docentes al reflexionar sobre su microclase. Como planteó una docente: “Los chicos están bastante acostumbrados a que se les den todas las respuestas y les cuesta razonar solos. Necesitan tiempo para familiarizarse con las propuestas” (Docente 21).

Con todo, las reflexiones sobre las luces rojas hablan de la necesidad de trabajar con los docentes, aún aquellos experimentados, sobre la capacidad de representarse las situaciones de enseñanza durante la planificación, incluyendo la elaboración de planes alternativos contemplando posibles dificultades e imprevistos y lo que van a estar haciendo sus estudiantes en cada momento de la clase. Además, es importante considerar cuán habituados están tanto los docentes como sus estudiantes a los tipos de actividades y recursos que se proponen y brindarles el apoyo correspondiente.

## 5. Discusión y conclusiones

En este estudio, buscamos comprender los procesos de transformación de las prácticas de enseñanza de las Ciencias mediante el análisis de reflexiones docentes tras planificar e implementar una microclase con elementos innovadores, alineados con las buenas prácticas en el área para promover el desarrollo de competencias y la participación activa de los estudiantes (i.e. actividades de indagación, resolución de problemas, metacognición e inclusión de TICs). Realizamos un análisis temático de las reflexiones escritas de 49 educadores de Ciencias que cursan un posgrado universitario, identificando las fortalezas, áreas a analizar y aspectos a modificar de sus microclases mediante la rutina de pensamiento “Luces verdes, amarillas y rojas”.

Observamos que los docentes unívocamente destacaron, como “luces verdes”, los efectos positivos de sus microclases en las actitudes y aprendizajes de los estudiantes. Señalaron que las actividades prácticas y el abordaje de fenómenos cotidianos generaron creciente participación, interés y entusiasmo en sus estudiantes, que incluso se tradujeron en una disposición para seguir explorando y aprendiendo más allá del aula y la escuela, y contribuyeron a la comprensión de conceptos y al desarrollo de competencias científicas.

Esto es relevante, por un lado, porque habla de la generación de un clima de clase favorable, asociado a estilos de enseñanza innovadores, que fomentan la participación y emociones positivas en los estudiantes, como caracteriza Villanueva (2020), quien además señala la importancia de abrir espacios para la reflexión docente incluyendo estas dimensiones. También es un hallazgo alentador, consistente con otros estudios que indican que la incorporación de metodologías activas y el abordaje de cuestiones sociocientíficas mejora las actitudes y comprensión de los estudiantes (Queiruga-Dios, 2020), considerando la importancia de fomentar actitudes positivas hacia las Ciencias y las carreras científicas y fortalecer la alfabetización científica para la formación de una ciudadanía activa y competente en el contexto actual y futuro (UNESCO, 2016) y los

desafíos que usualmente implica promoverla en los sistemas educativos de muchos países del mundo (Furman, 2020).

Además, resulta significativo que los docentes asociaron los efectos percibidos en los estudiantes directamente con los cambios que introdujeron en sus modos de enseñar habituales, como pruebas de su desarrollo profesional y motor para sostener lo aprendido y seguir repensando sus prácticas. A partir de la implementación de la microclase y su reflexión posterior, reconocieron que son capaces de transformar de manera efectiva y con buenos resultados sus prácticas, en sus contextos reales de trabajo. Esto es importante, porque la percepción que tienen los docentes sobre sus habilidades para llevar adelante una tarea, alcanzar un objetivo o superar desafíos, conocida como “autoeficacia” (Bandura, 1977), impacta en que efectivamente lo logren, en su motivación, resiliencia e innovación (Gil Flores, 2016). Es decir, es posible que los docentes participantes estén más confiados y proclives a sostener este tipo de prácticas innovadoras.

No obstante, de las reflexiones docentes también surge que innovar implica desafíos y contratiempos. Entre las “luces amarillas”, plantearon sus dudas e inseguridades respecto a la estimación del tiempo de clase y las tensiones entre lo planificado y lo implementado al llevar adelante actividades participativas. Como “luces rojas”, señalaron la falta de previsión de planes alternativos ante eventuales problemas técnicos y en contextos de escasez de recursos y las dificultades que encontraron al no haber anticipado las dinámicas de trabajo.

Si bien cada color de luz tiene su particularidad, en conjunto apuntan a la identificación de errores o dificultades en la instancia de planificación, llevando a problematizar su función y la importancia de brindar mayor apoyo a los docentes sobre este aspecto. Frecuentemente, la planificación no representa un instrumento de trabajo real sino una formalidad para otros, una instancia burocrática de control. Sin embargo, nuestros resultados sugieren que utilizada en el marco de un dispositivo de implementación y reflexión estructurada puede constituirse en herramienta de trabajo profesional.

El análisis de las reflexiones de los docentes reveló que, incluso aspectos que parecían muy básicos, como la gestión del tiempo o los recursos, no habían sido considerados en la planificación y esto les trajo problemas. Recién en la práctica y su reflexión posterior pudieron identificarlos y advertirlos, sobre todo al considerar cómo pueden perjudicar el desarrollo de las actividades y la consecución de sus objetivos. Por ende, este resultado da cuenta de la importancia de exponer a docentes a instancias de ensayo situadas en sus propios contextos de trabajo, con reflexiones posteriores que les permitan darse cuenta de aquello no planificado (incluso lo pequeño, lo aparentemente trivial) y su impacto en el resultado de una clase, así como la necesidad de darles el espacio para anticipar modos de resolver las dificultades en una futura instancia.

Una limitación de este estudio, basado en una estrategia cualitativa, es que no analiza la posible incidencia de factores asociados a las características y procesos de innovación de la enseñanza, como el género, edad, tipo de formación y antigüedad de los docentes, ni variables institucionales, que otros estudios han señalado como elementos fundamentales que determinan la innovación docente (Monge y Gómez, 2023). Si bien los patrones entre los aspectos que los docentes de la muestra en su conjunto identificaron para cada color de luz fueron claros y contundentes, contemplar dichos factores puede ser una interesante línea para profundizar la investigación en el futuro.

Otra limitación, como en otras investigaciones que parten de las reflexiones de los participantes, es que nuestros datos surgen de textos que elaboraron los docentes en primera persona y por ende desde su punto de vista. No se analizaron otras evidencias

acerca de los modos en que se llevaron adelante las prácticas ni los efectos en los estudiantes.

Aun así, aporta importantes conclusiones acerca de los procesos de reconfiguración de las prácticas. Entender la innovación desde la perspectiva de los docentes, agentes esenciales de cualquier proceso de transformación de la enseñanza, identificando lo que les sucede en las aulas, es esencial para cerrar la brecha entre la teoría y la práctica, con implicancias relevantes para el desarrollo profesional docente y la inclusión de innovaciones pedagógicas, tanto en cuanto a los contenidos como los dispositivos de trabajo. Respecto a los contenidos, muestra la importancia de dar orientaciones y apoyo sobre aspectos que podrían parecer elementales para docentes en ejercicio, como la planificación cuidadosa de los tiempos, la organización del espacio, la gestión del aula y las dinámicas de trabajo y la disponibilidad y distribución de los materiales, especialmente cuando se trata de introducir actividades novedosas.

En cuanto a la forma, nuestro estudio contribuye a la literatura que da evidencias del valor de la práctica reflexiva como enfoque potente para la formación inicial y continua de los docentes. En particular, habla del potencial de las microclases para favorecer la transformación de las prácticas de manera paulatina y concienzuda, focalizándose en la adquisición y puesta en acto de saberes y competencias profesionales en situaciones controladas. Sobre todo, porque habilitan que los docentes observen, analicen y reflexionen sobre su propio desempeño, implicancias y efectos, contribuyendo a la comprensión y control sobre sus prácticas y acciones futuras hacia la mejora continua (Anijovich et al., 2009).

En este sentido, nuestros hallazgos dialogan con otros antecedentes a nivel internacional y local. Por ejemplo, en una investigación en la que participaron 97 docentes de Ciencias en formación de una universidad de Turquía, Bakir (2014) encontró que las microclases tuvieron efectos positivos en sus estudiantes y en la autoconfianza de los docentes, así como también en habilidades de enseñanza específicas, incluyendo la gestión del aula, del tiempo y la planificación, que en nuestro caso se presentaron como especialmente desafiantes. Con algunos interesantes puntos en común, Pujol-Cols y cols. (2023) dan cuenta del poder de las microclases para favorecer el conocimiento profesional de futuros profesores, incluyendo nuevamente un especial énfasis en la planificación y la gestión del tiempo, a partir del análisis del diario de formación de un futuro docente de Química de una universidad argentina. También Fabbi y cols. (2013) brindan evidencias acerca del potencial de las microclases para explorar las experiencias de enseñanza de manera consciente, según reconocen los propios practicantes del profesorado en Psicología que participaron de la investigación.

Al respecto, más allá de las similitudes y algunas diferencias en los hallazgos de las diferentes investigaciones, cabe resaltar que la literatura que indaga sobre las características y efectos de las microclases están mayormente centradas en la formación inicial. Así, nuestro estudio contribuye a expandir la exploración de este dispositivo de práctica reflexiva en el desarrollo profesional de docentes en ejercicio (incluso con años de experiencia en el aula) para la transformación de sus prácticas.

Además, nuestro estudio apunta al potencial del uso de herramientas de reflexión estructuradas, como la rutina “Luces verdes, amarillas y rojas”. Este tipo de herramientas, de uso sencillo, permite abordar la complejidad de una situación de enseñanza, poniendo énfasis en sus claroscuros, sus aspectos positivos y aquellos que requieren una revisión más profunda. Como revelan los resultados, innovar puede generar frustraciones en los docentes, que los desanimen a seguir probando nuevas

prácticas con sus alumnos. Así, el análisis usando la rutina del semáforo (particularmente con el color amarillo, que habilita identificar dudas y aspectos a revisar, pero sin considerarlos fracasos), ayuda a salir de una concepción binaria de “éxito o fracaso” de una práctica, da la posibilidad de seguir intentando y potencialmente favorecer el hábito de la reflexión sobre la práctica. En palabras de una docente del estudio:

*El hecho de saber que hay cosas por mejorar, reconocer nuestras debilidades y fortalezas, ser conscientes de aquello que no se debería repetir creo que son los aspectos que me llevan por buen camino, es importante saber hacia dónde queremos llegar, trabajar sobre las partes difíciles, errar y acertar muchas veces hasta lograr una verdadera transformación de nuestras prácticas de enseñanza.*

Estamos en un momento de cambios sociales y ambientales profundos, que requieren compromiso y acción. Retomando el inicio de este artículo, la necesidad de lograr una población científicamente alfabetizada que pueda participar de manera plena y consciente de los debates y desafíos actuales que se generan en la íntima conexión entre la ciencia, la tecnología, la sociedad y el ambiente, requiere de cambios profundos en la enseñanza. Por eso, comprender los procesos de transformación pedagógica de los docentes para acompañarlos hacia una práctica más desafiante, participativa y que logre el aprendizaje de las competencias necesarias para la ciudadanía en el siglo XXI es una cuestión fundamental y urgente. Este trabajo pretende aportar a la construcción de ese camino.

## 6. Referencias

- Aduriz Bravo, A. (2020). *Innovative strategies for science teaching*. Nova Science Publishers.
- Anijovich, R., Cappelletti, G., Mora, S. y Sabelli, M. (2009). *Transitar la formación pedagógica. Dispositivos y estrategias*. Paidós.
- Bakır, S. (2014). The effect of microteaching on the teaching skills of pre-service science teachers. *Journal of Baltic Science Education*, 13(6), 789-801.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioural change. *Psychological Review*, 84, 191-215. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.84.2.191>
- Bernabé, D. (2021). *Ya estábamos al final de algo. El origen de la crisis de la posmodernidad*. Bruguera.
- Charmaz, K. y Thornberg, R. (2021). The pursuit of quality in grounded theory. *Qualitative Research in Psychology*, 18(3), 305-327. <https://doi.org/10.1080/14780887.2020.1780357>
- Chen, L. y Xiao, S. (2021). Perceptions, challenges and coping strategies of science teachers in teaching socioscientific issues: A systematic review. *Educational Research Review*, 32, 100377. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2020.100377>
- Colonia, S. C., Fuster-Guillén, D., Castro, A. S., Leyva, H. W. M. y Ramírez, T. V. C. (2021). Scientific literacy: A key part of school contexts. *Revista Tempos e Espaços em Educação*, 14(33), e15611. <https://doi.org/10.20952/revtee.v14i33.15611>
- Cols, E., Amantea, A., Basabe, L. y Fairstein, G. (2012). La definición de propósitos y contenidos curriculares para la enseñanza de las ciencias naturales: Tendencias actuales y perspectivas. *Praxis Educativa*, 10, 50-67.
- Costa, S. L. R., Broietti, F. C. D. y Passos, M. M. (2020). The levels and nature of pre-service chemistry teachers' reflections in a public university in southern Brazil. *Problems of Education in the 21st Century*, 78(2), 147-162.
- Darling-Hammond, L., Hyler, M. E. y Gardner, M. (2017). *Effective teacher professional development*. Learning Policy Institute.
- Davis, K. S. (2003). Change is hard: What science teachers are telling us about reform and teacher learning of innovative practices. *Science Education*, 87(1), 3-30.

- Fabbi, M.V., Lescano, M. y Palacios, A. (2013). Una aproximación a la microclase como dispositivo para la formación de profesores. En VVAA. (Coords.), *Memorias del V Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología* (pp. 142-144). Universidad de Buenos Aires.
- Fullan, M. (2007). *The new meaning of educational change*. Routledge.
- Furman, M. (2020). *Aprender ciencias en las escuelas primarias de América Latina*. UNESCO.
- Gil Flores, J. (2016). Variables asociadas a la autoeficacia percibida por el profesorado de ciencias en educación secundaria. *Revista de Educación*, 373, 85-108.
- Harlen, W. (2013). Inquiry-based learning in science and mathematics. *Review of Science, Mathematics and ICT Education*, 7(2), 9-33. <https://doi.org/10.26220/rev.2042>
- 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>
- Monge, C. y Gómez, P. (2023). Diferencias en factores de innovación en profesores de ciencias y matemáticas en ESO. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 21(4), 87-109. <https://doi.org/10.15366/reice2023.21.4.005>
- Otsupius, I. A. (2014). Micro-teaching: A technique for effective teaching. *African Research Review*, 8(4), 183-197.
- Pujol-Cols, T. H., García, M. B. y Cutrera, G. (2023). Desarrollo Profesional en el contexto de la formación docente inicial. Un estudio de caso centrado en la microclase como dispositivo formativo. *Revista Binacional Brasil-Argentina: Diálogo entre as Ciências*, 12(01), 340-361.
- Queiruga-Dios, M. Á., López-Iñesta, E., Diez-Ojeda, M., Sáiz-Manzanares, M. C. y Vázquez Dorrió, J. B. (2020). Citizen science for scientific literacy and the attainment of sustainable development goals in formal education. *Sustainability*, 12, 4283. <https://doi.org/10.3390/su12104283>
- Ramos Araya, M. C, Castillo Castillo, B. y Godoy Villanueva, C. M. (2023). Science for citizenship: Advances to face the challenges of training scientifically literate citizens in Chile. *Educación*, 32(63), 5-20. <https://doi.org/10.18800/educacion.202302.a001>
- Ritchhart, R., Church, M. y Morrison, K. (2014). *Hacer visible el pensamiento. Cómo promover el compromiso, la comprensión y la autonomía de los estudiantes*. Paidós.
- Roldán-Arcos, S., Pérez Martín, J. M. y Esquivel-Martín, T. (2022). Educación para la justicia ambiental: ¿Qué propuestas se están realizando? *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 11(2), 12-27. <https://doi.org/10.15366/riejs2022.11.2.001>
- Tan, E. y Calabrese Barton, A. (2018). Towards critical justice: Exploring intersectionality in community-based STEM-rich making with youth from non-dominant communities. *Equity & Excellence in Education*, 51(1), 48-61. <https://doi.org/10.1080/10665684.2018.1439786>
- UNESCO. (2016). *Declaración de Incheon y marco de acción para la realización del objetivo de desarrollo sostenible 4*. UNESCO.
- Valladares, L. (2021). Scientific literacy and social transformation. *Science & Education*, 30, 557-587. <https://doi.org/10.1007/s11191-021-00205-2>
- Villanueva, R. K. (2020). Clima de aula en secundaria: Un análisis entre las interacciones de estudiantes y docentes. *Revista Peruana de Investigación Educativa*, 12(12), 187-216. <https://doi.org/10.34236/rpie.v12i12.178>

## Anexo

### Cuadro A.1

*Contexto, temática y tipo de innovación de las microclases implementadas según datos demográficos de los participantes del estudio*

G	País	Campo	Ámbito	Contexto	Temática	Tipo de innovación
M	Argentina	Ciencias Naturales y Exactas (PhD Química)	Nivel universitario	Posgrado universitario en Biología	Fuerzas.	Historia de las Ciencias. Rutinas de pensamiento.
M	Argentina	Pedagógico (Profesorado en Cs.Naturales)	Formación Docente	3º año	Fotosíntesis. Control de variables	Indagación. Uso de TICs.
M	Argentina	Pedagógico (Profesorado en Biología)	Nivel secundario y Formación Docente)	6º año	Genética. Biotecnología y producción agropecuaria	Rutinas de pensamiento
M	Uruguay	Pedagógico (Profesorado en Ciencias Naturales)	Nivel secundario	2º año	Soluciones. Análisis de datos	Resolución de problemas, Uso de TICs, Rutinas de pensamiento
M	Argentina	Ciencias Naturales y Exactas (Lic. en Biología)	Nivel secundario, universitario, Formación Docente y Jóvenes y Adultos	3º año	Materiales de laboratorio	Indagación
M	Argentina	Pedagógico (Profesorado en Química)	Nivel universitario	5º grado	Microorganismos. Levaduras. Diseño experimental	Indagación
M	Argentina	Pedagógico (Profesorado en Nivel Primario)	Nivel primario	6º grado	La Tierra y el Universo. Sistema solar	Resolución de problemas, Uso de TICs, Rutinas de pensamiento
M	Chile	Pedagógico (Lic. en Educación)	Nivel primario y Formación Docente	2º grado	Clasificación de animales	Indagación
M	Argentina	Ciencias Naturales y Exactas (Lic. en Bioquímica)	Nivel primario y universitario	7º grado	Energía. Rozamiento. Formulación de hipótesis	Resolución de problemas, Uso de TICs
V	Argentina	Pedagógico (Profesorado en Biología)	Nivel secundario	2º año	Evolución	Rutinas de pensamiento
M	Argentina	Ciencias Naturales y Exactas (Lic. en Biología)	Nivel universitario	Nivel universitario	Microbiología del aire y superficies	Indagación
M	Argentina	Ciencias Naturales y Exactas (Lic. en Biología)	Nivel primario y secundario	1º año	Respiración celular	Historia de las Ciencias.
V	Argentina	Ciencias Naturales y Exactas (Lic. en Biología)	Nivel secundario y universitario	2º año	Ciclo celular; Mitosis y meiosis	Indagación, Rutinas de pensamiento

M Argentina	Pedagógico (Profesorado en Ciencias de la Educación)	Nivel primario	Maestría en Educación	Didáctica de las Ciencias Naturales	Rutinas de pensamiento
M Argentina	Pedagógico (Profesorado en Química)	Nivel secundario, Formación Docente y universitario	Nivel secundario	Electroestática	Indagación
V Chile	Ciencias Naturales y Exactas (Ingeniería en Agronomía)	Formación de formadores	Nivel universitario	Didáctica de las Ciencias Naturales	Indagación, Rutinas de pensamiento
M Argentina	Pedagógico (Profesorado en Ciencias Naturales)	Nivel secundario	2º año	Evolución. Origen de las especies	Uso de TICs
M España	Ciencias Naturales y Exactas (Lic. en Biología)	ONG	3-6º grado	Fotosíntesis	Indagación, Rutinas de pensamiento, Uso de TICs
M Argentina	Pedagógico (Profesorado en Química)	Nivel secundario	2º grado	Principio de conservación de la masa	Indagación
M Argentina	Pedagógico (Profesorado Biología)	Nivel secundario)	3º año	Sistema nervioso	Resolución de problemas, Uso de TICs, Rutinas de pensamiento
M Uruguay	Pedagógico (Profesorado en Química)	Nivel secundario	2º año	Microbiología del suelo	Indagación, Rutinas de pensamiento
V Argentina	Pedagógico (Profesorado en Biología)	Nivel secundario	4º año	Utilización y transformación de la materia y la energía	Historia de las Ciencias, Rutinas de pensamiento
M Argentina	Pedagógico (Profesorado en Educación infantil)	Dirección de institución educativa	Educación Infantil	Flotación	Uso de TICs
M Argentina	Pedagógico (Profesorado en Ciencias Naturales)	Nivel secundario	4º año	Soluciones	Indagación
M Argentina	Pedagógico (Profesorado en Química)	Nivel secundario	1º año	El agua. Propiedades. Potabilización	Resolución de problemas, Rutinas de pensamiento
M Argentina	Pedagógico (Profesorado en Química)	Equipo técnico	1º año	Uniones químicas. Diseño experimental	Indagación
M Argentina	Pedagógico (Profesorado en Biología)	Formación Docente	2º año	Ciclo celular; interfase	Resolución de problemas, Rutinas de pensamiento
M Argentina	Pedagógico (Profesorado en Biología)	Nivel secundario	1º año	Características de los seres vivos. Fotosíntesis	Indagación
M Argentina	Ciencias Naturales y Exactas (Lic. en Biología)	Nivel universitario y Dirección	5º año	Ley de conservación de la masa.	Historia de las ciencias, Rutinas de pensamiento



	en Bioquímica)	de institución educativa		Estequiometría de reacción	
M Argentina	Pedagógico (Profesorado en Nivel Primario)	Nivel primario y Formación Docente	5° grado	Alimentación saludable	Resolución de problemas, Rutinas de pensamiento
M Argentina	Pedagógico (Profesorado en Química)	Nivel secundario	3° año	Reacciones químicas. Combustión. Diseño experimental	Indagación, Uso de TICs
M Chile	Pedagógico (Lic. en Ciencias de la Educación)	Docencia (Educación infantil)	Profesora do en Educación Infantil	Astronomía. Historia de la ciencia	Historia de las Ciencias, Rutinas de pensamiento
M Argentina	Pedagógico (Profesorado en Química)	Formación Docente	2° año	Estados de la materia (líquido). Densidad y viscosidad. Hipótesis	Indagación
M Argentina	Pedagógico (Profesorado en Química)	Nivel secundario y Jóvenes y Adultos	5° año	Soluciones	Indagación
M Argentina	Pedagógico (Profesorado en Química)	Nivel secundario y Formación docente	2° año	Sistemas materiales. Transformaciones físicas y químicas	Indagación, Rutinas de pensamiento
M Argentina	Pedagógico (Profesorado en Ciencias de la Educación)	Nivel secundario y Formación docente	4° año	Sonido.	Resolución de problemas
M Uruguay	Pedagógico (Profesorado en Biología)	Nivel secundario	6° año	Circulación sanguínea	Historia de las ciencias, Rutinas de pensamiento
M México	Pedagógico (Lic. en Ciencias de la Educación)	Nivel primario, secundario y universitario	3° año	Propiedades de la materia. Diseño experimental	Indagación, Rutinas de pensamiento
M Perú	Humanidades y Ciencias Sociales (Lic. en Psicología)	Formación de formadores	6° grado	Materia y energía. Calor.	Indagación
M Argentina	Pedagógico (Profesorado en Biología)	Nivel secundario y Formación docente	3° año	Metabolismo celular. Fermentación. Diseño experimental	Indagación
V Argentina	Pedagógico (Profesorado en Ciencias Naturales)	Nivel secundario	1° año	Tratamiento de residuos	Resolución de problemas
M Argentina	Pedagógico (Profesorado en Química)	Nivel secundario	3° año	Historia de la ciencia	Historia de las ciencias, Rutinas de pensamiento
M Argentina	Pedagógico (Profesorado en Biología)	Nivel secundario	3° año	Evolución	Uso de TICs, Rutinas de pensamiento
M Argentina	Pedagógico (Profesorado en Biología)	Nivel secundario	3° año	Reproducción y respiración	Indagación, Rutinas de pensamiento

				Levaduras. Diseño experimental	
M Argentina	Pedagógico (Profesorado en Química)	Formación Docente	Secundaria para Jóvenes y Adultos	Conservación de la masa. Oxidación.	Historia de las ciencias, Rutinas de pensamiento
M Argentina	Pedagógico (Profesorado en Biología)	Nivel secundario	5º año	Vacunas	Historia de las ciencias, Rutinas de pensamiento
V Argentina	Ciencias Naturales y Exactas (Veterinaria)	Nivel secundario	6º año	Diseño experimental	Indagación
V Argentina	Pedagógico (Profesorado en Física)	Nivel secundario	2º año	Electricidad	Indagación, Uso de TICs
M Argentina	Pedagógico (Profesorado en Ciencias Naturales)	Nivel secundario	4º año	Alimentación saludable. Trastornos y enfermedades alimenticios	Resolución de problemas, Rutinas de pensamiento

## Breve CV de las autoras

### Melina Furman

Licenciada en Ciencias Biológicas por la Universidad de Buenos Aires y Magíster y Doctora en Educación de la Universidad de Columbia. Profesora Investigadora de la Escuela de Educación de la Universidad de San Andrés e investigadora del CONICET. Codirectora de la Especialización en Educación en Ciencias Naturales de la UdeSA. En los últimos 20 años viene escribiendo, coordinando programas, enseñando, formando docentes e investigando sobre cómo generar entornos que potencien la curiosidad, la creatividad y el pensamiento crítico desde la infancia hasta la vida adulta, trabajando con escuelas, Ministerios de Educación y organizaciones de toda América Latina. Tiene una extensa trayectoria en la popularización de la ciencia y la educación, y es autora de numerosas publicaciones académicas y libros de su especialidad. Email: [mfurman@udesa.edu.ar](mailto:mfurman@udesa.edu.ar)

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-9610-6082>

### Mariana Luzuriaga

Licenciada y Profesora en Ciencias de la Educación de la Universidad de San Andrés. Actualmente es candidata a doctora en Educación como becaria CONICET. Integra el equipo del Programa de Educación en Ciencias desde 2014, participando en diversos proyectos de investigación y desarrollo profesional docente vinculados a la enseñanza de las Ciencias Naturales en todos los niveles educativos. Es coautora del libro *Aprender Ciencias en el jardín de infantes* (Aique, 2019), de artículos académicos y recursos didácticos en el área. Se desempeña como profesora en la Especialización en Educación en Ciencias de la UdeSA. Email: [mluzuriaga@udesa.edu.ar](mailto:mluzuriaga@udesa.edu.ar)

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-4677-0097>

# Activismo Colectivo Basado en la Indagación: desarrollando la Conciencia de Sostenibilidad del Profesorado

## Inquiry-Based Collective Activism: Developing Teachers' Sustainability Consciousness

Alba Ramos Solano \*, Carolina Martín Gámez y Daniel Cebrián Robles

Universidad de Málaga, España

### DESCRIPTORES:

Educación ambiental  
Conciencia  
Sostenibilidad  
Docente  
Justicia social

### RESUMEN:

En el contexto actual de crisis ecológica y ambiental, el enfoque del Activismo Colectivo Basado en la Indagación para el abordaje de Cuestiones Socialmente Vivas presenta un gran potencial para dotar a la Educación Ambiental de un carácter transversal e integrador. En esta investigación se analiza el desarrollo de la Conciencia de Sostenibilidad de 31 docentes de Educación Infantil y Primaria del colegio público “Huertas Viejas”, que diseñaron e implementaron propuestas formativas basadas en este enfoque para tratar las problemáticas asociadas a las masas de agua de su municipio (Coín, Málaga) durante el curso 2022/2023. Se emplea un enfoque mixto combinando las perspectivas cuantitativa y cualitativa, efectuando un estudio pretest-postest de los resultados de un cuestionario validado y realizando grupos de discusión con el profesorado apoyados por observación participante. El análisis del cuestionario muestra una tendencia positiva en el desarrollo de la Conciencia de Sostenibilidad, pero no diferencias estadísticamente significativas. Por el contrario, el análisis de los datos cualitativos señala la existencia de impactos positivos en el desarrollo de esta en los docentes. Esta aparente contradicción es discutida basándonos en las características y aplicabilidad del Cuestionario de Conciencia de Sostenibilidad y se analizan algunas experiencias significativas de los docentes.

### KEYWORDS:

Environmental education  
Consciousness  
Sustainability  
Teacher  
Social justice

### ABSTRACT:

In the current context of ecological and environmental crisis, the Inquiry-Based Collective Activism approach for addressing Socially Acute Questions has a significant potential to provide Environmental Education with a transversal and integrative character. This research analyses the development of Sustainability Consciousness of 31 in-service pre-school and primary school teachers at the “Huertas Viejas” public school, who designed and implemented educational proposals based on this approach to address issues related to the water bodies of their locality (Coín, Málaga) during the 2022/23 school year. A mixed approach is employed, combining quantitative and qualitative perspectives, where a pretest-posttest study is conducted on a validated questionnaire, alongside discussion groups with teachers supported by participant observation. The analysis of the questionnaire reveals a positive trend in the development of Sustainability Consciousness, but no statistically significant differences are obtained. Conversely, the analysis of qualitative data indicates positive impacts on teachers' development. This apparent contradiction is discussed on the basis of the characteristics and applicability of the Sustainability Consciousness Questionnaire and some relevant experiences of the teachers are analysed.

### CÓMO CITAR:

Ramos Solano, A., Martín Gámez, C y Cebrián Robles, D. (2024). Activismo colectivo basado en la indagación: desarrollando la conciencia de sostenibilidad del profesorado *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 13(1), 51-69.  
<https://doi.org/10.15366/riejs2024.13.1.003>

## 1. Introducción

Nos encontramos ante una crisis ecológica y ambiental que amenaza la capacidad misma de nuestro planeta para sostener la vida (Intergovernmental Panel on Climate Change, 2023; Parlamento Europeo, 2019) y debemos reflexionar sobre cómo abordar este desafío. Como señala Shume (2014), la actual crisis es inherentemente de origen humano, por lo que, para abordarla, debemos replantearnos nuestros supuestos culturales. En este sentido, Hodson (2003) sugiere que es fundamental considerar la educación como principal herramienta para promover transformaciones sociales hacia modelos y estilos de vida sustentables. Por tanto, la Educación Ambiental (EA) debe convertirse en el eje transversal de todos los procesos educativos, siendo un instrumento de adaptación al medio (Benayas y Marcén, 2019), que capacite para actuar frente a los retos que la crisis ecológica y ambiental nos plantea.

La naturaleza compleja, multidimensional y sistémica de estos problemas socioambientales (Bonil et al., 2010) nos insta a adaptar los procesos de enseñanza-aprendizaje a un nuevo paradigma de la complejidad (García, 2004), dejando atrás los planteamientos hegemónicos del reduccionismo simplificador. La EA debe ser la principal responsable de responder a los desafíos educativos de la comprensión de la complejidad, la relación del conocimiento con la acción transformadora y la integración de la perspectiva social (Benayas y Marcén, 2019). Estos desafíos pueden trabajarse mediante enfoques educativos basados en el activismo científico-tecnológico (Bencze y Alsop, 2014), como por ejemplo el enfoque del Activismo Colectivo Basado en la Indagación (ACBI) (Cebrián-Robles et al., 2021). Aunque, según Chen y Liu (2020) son escasos los trabajos en edades tempranas basados en enfoques de activismo, en los últimos años ha aumentado notablemente el interés de la comunidad científica educativa sobre la capacidad transformadora (Trott, 2021) y empoderadora (Raimondo et al., 2018) del activismo y se han implementado propuestas formativas concretas como la llevada a cabo por Baptista y cols. (2018) en Portugal abordando la problemática de las abejas.

En este trabajo se analiza el desarrollo de la Conciencia de Sostenibilidad del profesorado de Educación Infantil y Primaria en ejercicio del colegio público “Huertas Viejas” (Coín, Málaga), antes y después de su participación en el proyecto de colaboración con la Universidad de Málaga. Se asesoró y acompañó al profesorado en el diseño e implementación de propuestas formativas de EA sobre la cuestión socialmente viva del agua en el municipio que estuvieron basadas en el enfoque del ACBI.

## 2. Marco teórico

### *2.1. Formación continua del profesorado y relevancia para la educación ambiental*

Al reconocer la relevancia la EA en el ámbito educativo, surge el interrogante de cómo adoptar un nuevo paradigma, en el que la EA se constituya como eje transversal y vertebrador de los procesos educativos para generar los cambios sociales requeridos por el contexto actual. Maia Vidal y cols. (2022) han mostrado que resulta factible lograr importantes avances en los sistemas educativos cuando las transformaciones necesarias se incorporan decididamente a la agenda política y, por otra parte, Díaz-Salazar (2016) plantea que, para lograr una educación orientada al cambio ecosocial,

resulta indispensable intervenir pedagógicamente en los propios docentes para promover en ellos prácticas de activismo social.

Precisamente, Escudero-Muñoz (2020) hace referencia a la formación continua del profesorado como uno de los retos más importantes en todos los sistemas educativos, destacando la necesidad de una mayor investigación educativa en este ámbito. Además, tras analizar si una serie de propuestas didácticas, ofertadas en la Comunidad de Madrid en el período 2018-2021, contribuían a la transformación ecosocial, Roldán-Arcos y cols. (2022) concluyen que es esencial mejorar la formación de los docentes de Educación Infantil y Primaria, así como el desarrollo de enfoques didácticos participativos, realistas y holísticos que fomenten en los estudiantes una actitud reflexiva y crítica ante los acontecimientos globales.

## ***2.2. Activismo colectivo basado en la indagación***

Según lo expuesto, resulta necesario explorar enfoques metodológicos que permitan no solo desarrollar competencias para la ciudadanía ambiental en el alumnado (Hadjichambis et al., 2020), sino que actúen simultáneamente como herramientas en la formación continua del profesorado, promoviendo, así, la adopción de la EA como eje transversal de sus procesos de enseñanza-aprendizaje.

De acuerdo con Reis (2020), el término activismo se refiere a “un proceso colectivo, democrático, informado en la investigación y negociado de acción orientada a la resolución de problemas socioambientales” (p. 140). Al aplicar esta definición al ámbito educativo, surge el concepto de ACBI que, según Cebrián-Robles y cols. (2021), implica un enfoque pedagógico que persigue “que el alumnado aprenda y desarrolle competencias científicas y tecnológicas a la vez que da un paso a la acción social y política (a la ciudadanía activa) en su entorno más próximo” (p. 176).

Por su capacidad para involucrar a personas de múltiples disciplinas y niveles educativos y su búsqueda de una construcción colectiva de conocimiento aplicable a la resolución de problemas reales, el ACBI contribuye al desarrollo de competencias tanto en el alumnado como en el profesorado, resultando así una herramienta para la formación continua de docentes. De hecho, al analizar los resultados del proyecto “We act” (Reis, 2014), uno de los ejemplos más paradigmáticos de implementación del ACBI, España-Ramos y Reis (2017) destacan el desarrollo de las competencias para una ciudadanía activa, como son la competencia científica, el pensamiento crítico y la capacidad de acción, tanto de los estudiantes como del profesorado, destacando para ello las actividades de investigación basadas en situaciones de la vida real sobre cuestiones socio-científicas o socio-ambientales consideradas relevantes por los propios participantes. De manera análoga, Cebrián-Robles y cols. (2021) concluyen que su propuesta formativa basada en el ACBI promovió el desarrollo de competencias relacionadas con la ciencia, la tecnología, la sociedad y el medioambiente y que, a su vez, contribuyó a fomentar la implicación democrática de los docentes en formación inicial participantes, impulsándoles a dar el paso a la acción real y colectiva frente a problemas de su entorno local.

## ***2.3. El agua, una cuestión socialmente viva***

Las Cuestiones Socialmente Vivas (QSV, por sus siglas en francés) fueron definidas por Legardez y Simonneaux (2006) como aquellas que son fuente de incertidumbres, divergencias, controversias, disputas e incluso conflictos, tanto en su componente social como en sus aspectos científicos y técnicos, permitiendo al estudiantado confrontar e interrelacionar su conocimiento escolar sobre la cuestión con el

conocimiento social y el conocimiento experto. Estas QSV constituyen un contexto idóneo para afrontar las necesidades educativas de la sociedad actual (Simonneaux, 2014) y para aplicar el enfoque del ACBI. Así, es posible incorporar el planteamiento de Hodson (2020) de una enseñanza de las ciencias y la tecnología que parta de cuestiones controvertidas para promover la implicación del estudiantado en acciones de carácter social, colectivo y político con impactos reales en su contexto más cercano.

El agua y su gestión sostenible, por su complejidad, carácter multifacético y relevancia para múltiples actores (Ramírez-Segado et al., 2021), encarna todos los rasgos propios de una QSV. Además, Ramírez-Segado y cols. (2021) señalan que las notables dificultades de comprensión del alumnado sobre la cuestión del agua se acentúan debido al carácter complejo y la multiplicidad de factores que interactúan y se interrelacionan en ella. Ante estas dificultades, proponen varias estrategias en sintonía con el ACBI, como aprovechar los recursos del entorno para enriquecer el proceso de enseñanza-aprendizaje, realizar experimentos y actividades prácticas, fomentar la participación activa del alumnado, y la utilización de tecnologías educativas como simulaciones y juegos. En esta misma línea, Marques y cols. (2020) describen como el proyecto WaterCircle busca fomentar la conciencia y participación juvenil en la conservación del agua y otras problemáticas ambientales, utilizando herramientas digitales y métodos participativos y proponen comenzar con problemas ambientales identificados en las propias escuelas para lograr cambios significativos de manera colaborativa. Además, Galván y Gutiérrez (2015), animan a dejar atrás el paradigma reduccionista y simplificador que suele imperar a la hora afrontar educativamente la cuestión del agua y a avanzar hacia su abordaje desde la complejidad.

Por otra parte, Pozo-Muñoz y cols. (2021) identificaron carencias en la comprensión de estudiantes de tercer ciclo de Educación Primaria sobre la cuestión del agua, especialmente sobre los procesos que componen su ciclo y su gestión, sugiriendo enfoques educativos interdisciplinares y constructivistas.

### ***3.4. Conciencia ambiental y de sostenibilidad***

La Conciencia Ambiental (CA) es un constructo que combina, según Chuliá (1995), las dimensiones afectiva, cognitiva, conativa, activa individual y activa colectiva, mientras que Jiménez-Sánchez y Lafuente (2010) ponen el foco en que esta constituye la red sistémica de creencias, valores, actitudes, conocimientos y habilidades que posibilita los comportamientos proambientales. Por tanto, la CA es una competencia indispensable para enfrentar con éxito y responsabilidad cualquier problemática ambiental.

Sin embargo, aunque el desarrollo de la CA constituye un prerequisite ineludible para abordar estas problemáticas, esta no siempre será suficiente. Tal y como señala la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible (Naciones Unidas, 2015), los problemas ambientales actuales involucran simultáneamente aspectos sociales y económicos, dificultando su resolución al plantear serios conflictos de intereses. Debido a esto, se necesita desarrollar no solo la CA de la ciudadanía, sino que resulta urgente promover el desarrollo de una más amplia Conciencia de Sostenibilidad que incorpore también las dimensiones sociales y económicas.

Con el objetivo de operacionalizar este concepto, Gericke y cols. (2019) construyeron y validaron el Cuestionario de Conciencia de Sostenibilidad para evaluar tanto propuestas educativas como iniciativas sostenibles en empresas o políticas públicas ambientales. Este cuestionario incluye las tres dimensiones asociadas al desarrollo sostenible (medio ambiente, sociedad y economía), evaluándolas con base en tres

subconstructos (conocimientos, actitudes y comportamientos). Además, Ariza y cols. (2021) demostraron su utilidad al emplearlo para evaluar la efectividad de diferentes intervenciones educativas que perseguían promover la ciudadanía ambiental de los participantes y que fueron desarrolladas en España, Suecia y Bélgica.

#### *Objetivo y preguntas de investigación*

El objetivo general de la investigación es evaluar la efectividad del ACBI en el desarrollo de la Conciencia de Sostenibilidad del profesorado de Educación Infantil y Primaria del CEIP “Huertas Viejas” de Coín (Málaga), definiéndose las siguientes preguntas de investigación:

- ¿En qué medida la implementación del enfoque del ACBI desarrolla los subconstructos de la Conciencia de Sostenibilidad (conocimientos, actitudes y comportamientos) del profesorado de Educación Infantil y Primaria en ejercicio?
- ¿Qué cambios, si los hay, presenta el profesorado de Educación Infantil y Primaria en ejercicio en su comprensión de las dimensiones asociadas al desarrollo sostenible tras desarrollar el enfoque del ACBI?

### **3. Método**

Se plantea un estudio de caso con una investigación de modelo mixto (Pereira, 2011), que combina tanto métodos cuantitativos como cualitativos, para brindar una visión más holística y obedecer al principio de triangulación (Gurdián, 2007). Desde la perspectiva cuantitativa se opta por un diseño cuasi-experimental pretest-postest de un solo grupo (León y Montero, 2003) conformado por todos los docentes del centro donde se realizó la investigación. Desde la perspectiva cualitativa, se analiza el contexto en su forma natural desde diferentes puntos de vista (Bisquerra, 2009) mediante grupos de discusión y la observación participante.

#### *Contexto y participantes*

El proyecto involucró a toda la comunidad educativa del CEIP “Huertas Viejas” (Coín, Málaga) durante el curso académico 2022-23. Participaron 31 docentes (21 mujeres y 10 hombres) cuya experiencia docente oscilaba entre los 4 y los 32 años. Estos docentes diseñaron e implementaron propuestas formativas basadas en el ACBI sobre la QSV del agua de su municipio. Además, participaron más de 500 niños y niñas, de segundo ciclo de Educación Infantil (3-6 años) y de los tres ciclos (dos años cada ciclo) de Educación Primaria (6-12 años). En cuanto a la relación del centro educativo con la QSV que se abordó, destaca la riqueza del patrimonio natural de la localidad y sus masas de agua que sustentan simultáneamente a la población, a los ecosistemas y a numerosas actividades económicas. Muchas de estas masas de agua están amenazadas por sobreexplotación, contaminación y otras problemáticas (Cenizo, 2023), generando un contexto idóneo para trabajar la QSV del agua en relación con el entorno local.

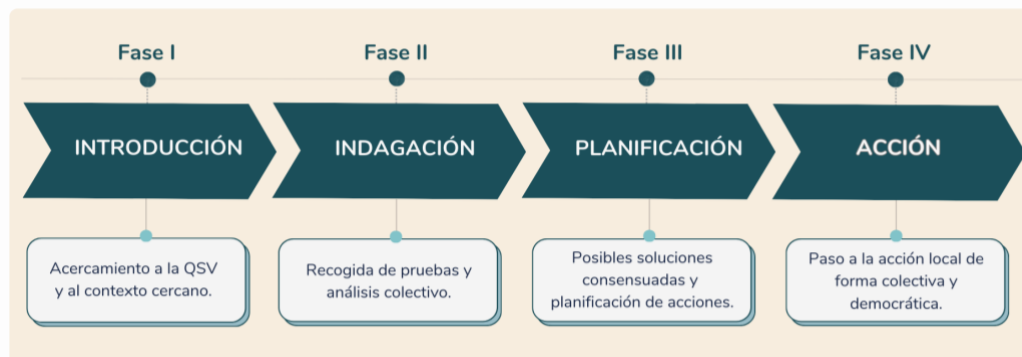
#### *Diseño e implementación de las propuestas formativas*

Los docentes participantes diseñaron sus propias propuestas formativas, manteniendo una estrecha coordinación y colaboración entre los correspondientes grupos de cada ciclo y los autores de este trabajo, tanto en una sesión formativa inicial sobre el enfoque del ACBI como en varias sesiones de asesoramiento para el diseño de las propuestas, y contando con el acompañamiento de la primera autora en el centro educativo durante

todo el periodo de implementación. La estructura de todas las propuestas fue adaptada de Cebrián-Robles cols. (2021) y se organizó en torno a cuatro fases (Figura 1).

**Figura 1**

*Estructura para el diseño de las propuestas formativas basadas en el ACBI*



La implementación de estas propuestas formativas tuvo lugar durante el segundo trimestre del curso 2022/23, abarcando 10 semanas, mientras que el periodo de diseño, asesoramiento y acompañamiento al equipo docente se extendió más de 6 meses. Como ejemplo, la propuesta diseñada para Primer Ciclo de Educación Primaria comenzó con charlas tanto de un fotógrafo de naturaleza como de un experimentado activista, prosiguió con la indagación basada en experimentos y elaboración de modelos, seguida de un juego de rol y concluyó con una acción colectiva en la que visitaron un instituto cercano para concienciarles sobre la problemática, transmitiéndoles sus principales aprendizajes.

#### *Instrumentos de recogida de datos*

Se utiliza la versión abreviada del Cuestionario sobre la Conciencia de Sostenibilidad, de 27 ítems con respuestas en escala Likert de 5 puntos, desarrollado y validado por Gericke y cols. (2019), que incluye, entre otros, ítems relacionados con la cuestión del agua como “Reducir el consumo de agua es necesario para el desarrollo sostenible”. Este cuestionario se cumplimenta por todo el profesorado de manera simultánea antes (pretest) y después (postest) de la implementación de las propuestas formativas.

Además, se realizan cuatro grupos de discusión, con el propósito de confrontar las diferentes perspectivas (Albert, 2007) de los docentes tras finalizar la implementación de las propuestas formativas, los cuales fueron conformados por una muestra aleatoria de cada uno de los ciclos: 1 grupo de Educación Infantil (GI) con 3 docentes y 3 grupos de Educación Primaria (GP1, GP2 y GP3) con 7 docentes en cada uno de ellos. Cada uno de estos grupos de discusión, de duración aproximada de una hora, fue grabado, previo consentimiento expreso de los participantes. Las cuestiones planteadas estuvieron relacionadas con los tres subconstructos de la Conciencia de Sostenibilidad (conocimientos, actitudes y comportamientos) y la relación entre las tres dimensiones del desarrollo sostenible (medio ambiente, sociedad y economía), por ejemplo, sobre el subconstructo “Conocimiento”, se planteó la cuestión: “En cuanto al entorno natural y su conservación, ¿habéis adquirido nuevos conocimientos? ¿En qué medida?”. Estas cuestiones fueron sometidas a un proceso de validación por juicio de expertos (Soriano-Rodríguez, 2015) contando con 3 docentes del Máster en EA y 1 investigadora postdoctoral en EA. A modo de apoyo a los grupos de discusión, la primera autora realizó observación participante (Albert, 2007) a través de un diario de



campo de enero a abril en las que se realizaron tanto sesiones formativas como observaciones de aula y colaboración con los propios docentes.

### *Análisis de los datos*

Para el análisis de los datos obtenidos mediante el Cuestionario de Conciencia de Sostenibilidad se verificó su fiabilidad y se detectaron posibles diferencias significativas en los resultados tras la implementación de las propuestas formativas. Para estimar la fiabilidad, se calculó el valor de la alfa de Cronbach tanto para el constructo general de Conciencia de Sostenibilidad como para cada uno de los tres subconstructos y se asumió un umbral de 0,65 como indicador de fiabilidad aceptable (Santos, 1999).

Además, se comprobó la normalidad de los datos mediante la prueba de Shapiro-Wilk (Royston, 1995). El resultado mostró, para las distribuciones de varios de los subconstructos, una significación superior a 0,05 (López-Roldán y Fachelli, 2015), indicando que los datos no se ajustaban a una curva normal ( $p < 0,05$ ), por lo que se optó por utilizar pruebas no paramétricas. Para conocer las diferencias entre el pretest y postest, se empleó la prueba estadística de Wilcoxon (Hollander y Wolfe, 1999). Todos estos análisis estadísticos se realizaron en RStudio versión 1.4.1717.

En cuanto a los datos obtenidos de los grupos de discusión, se realizó un análisis cualitativo, que comenzó con la transcripción de las grabaciones. Tras esto, se elaboró un sistema de categorías siguiendo un criterio inductivo-deductivo (Navarrete, 2011). Para el análisis deductivo, además, se partió de los subconstructos del Cuestionario de Conciencia de Sostenibilidad (conocimientos, actitudes y comportamientos) y una cuarta macrocategoría referente a la relación entre las dimensiones del desarrollo sostenible. Posteriormente, tras un análisis exploratorio, emergieron las categorías específicas que se emplearían para la codificación sistemática, recogidas en los Cuadros 1 a 5 de la siguiente sección. Finalmente, la codificación de las transcripciones, el análisis y la representación gráfica de los resultados se realizó mediante el programa Atlas.ti.

## 4. Resultados

### **4.1. Análisis del cuestionario de conciencia de sostenibilidad**

En el Cuadro 1 se recogen los resultados del análisis de las respuestas iniciales (pretest) y finales (postest) al Cuestionario de Conciencia de Sostenibilidad. El valor obtenido para la alpha de Cronbach es superior al umbral establecido tanto para el cuestionario en su totalidad como para cada uno de los subconstructos, lo que confirma la fiabilidad del instrumento.

**Cuadro 1**

***Estadística descriptiva y diferencias entre los valores obtenidos en el pretest y el postest en el Cuestionario de Conciencia de Sostenibilidad y en cada uno de sus tres subconstructos***

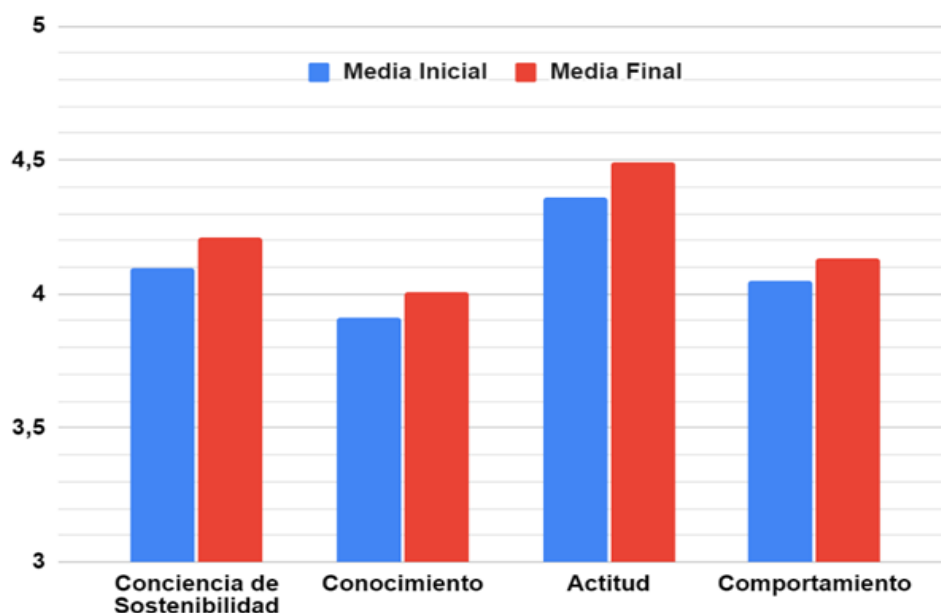
Constructo y subconstructos	Alpha de Cronbach	Media Inicial	DT inicial	Media Final	DT Final	Diferencia Medias	p Wilcoxon
Conciencia de sostenibilidad	0,901	4,1	0,64	4,21	0,36	0,11	NS
Conocimiento	0,905	3,91	0,91	4,01	0,83	0,1	NS
Actitud	0,897	4,36	0,9	4,49	0,39	0,13	NS
Comportamiento	0,738	4,05	0,56	4,13	0,34	0,09	NS

*Notas.* DT: Desviación Típica. NS: No significativo.

Como se muestra en el Cuadro 1, ni para el constructo general ni para ninguno de sus subconstructos se encontraron diferencias estadísticamente significativas antes y después de las propuestas formativas. En la Figura 2 se muestra una comparativa entre los valores medios iniciales y finales obtenidos en el Cuestionario de Conciencia de Sostenibilidad y en cada uno de sus tres subconstructos, observándose un ligero aumento, aunque no significativo, en todos los valores. El subconstructo “Actitud” obtiene los valores más altos y muestra el mayor crecimiento, mientras que el “Conocimiento” muestra los valores más bajos y, el “Comportamiento”, el menor crecimiento.

**Figura 2**

*Comparación entre los valores medios iniciales y finales obtenidos en el cuestionario*



#### ***4.1. Análisis de los grupos de discusión y la observación participante***

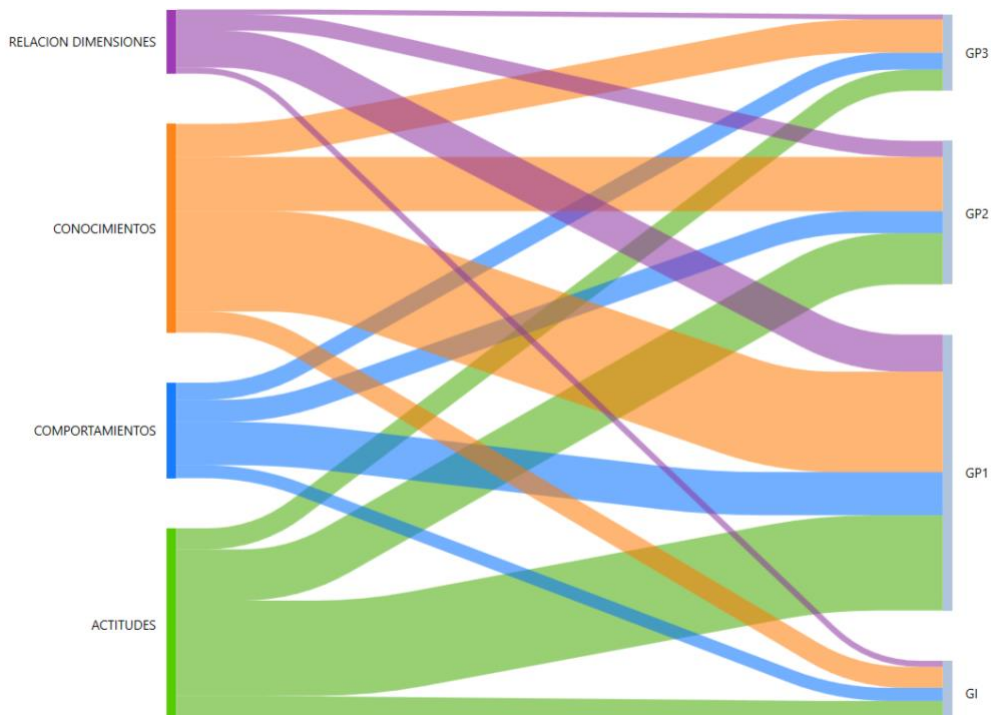
Se codificaron un total de 291 citas asociadas a intervenciones completas en los grupos de discusión, asignándoles 462 códigos. En la Figura 3 se muestra la distribución de codificaciones de las distintas macrocategorías relacionadas con la Conciencia de Sostenibilidad, correspondiendo 59 al GI, 202 al GP1, 128 al GP2 y 73 al GP3.

El GI, con un 13 %, tuvo menos intervenciones que los otros tres grupos (44 %, 28 % y 16 % respectivamente a GP1, GP2 y GP3), pero todos tuvieron mayores intervenciones relacionadas con los conocimientos (37 %) y las actitudes (36 %), siendo minoritario lo relacionado con los comportamientos (15 %) y con la relación de las dimensiones del desarrollo sostenible (12 %).

A continuación, se presentan los resultados para cada una de las macrocategorías de la Conciencia de Sostenibilidad, es decir, los tres subconstructos (conocimientos, actitudes y comportamientos) y la relación entre las dimensiones del desarrollo sostenible.

**Figura 3**

*Diagrama de Sankey representando la distribución de codificaciones correspondientes a las distintas macrocategorías*



#### 4.1.1. Conocimientos

En el Cuadro 2 se muestran los resultados de la Macrocategoría “Conocimientos”, cuyas codificaciones se distribuyen entre 6 categorías.

No hubo ningún participante que manifestara no haber obtenido algún conocimiento. Destaca el gran peso que tienen la adquisición de nuevos conocimientos respecto al entorno natural (31 %), a la problemática ambiental (19 %) y al entorno social y cultural (13 %), que reúnen casi un 64 % de las codificaciones, siendo muy numerosas las intervenciones que ejemplifican tanto la valoración positiva de los conocimientos adquiridos como la importancia de estas tres categorías: “Yo he aprendido de los acuíferos de Coín. Lo de los embalses, lo del azud, esas aguas. Yo no lo sabía y al final tú te vas a tu casa sabiendo que ya no es el grifo...” (GP2:32).

Por otra parte, un 18 % de las codificaciones se refirieron a la adquisición de conocimientos sobre el enfoque del ACBI y sus posibilidades de aplicación a la práctica docente. Además, el profesorado manifestó en todos los grupos cómo el enfoque seguido había fomentado la construcción colectiva del conocimiento, ya fuese junto a su alumnado o junto a sus compañeros y compañeras del equipo docente del centro: “Y L. (alumno) me explicó a mí y a los niños la fotosíntesis. Hay que ver que me he enterado yo de la fotosíntesis a estas alturas de la vida.” (GP1:36). También, aunque con un peso relativo pequeño (6 %), aparece reflejado cómo su participación en el proyecto hizo despertar o aumentar el interés del profesorado por continuar aprendiendo sobre los temas abordados.

**Cuadro 2*****Frecuencias absolutas (f) y relativas (%) de las categorías asociadas a la Macro categoría “Conocimientos”***

Conocimientos	GI		GP1		GP2		GP3		Total	
	F	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Construcción colectiva	3	16,67	10	13,16	3	6,25	4	13,33	20	11,63
Enfoque ACBI	0	0,00	11	14,47	11	22,92	9	30,00	31	18,02
Entorno natural	8	44,44	30	39,47	9	18,75	7	23,33	54	31,40
Entorno social y cultural	4	22,22	5	6,58	11	22,92	3	10,00	23	13,37
Interés aprendizaje	0	0,00	3	3,95	3	6,25	5	16,67	11	6,40
Problemática ambiental	3	16,67	17	22,37	11	22,92	2	6,67	33	19,19
<i>Total por grupo</i>	<i>18</i>	<i>100,00</i>	<i>76</i>	<i>100,00</i>	<i>48</i>	<i>100,00</i>	<i>30</i>	<i>100,00</i>	<i>172</i>	<i>100,00</i>

Finalmente, la observación participante sugiere que los docentes comenzaron con importantes carencias de conocimientos sobre el entorno natural local y la problemática del agua en Coín, lo que manifestaron abiertamente en la sesión formativa inicial. A medida que implementaban sus propuestas formativas, realizando sus propias indagaciones para preparar las actividades o se involucraban activamente en estas, como las salidas al entorno cercano del centro, los debates del alumnado o la construcción de modelos y mapas de la controversia, fueron adquiriendo una gran cantidad de conocimientos, entre otros, del entorno natural local y de las problemáticas relacionadas con el agua. En relación con estos aprendizajes, también se recogieron reiteradas referencias, de muchos de los docentes a lo largo del proyecto, a la importancia de haber abordado problemáticas del propio municipio de la escuela, ya que esto les había permitido implicarse directamente y observar de primera mano los distintos elementos implicados en ellas. Por ejemplo, varios de los docentes realizaron una visita, guiada por técnicos del ayuntamiento, al manantial y los depósitos de agua que abastecen al pueblo, y manifestaron unánimemente que esto no solo había resultado muy instructivo para su alumnado, sino que ellos mismos habían descubierto muchas cuestiones de gran interés que desconocían.

**4.1.2. Actitudes**

Los resultados del análisis de la Macro categoría “Actitudes” son recogidos en el Cuadro 3, observándose que el profesorado participante manifiesta predominantemente cambios positivos en su actitud hacia el medio ambiente (Figura 4).

El aumento en la predisposición a actuar (27 %) fue la categoría que más se manifestó en los grupos de discusión. Esto destaca en la etapa de Educación Primaria (25 % a 33%), siendo más reducida en Educación Infantil (8 %). Es posible que el profesorado de Educación Infantil perciba el desarrollo en su capacidad y predisposición a actuar más limitado por las edades del alumnado y la envergadura de los proyectos que se realizaron. Sin embargo, se destaca que el refuerzo proambiental (20 %) es mayoritario en la etapa de Educación Infantil (32 %), frente a Educación Primaria (16 % a 21 %). Además, son apreciables las alusiones al aumento en la actitud crítica (20 %), mayoritario en Educación Primaria (17 % a 30 %), frente a Educación Infantil (4 %).

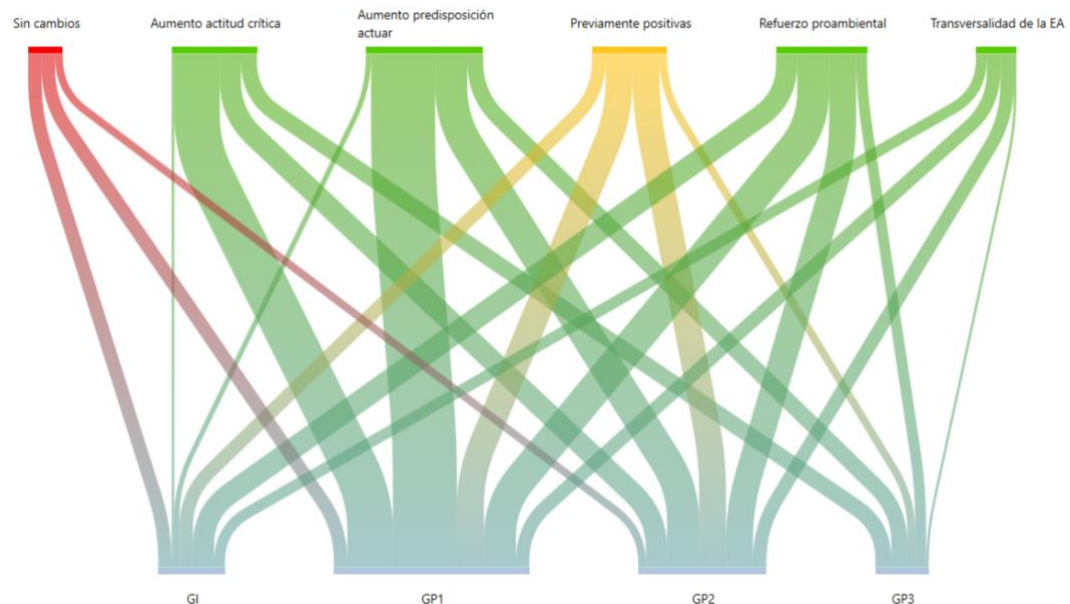
**Cuadro 3**

**Frecuencias absolutas (f) y relativas (%) de las categorías asociadas a la Macro categoría “Actitudes”.**

	GI		GP1		GP2		GP3		Total	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Aumento actitud crítica	1	4,00	17	23,29	8	16,67	6	30,00	32	19,28
Aumento predisposición actuar	2	8,00	24	32,88	12	25,00	6	30,00	44	26,51
Previamente positivas	5	20,00	10	13,70	10	20,83	3	15,00	28	16,87
Refuerzo proambiental	8	32,00	12	16,44	10	20,83	4	20,00	34	20,48
Sin cambios	5	20,00	5	6,85	3	6,25	0	0,00	13	7,83
Transversalidad de la EA	4	16,00	5	6,85	5	10,42	1	5,00	15	9,04
<i>Total por grupo</i>	<i>25</i>	<i>100,00</i>	<i>73</i>	<i>100,00</i>	<i>48</i>	<i>100,00</i>	<i>20</i>	<i>100,00</i>	<i>166</i>	<i>100,00</i>

**Figura 4**

**Diagrama de Sankey representando la distribución de codificaciones correspondientes a la Macro categoría “Actitudes”. Categorías que indican efectos positivos (verde), categorías neutrales (amarillo) y categorías que indican ausencia de efectos o efectos negativos (rojo)**



Se asocia una categoría neutral a la manifestación de actitudes que previamente ya eran positivas (17 %), ya que no implica un cambio asociado a la implementación de las propuestas formativas. Esta categoría, junto a la Categoría “Sin Cambios” (8 %), la única que indica fehacientemente una ausencia de efecto en las actitudes de los docentes, reúnen un 25 % de las codificaciones. Sin embargo, las codificaciones de ambas categorías aparecieron juntas frecuentemente, por ejemplo: “En mi caso en absoluto, porque era un tema en el que tenía clara mi postura, y la sigo teniendo exactamente igual. Entonces en mi caso no ha habido ningún cambio” (GP2:57).

El elevado peso conjunto de las categorías positivas (75 %) frente a la negativa (8 %) permite afirmar que el profesorado participante percibe en general un efecto positivo en cuanto al desarrollo de sus actitudes. Además, muchas de estas intervenciones están ligadas a un aumento en los conocimientos, particularmente sobre la problemática ambiental del agua: “[...] Digo, mira, ves, ese es el listo [...] está plantando cactus para los chumbos que eso necesita menos agua. Y es que le vas dando vueltas porque te dices que al final si no tenemos agua tendremos que cambiar nuestra forma de ver las cosas” (GP2:34).

En esta línea, la observación participante evidenció el desarrollo positivo de las actitudes del profesorado en lo referente a la transversalidad de la EA, quedando patente con la incorporación de las problemáticas ambientales a todas sus actuaciones y en su actitud crítica. Esta actitud fomentó la identificación de problemáticas relacionadas con la gestión sostenible del agua en el propio centro, como la toma de conciencia de los grifos que derrochaban agua una vez terminado el lavado de manos. Por otra parte, cerca del final del proyecto se observó una reflexión compartida por varios de los docentes sobre que ese año no se realizaría la fiesta del agua en el colegio a petición del alumnado, lo que los docentes percibieron como un cambio en la actitud de su alumnado que superaba al producido en ellos mismos y que les empujaba a reflexionar sobre sus propias actitudes proambientales.

#### 4.1.3. Comportamientos

Los resultados de la Macro categoría “Comportamientos” son descritos en el Cuadro 4 y en la Figura 5 se ven las categorías positivas, negativas y neutras representadas con colores.

**Cuadro 4**

**Frecuencias absolutas (f) y relativas (%) de las categorías asociadas a la Macro categoría “Comportamientos”**

	GI		GP1		GP2		GP3		Total	
	f	%	f	%	f	%	F	%	f	%
Cambios práctica docente	2	20,00	3	10,71	2	11,11	1	7,69	8	11,59
Previamente positivos	3	30,00	15	53,57	6	33,33	5	38,46	29	42,03
Refuerzo proambiental colectivo	0	0,00	1	3,57	1	5,56	0	0,00	2	2,90
Refuerzo proambiental individual	2	20,00	8	28,57	4	22,22	5	38,46	19	27,54
Sin cambios	3	30,00	1	3,57	5	27,78	2	15,39	11	15,94
<i>Total por grupo</i>	<i>10</i>	<i>100,00</i>	<i>28</i>	<i>100,00</i>	<i>18</i>	<i>100,00</i>	<i>13</i>	<i>100,00</i>	<i>69</i>	<i>100,00</i>

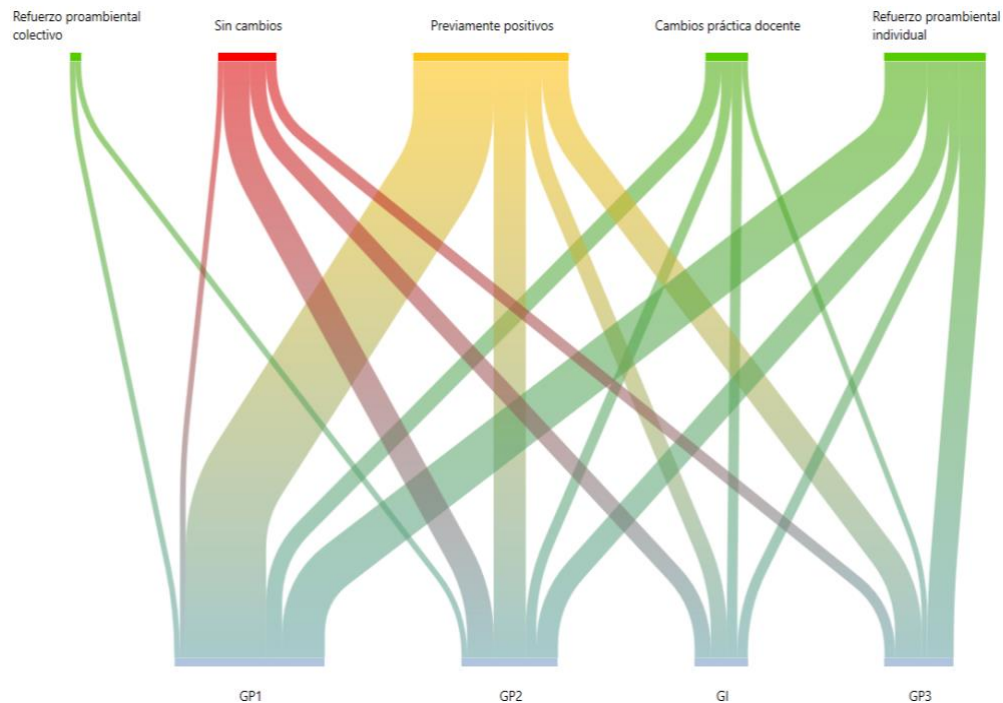
Incluyendo tanto los cambios en la práctica docente (12 %) como el refuerzo proambiental individual (28 %) y colectivo (3 %) como categorías que señalan un efecto positivo en los comportamientos de los docentes, este efecto positivo solo se corresponde con poco más del 42 % de las codificaciones. Coincide así con la categoría neutral referente a comportamientos previamente positivos, mientras que la Categoría “Sin Cambios”, siendo negativa, alcanza el 16 % de las codificaciones. Esto parece indicar un efecto menor en el desarrollo de los comportamientos del profesorado en comparación con el efecto logrado en sus conocimientos y actitudes. Por otro lado, el refuerzo proambiental de los comportamientos individuales (28 %) tiene un peso mucho mayor que el de los colectivos (3 %), y estos ni siquiera aparecen en dos de los grupos.

Muchas de las intervenciones asociadas a la ausencia de cambios de comportamiento vienen ligadas a la manifestación de comportamientos previos positivos: “Yo sigo con lo mismo, el tema del reciclaje...” (GI:38). Además, hay intervenciones en las que añadían que la implementación de las propuestas formativas había logrado aumentar su predisposición a actuar (lo cual consideramos un cambio de actitud): “...no he cambiado ninguna conducta porque ya tenía buenas conductas antes en cuanto ahorros

de agua. Pero quizá en el futuro sí, y si seguimos trabajando temas parecidos, que son temas muy de trabajar en colegios, porque es verdad que conciencian bastante, pues puede ser” (GP2:104).

**Figura 5**

***Diagrama de Sankey representando la distribución de codificaciones correspondientes a la Macro categoría “Comportamientos”***



Por otra parte, aunque el peso relativo de las codificaciones positivas respecto a los cambios de comportamiento sea menor que en otras macrocategorías, se encuentran ejemplos que muestran un cambio apreciable: “Yo en mi casa, por ejemplo, estoy poniendo más eficiencia con respecto al agua. La energética ya la estaba poniendo, pero ahora lo estoy haciendo con respecto al agua, con temporizadores, con aspersores para que no sea con la manguera. Regar no de día, sino regar de noche. Una serie de cosas que sí estoy teniendo más en cuenta” (GP3:40).

La observación participante permitió constatar la existencia de cambios de comportamiento proambientales en los docentes, como la reflexión conjunta que se produjo en una de las aulas de infantil, cuando una de las alumnas trajo a clase una tortuga del Río Pereilas y que sirvió para ayudar a desarrollar la CA de los niños y niñas y de la propia docente. Se desarrollaron todas las dimensiones de la CA, desde la cognitiva, conociendo la importancia de preservar el hábitat de la tortuga; a la afectiva, empatizando emocionalmente con esta; a la conativa y activa al cambiar su actitud y culminar llevando a cabo un comportamiento proambiental concreto con la devolución de la tortuga al río.

#### *4.1.4. Relación entre las dimensiones del Desarrollo Sostenible*

Los resultados de la Macro categoría “Relación entre las dimensiones del Desarrollo Sostenible” se recogen en el Cuadro 5. Muchas de las intervenciones estuvieron relacionadas con características de las propias relaciones entre las dimensiones, ya fuesen su complejidad (16 %), la existencia de divergencias (18 %) o la necesidad de actuar colectivamente debido a la existencia de interconexiones (5 %). También hubo referencias a una mayor comprensión del peso de la economía (20 %) en las

problemáticas ambientales, así como el papel de aspectos sociales como la educación (7 %) y la política (13 %). No hubo menciones a una mayor comprensión sobre el medio ambiente, aunque esto podría deberse a que partían de considerar esta como la principal dimensión implicada en la cuestión del agua y que, por tanto, sus nuevos aprendizajes estuvieron relacionados con las otras dimensiones.

### Cuadro 5

#### *Frecuencias absolutas (f) y relativas (%) de las categorías asociadas a la Macro categoría "Relación Dimensiones"*

	GI		GP1		GP2		GP3		Total	
	f	%	F	%	f	%	f	%	F	%
Complejidad	0	0,00	2	8,00	4	28,57	3	30,00	9	16,36
Divergencia intereses/perspectivas	1	16,67	9	36,00	0	0,00	0	0,00	10	18,18
Acción colectiva	0	0,00	0	0,00	1	7,14	2	20,00	3	5,45
Economía	1	16,67	10	40,00	0	0,00	0	0,00	11	20,00
Educación	0	0,00	0	0,00	1	7,14	3	30,00	4	7,27
Política	1	16,67	2	8,00	2	14,29	2	20,00	7	12,73
Refuerzo ideas previas	2	33,33	2	8,00	3	21,43	0	0,00	7	12,73
Poca profundización	1	16,67	0	0,00	2	14,29	0	0,00	3	5,45
Sin cambios	0	0,00	0	0,00	1	7,14	0	0,00	1	1,82
<i>Total por grupo</i>	<i>6</i>	<i>100,00</i>	<i>25</i>	<i>100,00</i>	<i>14</i>	<i>100,00</i>	<i>10</i>	<i>100,00</i>	<i>55</i>	<i>100,00</i>

Aunque el número de codificaciones relativas a esta macrocategoría es reducido con respecto a las otras tres, vemos en la Figura 6 cómo predominan las categorías positivas frente a las negativas y neutrales. Las categorías negativas referidas a la ausencia de cambios y a la poca profundización en estas ideas solo representan el 7 % de las codificaciones. La categoría neutral, referida al refuerzo de ideas previas, tiene un peso relativamente pequeño (13 %), mientras que las categorías positivas reunieron el 80 % de las codificaciones.

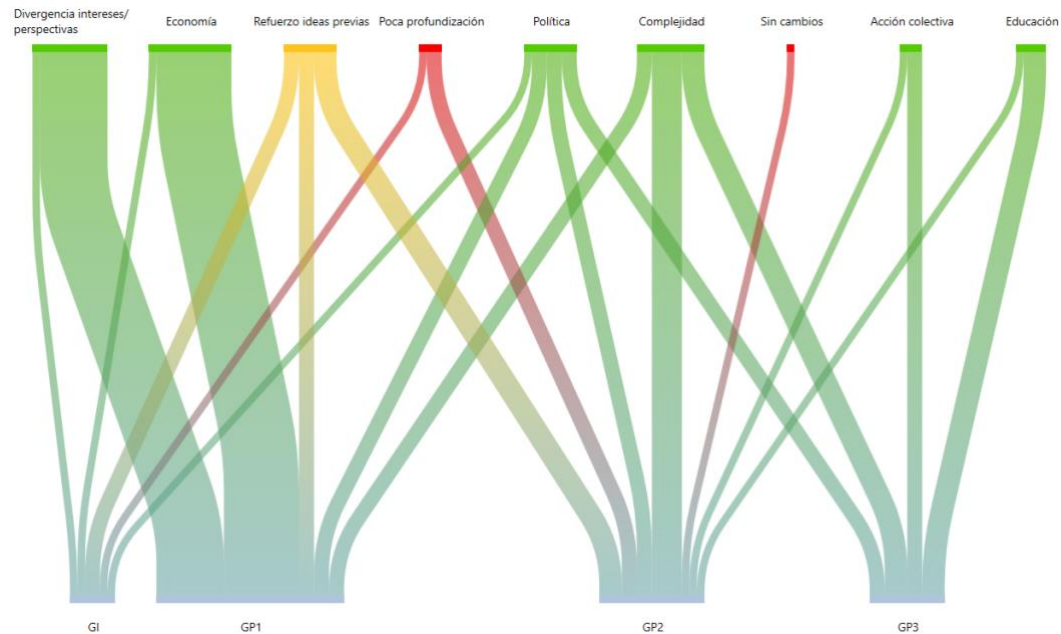
Algunas intervenciones muestran la comprensión de estas relaciones, por ejemplo: "Relación hay, pero esa relación puede ser destructiva de uno para otro o puede ser de cuidado de uno para otro. Es decir, una relación no tiene por qué ser buena ni mala." (GP2:115).

Finalmente, la observación mostró que determinadas actividades como el teatro de Educación Infantil, la elaboración de mapas de controversia en primer y segundo ciclo de Educación Primaria y los debates de tercer ciclo tuvieron un impacto muy positivo en la comprensión de las relaciones entre medio ambiente, sociedad y economía por parte del alumnado, pero también por parte de los docentes que se implicaron en la preparación de dichas actividades o en el desarrollo de estas, permitiéndoles descubrir la existencia de perspectivas contrapuestas a las suyas.



**Figura 6**

**Diagrama de Sankey representando la distribución de las codificaciones de la Macro categoría “Relación Dimensiones”**



## 5. Discusión y conclusiones

El análisis de los resultados del Cuestionario de Conciencia de Sostenibilidad muestra una tendencia positiva que parece dar soporte al potencial del ACBI para el desarrollo de este constructo en el profesorado. Sin embargo, se descartó un impacto estadísticamente significativo ni en el constructo general de Conciencia de Sostenibilidad, ni en ninguno de los tres subconstructos referidos a los conocimientos, las actitudes y los comportamientos del profesorado.

Considerando que Ariza y cols. (2021) en los que, utilizando este mismo instrumento, observaron mejoras estadísticamente significativas en cada una de sus intervenciones, la falta de significancia estadística en la presente investigación podría cuestionar el potencial del enfoque del ACBI. No obstante, el análisis de los grupos de discusión mostró que el desarrollo de la Conciencia de Sostenibilidad fue percibido por los propios docentes participantes en todas las macrocategorías analizadas. Específicamente, en relación con las dimensiones del desarrollo sostenible, el profesorado manifestó notables avances en cuanto a su comprensión tanto de las características propias de las relaciones existentes como del papel fundamental que juegan los aspectos sociales y económicos. Además, la observación permitió conocer el desarrollo de los tres subconstructos de la Conciencia de Sostenibilidad del profesorado y de su profundización en la comprensión de las complejas relaciones entre sociedad, economía y medio ambiente.

El Cuestionario de Conciencia de Sostenibilidad es un instrumento muy versátil (Gericke et al., 2019) y se ha comprobado su potencial para la evaluación de intervenciones educativas con diseños y contextos variables que abordan la ciudadanía ambiental (Ariza et al., 2021). Sin embargo, la propia generalidad de este instrumento puede constituir un condicionante para su aplicabilidad en intervenciones focalizadas en problemáticas ambientales concretas, como es precisamente el caso de las

propuestas formativas implementadas por los docentes sobre la QSV del agua en el contexto local del municipio en el cual se ubica el centro educativo.

Los resultados obtenidos a través de los grupos de discusión y la observación participante sí que tuvieron la capacidad de recopilar pruebas sobre estos aprendizajes concretos y específicos del entorno cercano de los docentes, poniendo así de manifiesto la verdadera escala del impacto conseguido con la implementación de las propuestas formativas. En este sentido, que los docentes destacasen la atención puesta en el entorno más local y cercano, corrobora el acierto de la propuesta de Marques y cols. (2020) de partir de problemáticas de las propias escuelas como forma de conseguir una mayor conexión, motivación e implicación de los participantes. Además, el importante cambio de actitud del alumnado, reflejado en su petición de cancelar la fiesta del agua de la escuela, resulta una clara evidencia de que, tal y como señalan Roldán-Arcos y cols. (2022), los mayores efectos se pueden lograr en edades tempranas, siendo el enfoque del ACBI un enfoque que encaja perfectamente con las estrategias participativas, realistas y globalizadoras que busquen desarrollar la reflexión y el sentido crítico de los aprendices.

Podemos concluir que la implementación de las propuestas formativas basadas en el ACBI ha tenido un impacto en el profesorado. Este se ha focalizado en aprendizajes relacionados, principalmente, con la QSV del agua en su contexto más local y cercano, sin que estos aprendizajes y cambios hayan logrado trasladarse de una manera completa y directa a la Conciencia de Sostenibilidad general y global de los docentes. Estos resultados animan a continuar investigando cómo el enfoque del ACBI permite acciones colectivas desde las escuelas hacia la sociedad y el entorno local más cercano, tratando de dotar de herramientas a la comunidad educativa para promover acciones que mitiguen los problemas sociales y medioambientales contemporáneos (Reis, 2014). Por otra parte, la investigación se ha realizado sobre el equipo docente de un único centro educativo, lo que constituye una muestra reducida que nos obliga a limitar estas conclusiones a este contexto concreto. Por tanto, sería de gran interés ampliar la presente investigación a otros centros educativos con contextos sociales y naturales diversos.

Finalmente, los resultados obtenidos muestran tanto la utilidad del Cuestionario de Conciencia de Sostenibilidad como algunas limitaciones para la evaluación de intervenciones educativas que se focalicen en problemáticas o contextos concretos. Por tanto, y dados los recientes esfuerzos de la comunidad internacional por desarrollar instrumentos que evalúen los distintos aspectos, conceptos y dimensiones de la ciudadanía ambiental (Gericke et al., 2020), podemos señalar la necesidad de construir y validar un nuevo instrumento que adapte este cuestionario a la problemática del agua y su gestión sostenible, incluyendo elementos que permitan considerar la sostenibilidad a escala global y local, sin olvidar las complejas interrelaciones entre ambas.

## Agradecimientos

Esta investigación ha sido financiada por el Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades a través del programa de Formación del Profesorado Universitario (FPU22/01428), proyecto I+D “Aplicaciones móviles para la argumentación científica y tecnológica sobre acciones climáticas, medioambientales y eficientes en recursos” (ProyExcel\_00176) convocatoria PAIDI de la Junta de Andalucía (España) y el proyecto de innovación educativa PIE22-061 financiado por la Universidad de Málaga.

## Referencias

- Albert, M. J. (2007). *La investigación educativa. Claves teóricas*. McGraw Hill.
- Ariza, M. R., Pauw, J. B., Olsson, D. S., Van Petegem, P., Parra, G. y Gericke, N. (2021). Promoting environmental citizenship in education: The potential of the sustainability consciousness questionnaire to measure impact of interventions. *Sustainability*, 13(20), 11420. <https://doi.org/10.3390/su132011420>
- Baptista, M., Reis, P. y de Andrade, V. (2018). Let's save the bees! An environmental activism initiative in elementary school. *Visions for Sustainability*, 9, 41-48. <https://doi.org/10.13135/2384-8677/2772>
- Benayas, J. y Marcén, C. (2019). *Hacia una educación para la sostenibilidad. 20 años después del libro blanco de la educación ambiental en España. Informe 2019*. Centro Nacional de Educación Ambiental.
- Bencze, L. y Alsop, S. (2014). *Activist science and technology education*. Springer.
- Bisquerra, R. (2009). *Metodología de la investigación educativa*. La Muralla.
- Bonil, J., Junyent, M. y Pujol, R. (2010). Educación para la sostenibilidad desde la perspectiva de la complejidad. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 7, 198-215. [https://doi.org/10.25267/rev\\_eureka\\_ensen\\_divulg\\_cienc.2010.v7.iextra.05](https://doi.org/10.25267/rev_eureka_ensen_divulg_cienc.2010.v7.iextra.05)
- Cebrián-Robles, D., España-Ramos, E. y Reis, P. (2021). Programa formativo sobre el activismo colectivo basado en la indagación para la formación inicial del profesorado. En D. Cebrián-Robles, A. J. Franco-Mariscal, T. Lupión-Cobos, C. Acebal-Expósito, y Á. Blanco-López (Eds.), *Enseñanza de las ciencias y problemas relevantes de la ciudadanía. Transferencia al aula* (pp. 223-237). Graó.
- Cenizo, N. (11 de septiembre de 2023). La Junta de Andalucía declara “estratégico” un proyecto de los Franco para construir un complejo de ocio sobre el acuífero de Coín. *elDiario.es*. [https://www.eldiario.es/andalucia/malaga/junta-andalucia-declara-estrategico-proyecto-franco-construir-complejo-ocio-acuifero-coin\\_1\\_10504421.html](https://www.eldiario.es/andalucia/malaga/junta-andalucia-declara-estrategico-proyecto-franco-construir-complejo-ocio-acuifero-coin_1_10504421.html)
- Chen, S. Y. y Liu, S. Y. (2020). Developing students' action competence for a sustainable future: A review of educational research. *Sustainability*, 12(4), 1374. <https://doi.org/10.3390/su12041374>
- Chuliá, E. (1995). La conciencia medioambiental de los españoles en los noventa. *ASP Research Paper*, 12(1), 1-36.
- Díaz-Salazar, R. (2016). *Educación y cambio ecosocial. Del yo interior al activismo ciudadano*. PPC Editorial.
- Escudero-Muñoz, J. M. (2020). Un cambio de paradigma en la formación continuada del profesorado: Escenario, significados, procesos y actores. *Currículum. Revista de Teoría, Investigación y Práctica Educativa*, 33, 97-125. <https://doi.org/10.25145/j.qurricul.2020.33.06>
- España-Ramos, E. y Reis, P. (2017). El proyecto we act como marco para formar ciudadanos competentes a través del activismo colectivo basado en la investigación. *Enseñanza de las Ciencias: Revista de Investigación y Experiencias Didácticas*, 8, 657-661.
- Galván, L. y Gutierrez, J. (2015). *El agua, caudal de controversia educativa*. CENEAM.
- García, J. E. (2004). *Educación ambiental, constructivismo y complejidad*. Diada.
- Gericke, N., Pauw, J. B., Berglund, T. y Olsson, D. S. (2019). The sustainability consciousness questionnaire: The theoretical development and empirical validation of an evaluation instrument for stakeholders working with sustainable development. *Sustainable Development*, 27(1), 35-49. <https://doi.org/10.1002/sd.1859>
- Gericke, N., Huang, L., Boeve-de Pauw, J., Goldman, D., Balundé, A., Hadjichambis, A. C., Paraskeva-Hadjichambi, D., Vávra, J., Poškus, M. S., Teixeira, M. R., Jørgensen, F. A. y Finger, D. C. (2020). *Report on new research paradigms & metrics for assessing environmental citizenship*. ENEC Cost Action.
- Gurdián, A. (2007). *El paradigma cualitativo en la investigación socio-educativa*. CECC-AECI
- Hadjichambis, A. C., Reis, P., Paraskeva-Hadjichambi, D., Činčera, J., Boeve-de Pauw, J., Gericke, N. y Knippels, M. (2020). *Conceptualizing environmental citizenship for 21<sup>st</sup> century education*. Springer.
- Hodson, D. (2003). Time for action: Science education for an alternative future. *International Journal of Science Education*, 25(6), 645-670. <https://doi.org/10.1080/09500690305021>

- Hodson, D. (2020). Going beyond STS education: Building a curriculum for sociopolitical activism. *Canadian Journal of Science, Mathematics and Technology Education*, 20(4), 592-622. <https://doi.org/10.1007/s42330-020-00114-6>
- Hollander, M. y Wolfe, D. A. (1999). *Nonparametric statistical methods*. Wiley.
- Intergovernmental Panel on Climate Change. (2023). *AR6 synthesis report: Climate change 2023*. Intergovernmental Panel on Climate Change.
- Jiménez-Sánchez, M. y Lafuente, R. (2010). Definición y medición de la conciencia ambiental. *Revista Internacional de Sociología*, 68(3), 731-755. <https://doi.org/10.3989/ris.2008.11.03>
- Legardez, A. y Simonneaux, L. (2006). *L'école à l'épreuve de l'actualité: Enseigner les questions vives*. ESF.
- León, O. G. y Montero, I. (2003). *Métodos de investigación en psicología y educación*. McGraw-Hill
- López-Roldán, P. y Fachelli, S. (2015). Análisis de la varianza. En P. López-Roldán y S. Fachelli, *Metodología de la investigación social cuantitativa* (pp. 5-94). UAB.
- Maia Vidal, E., Gonçalves Costa, A., Sírío Oliveira, A. G. L. y Nunes Estrela, E. (2022). Mobilizando jovens para o ensino superior: O caso do Ceará, Brasil. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 15(1), art 7. <https://doi.org/10.15366/riece2022.15.1.007>
- Marques, R. R., Malafaia, C., Faria, J. L. y Menezes, I. (2020). Using online tools in participatory research with adolescents to promote civic engagement and environmental mobilization: The WaterCircle (WC) project. *Environmental Education Research*, 26(7), 1043-1059. <https://doi.org/10.1080/13504622.2020.1776845>
- Naciones Unidas. (2015). *Transforming our world: The 2030 agenda for sustainable development*. Naciones Unidas.
- Navarrete, J. M. (2011). Problemas centrales del análisis de datos cualitativos. *Revista Latinoamericana de Metodología de la Investigación Social*, 1(1), 47-60.
- Parlamento Europeo. (2019). *Resolución 2019/2930(RSP) del Parlamento Europeo sobre la situación de emergencia climática y medioambiental*. Parlamento Europeo.
- Pereira, Z. (2011). El método mixto en la investigación en educación: Una experiencia concreta. *Revista Electrónica Educare*, 15(1), 15-29. <https://doi.org/10.15359/rec.15-1.2>
- Pozo-Muñoz M. P., Velasco-Martínez L. C., Martín-Gámez C. y Tójar-Hurtado J. C. (2021). ¿Qué sabe el alumnado sobre las problemáticas socio-ambientales del agua y su gestión sostenible? Investigación mixta en Educación Primaria. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 18(3), 3501. [https://doi.org/10.25267/Rev\\_Eureka\\_ensen\\_divulg\\_cienc.2021.v18.i3.3501](https://doi.org/10.25267/Rev_Eureka_ensen_divulg_cienc.2021.v18.i3.3501)
- Raimondo, A. M., Perales-Palacios, F. J., Gutiérrez-Pérez, J. y Vidoz, S. (2018). Educación-acción: Herramientas para afrontar la injusticia ambiental en una comunidad costera. *Revista Internacional de Educación Para la Justicia Social*, 7(1), 95-117. <https://doi.org/10.15366/riejs2018.7.1.005>
- Ramírez-Segado, A., Rodríguez-Serrano, M. y Benarroch, A. (2021). El agua en la literatura educativa de las dos últimas décadas. Una revisión sistemática. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 18(1), 1-23. [https://doi.org/10.25267/rev\\_eureka\\_ensen\\_divulg\\_cienc.2021.v18.i1.1107](https://doi.org/10.25267/rev_eureka_ensen_divulg_cienc.2021.v18.i1.1107)
- Reis, P. (2014). Promoting students' collective socio-scientific activism: Teachers' perspectives. En S. Alsop y L. Bencze (Eds.), *Activism in science and technology education* (pp. 547-574). Springer Nature. [https://doi.org/10.1007/978-94-007-4360-1\\_31](https://doi.org/10.1007/978-94-007-4360-1_31)
- Reis, P. (2020). Environmental citizenship and youth activism. En A. C. Hadjichambis, P. Reis, D. Paraskeva-Hadjichambi, J. Činčera, J. Boeve-de Pauw, N. Gericke y M. C. Knippels (Eds.), *Conceptualizing environmental citizenship for 21<sup>st</sup> century education* (pp. 139-148). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-20249-1>
- Roldán-Arcos, S., Pérez Martín, J. M. y Esquivel-Martín, T. (2022). Educación para la justicia ambiental: ¿Qué propuestas se están realizando? *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 11(2), 12-27. <https://doi.org/10.15366/riejs2022.11.2.001>
- Royston, P. (1995). Remark AS R94: A remark on algorithm AS 181: The W-test for normality. *Applied Statistics*, 44(4), 547-551. <https://doi.org/10.2307/2986146>

- Shume, T. (2014). Put away your no. 2 pencils. Reconceptualizing school accountability through ecojustice. En M. P. Mueller y D. J. Tippins (Eds.), *Ecojustice, citizen science and youth activism. Situated tensions for science education* (pp. 19-38). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-11608-2>
- Simonneaux, L. (2014). Questions socialement vives and socio-scientific issues: New trends of research to meet the training needs of postmodern society. En VVAA (Orgs.), *Topics and trends in current science education* (pp. 37-54). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-94-007-7281-6\\_3](https://doi.org/10.1007/978-94-007-7281-6_3)
- Soriano-Rodríguez, A. M. (2015). Diseño y validación de instrumentos de medición. *Diálogos*, 14, 19-40. <https://doi.org/10.5377/dialogos.v0i14.2202>
- Trott, C. D. (2021). What difference does it make? Exploring the transformative potential of everyday climate crisis activism by children and youth. *Children's Geographies*, 19(3), 300-308. <https://doi.org/10.1080/14733285.2020.1870663>

## Breve CV de los/as autores/as

### Alba Ramos Solano

Maestra de Educación Infantil y Máster en Educación Ambiental por la Universidad de Málaga. Actualmente es estudiante de doctorado en la Universidad de Málaga (España), donde es contratada predoctoral en el departamento de Didáctica de las Matemáticas, de las Ciencias Sociales y de las Ciencias Experimentales. Pertenecer al Grupo de Investigación en Enseñanza de las Ciencias y Competencias ENCIC (enic.es, HUM-974) de la Universidad de Málaga. Sus líneas principales de investigación son el Activismo Colectivo Basado en la Indagación, las Cuestiones Socialmente Vivas, la Educación Ambiental para la transformación ecosocial y la renaturalización de espacios educativos. Email: [albaramsol@uma.es](mailto:albaramsol@uma.es)

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-1080-6855>

### Carolina Martín Gámez

Profesora Titular del área de Didáctica de las Ciencias Experimentales en la Universidad de Málaga. Perteneciente al Grupo de Investigación en Enseñanza de las Ciencias y Competencias ENCIC (enic.uma.es, HUM-974) de la Universidad de Málaga. Su investigación está centrada en explorar los desafíos y oportunidades asociados con la enseñanza y el aprendizaje en educación ambiental, y con la enseñanza de las ciencias desde una perspectiva de género. Email: [cmarting@uma.es](mailto:cmarting@uma.es)

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-0916-2391>

### Daniel Cebrián Robles

Profesor Titular del área de Didáctica de las Ciencias Experimentales en la Universidad de Málaga ([www.danielcebrian.com](http://www.danielcebrian.com)). Perteneciente al Grupo de Investigación en Enseñanza de las Ciencias y Competencias ENCIC (enic.uma.es, HUM-974) de la Universidad de Málaga. Sus líneas principales de investigación son las cuestiones socialmente vivas, el activismo colectivo basado en prácticas científicas, las TIC aplicadas a la enseñanza-aprendizaje de las ciencias y la argumentación científica. Es el desarrollador de las herramientas TIC con aplicación para la enseñanza-aprendizaje: CoRubric para la evaluación colaborativa con rúbricas electrónicas y CoAnnotation para la anotación multimedia de vídeos. Email: [dcebrian@uma.es](mailto:dcebrian@uma.es)

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-3768-1511>



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

# A Educação Ambiental Crítica a partir de Práticas e Percepções de Educadoras de Infância em Portugal

## Critical Environmental Education based on the Practices and Perceptions of Early Childhood Educators in Portugal

Natália Gladcheff \*, Fátima Pereira y Ana Cristina Torres

*Universidade do Porto, Portugal*

### **PALAVRAS CHAVE:**

Educação ambiental crítica  
Percepções  
Práticas educativas  
Educação pré-escolar  
Justiça socioambiental

### **RESUMO:**

A Educação Ambiental Crítica como corrente contra hegemónica pauta-se na promoção e construção do conhecimento transformador e emancipatório, por meio de abordagens politizadas e contextualizadas. No cenário português, estudos apontam a necessidade de formar educadores/as de infância para o desenvolvimento de práticas educativas inovadoras sobre as questões socioambientais. Este artigo traz os resultados de um estudo exploratório com o objetivo de identificar percepções e práticas de educadores/as de infância em Educação Ambiental em Portugal, e discutir os resultados analisados a partir da fundamentação teórica da Educação Ambiental Crítica na Educação Pré-Escolar. Participaram do estudo 75 educadoras de infância, a partir da aplicação online de um questionário constituído por questões abertas e fechadas. As respostas às questões abertas do questionário foram sujeitas a análise de conteúdo a partir das três macrotendências da Educação Ambiental definidas por Layrargues e Lima (2014) - vertentes conservacionista, pragmática e crítica. Para a análise dos dados quantitativos foi utilizada a técnica de análise estatística descritiva. De acordo com os resultados, verificou-se, tanto em relação às percepções quanto às práticas uma ênfase nas vertentes conservacionista e pragmática da Educação Ambiental.

### **KEYWORDS:**

Critical environmental education  
Perceptions  
Educational practices  
Pre-school education  
Socio-environmental justice

### **ABSTRACT:**

Critical Environmental Education as a counter-hegemonic current is based on the promotion and construction of transformative and emancipatory knowledge, through politicized and contextualized approaches. In Portugal, studies point to the need to train early childhood educators to develop innovative educational practices on socio-environmental issues. This article presents the results of an exploratory study aimed at identifying the perceptions and practices of kindergarten teachers in Environmental Education in Portugal, and discussing the results based on the theoretical foundation of Critical Environmental Education in Pre-School Education. Seventy-five early childhood educators took part in the study, using an online questionnaire made up of open and closed questions. The answers to the open questions in the questionnaire were subjected to content analysis based on the three macro-trends of Environmental Education defined by Layrargues and Lima (2014) - conservationist, pragmatic and critical. Descriptive statistics were used to analyze the quantitative data. According to the results, both perceptions and practices emphasized the conservationist and pragmatic aspects of Environmental Education.

### **CÓMO CITAR:**

Gladcheff, N., Pereira, F. y Torres, A. C. (2024). A educação ambiental crítica a partir de práticas e percepções de educadoras de infância em Portugal. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 13(1), 71-88.  
<https://doi.org/10.15366/riejs2024.13.1.004>

## 1. Introducción

As desigualdades ampliadas pelos efeitos das mudanças climáticas têm levado especialistas a antecipar um cenário futuro caracterizado por aquilo a que Philip Alston, relator pela Organização das Nações Unidas (ONU), designou por “apartheid climático”<sup>1</sup>, em que pessoas ricas terão a possibilidade de se protegerem das graves consequências associadas às mudanças climáticas, enquanto a população mundial mais pobre, ainda maior, será excluída.

As notícias associadas à crise ambiental relacionam as políticas globais não somente às questões ambientais, mas evidenciam problemas de ordem social, económica, cultural, política e histórica, ligadas, especialmente, à opressão sofrida por grupos minoritários (Layrargues e Lima, 2014; Loureiro e Layrargues, 2013; Misiaszek e Iftekhhar, 2022). De facto, as questões climáticas não são meramente do foro ambiental, constituindo-se, cada vez mais, uma teia complexa de problemáticas que acentuam as desigualdades socioeconómicas entre o Norte Global e o Sul Global (Parks e Roberts, 2009).

Neste contexto, faz-se necessário uma educação que não esteja limitada apenas a transmitir conhecimentos, mas que priorize a construção crítica e emancipatória de práticas educativas na condição de garantir a justiça socioambiental e a democrática (Giroux, 2020). Na Educação Pré-Escolar é fundamental adotar práticas que vão além da simples transmissão de conhecimento. Favorecer a construção crítica e emancipatória, juntamente com a promoção da justiça socioambiental e da democracia, desempenha um papel vital. Isso permite que as crianças desenvolvam o pensamento e a consciencialização crítica frente a questões socioambientais, além da compreensão da democracia e da participação cidadã, preparando-as para se tornarem cidadãos/ãs engajados/as e responsáveis, capazes de enfrentar os desafios complexos e contribuir para uma sociedade socioambientalmente justa. Por isso, destacamos a importância de uma Educação Ambiental Crítica no contexto da Educação Pré-Escolar.

Conhecida também como Popular, Emancipatória e Transformadora e associada a conceitos da cidadania, democracia, justiça ambiental, transformação social (Layrargues e Lima, 2014), a Educação Ambiental Crítica evidencia-se pela construção de ações educativas politizadas e contextualizadas.

A partir da Teoria Social Crítica e de seus contributos para o fortalecimento da Educação Ambiental Crítica, Leonardo (2004) ressalta a relevância de uma construção crítica do conhecimento para uma educação de qualidade, a partir de uma visão histórica da sociedade, em que padrões sociais de opressão possam ser questionados e transformados de uma educação alienada para uma educação orientada para a construção de conhecimento emancipatório.

No contexto global, pese embora a Educação para o Desenvolvimento Sustentável esteja prevista no objetivo 4 de “Educação de Qualidade” da Agenda 2030 (UN, 2015), Sauvé (2017) enfatiza que acima dos discursos sobre consumo responsável, luta contra a pobreza e desigualdades, esta agenda prioriza uma preocupação com as questões do crescimento económico, e não se constrói de fato uma linguagem crítica sobre as causas da injustiça socioambiental.

---

<sup>1</sup> Em notícia da CNN publicada em 25 de junho de 2019 em <https://edition.cnn.com/2019/06/25/world/climate-apartheid-poverty-un-intl/index.html> sobre as relações entre alterações climáticas e o aumento da pobreza.



Ainda em escala global, Ardoin e Bowers (2020) destacaram que os/as educadores/as de infância desempenham um papel predominante como facilitadores em programas de Educação Ambiental na Educação Pré-Escolar. No entanto, as autoras ressaltaram que neste contexto torna-se urgente a reformulação de ações de formação para capacitar educadores/as e incorporar de modo eficaz a Educação Ambiental na Educação Pré-Escolar. Além disso, evidenciaram a importância de práticas como *Tempo na Natureza* e *Tomada de Ação*, que embora nem sempre sejam enfatizadas nas diretrizes para a Educação Pré-escolar, levantam a questão de como integrá-las de forma eficaz no currículo e nas políticas educativas.

No contexto português, ainda que se reconheça a importância da Educação Ambiental na Educação Pré-escolar, alguns estudos apontam a ausência de formação de educadores/as de infância para o desenvolvimento de práticas educativas inovadoras (Folque et al., 2017). Essa lacuna é notável na falta de preparação para desenvolver práticas educativas que contemplem a temática socioambiental numa perspectiva crítica e contextualizada (Rodrigues e Castanheira, 2012).

Por tudo isso, ressaltamos a relevância da Educação Ambiental Crítica desde a Educação Pré-Escolar na promoção de uma cidadania socioambiental (Sauvé, 2017; Schild, 2016) em que questões sobre a crise ambiental sejam discutidas em sua relação com as questões de ordem social, económica, política, histórica e cultural, voltadas para a justiça socioambiental e a democracia.

Dessa forma, a formação contínua de educadores/as de infância em Educação Ambiental Crítica é crucial para equipá-los/as com o conhecimento e as habilidades relevantes para abordar as complexas questões socioambientais, contribuindo para a formação de cidadãos/ãs mais atuantes no combate às injustiças socioambientais.

Com este cenário, este artigo traz os resultados de um estudo exploratório desenvolvido no âmbito de uma pesquisa de doutoramento, com o objetivo de identificar percepções e práticas de educadores/as de infância em Educação Ambiental em Portugal, e discutir implicações dos resultados analisados para a promoção da Educação Ambiental Crítica na Educação Pré-Escolar.

## **2. A Educação ambiental crítica como corrente contra hegemónica**

A Educação Ambiental Crítica, como corrente contra hegemónica, reforça o papel crítico e transformador da educação na formação de sociedades socialmente justas e ecologicamente equilibradas, na sua capacidade de transformar regras e padrões sociais (Jickling e Wals, 2008). Na sua dimensão crítica, a Educação Ambiental aponta para a necessidade de discutir os contextos sociais alicerçados nas realidades e problemas socioambientais (Sauvé, 2005; Silveira e Lorenzetti, 2021), uma vez que permite refletir e transformar as relações entre sociedade e natureza a partir do contexto sociocultural e de classe produzidos historicamente.

Esta corrente vai além da lógica do trabalhar o pensamento crítico na Educação Ambiental e pretende decifrar as relações de poder que permeiam a injustiça socioambiental para incentivar a reestruturação da realidade socioambiental (Sauvé, 2017). Tais realidades são dominadas pelo comportamento humano que ao mesmo tempo é influenciado por padrões culturais de dominação do ambiente, pelo que Stevenson et al. (2017) recomendam o reforço do desenvolvimento de aprendizagens a partir de ações participativas e colaborativas na percepção e construção da visão contra hegemónica sobre as questões socioambientais.

Para além da vertente crítica, Layrargues e Lima (2014) definiram mais duas macro-tendências político-pedagógicas associadas ao campo da Educação Ambiental. A vertente conservacionista, historicamente consolidada, destaca-se pela sua tendência tradicional e naturalista, na valorização da dimensão afetiva com a natureza e os seres vivos. Associa-se a temáticas enquadradas no ensino de ciências, à ecologia, na valorização da dimensão afetiva com a natureza e na transformação individual das atitudes frente ao ambiente.

Em seguida, a vertente pragmática propõe um foco na prevenção e resolução dos problemas ambientais, ressalta questões voltadas à reciclagem, à gestão de resíduos, à coleta seletiva, com implicações na mudança de comportamento individual, ampliando as suas discussões, na perspectiva da hegemonia neoliberal, com temáticas que discutem o consumo sustentável e da Educação para o desenvolvimento sustentável.

A principal diferença entre a vertente conservacionista e pragmática, ambas de caráter comportamentalista e individualista, é que a primeira cedeu às pressões do mercado e às transformações económicas e tecnológicas. Neste contexto, embora a vertente crítica tenha conquistado um espaço significativo no campo da Educação Ambiental, as forças pragmáticas ainda pressionam as ações educativas no sentido do mercado económico, ou seja, “a formação de mão de obra, da geração de emprego e do consumo tendem a instrumentalizar a educação como um meio de ascensão social e de reprodução da lógica económica (Layrargues e Lima, 2014, p.35).

### 3. A educação ambiental crítica na educação pré-escolar

A investigação aponta para a importância da Educação Ambiental Crítica desde a Educação Pré-Escolar, a partir do desenvolvimento de práticas educativas inseridas no contexto socioambiental das crianças (Duhn, 2012; Maciel et al., 2022; Zanon, 2019) e que possibilitem à consciencialização crítica no processo de ensino-aprendizagem.

A partir da tomada de decisões sobre as questões socioambientais, as crianças exercem o seu papel de cidadãos/ãs ativos/as e agentes de mudança e dessa forma concretizam reflexões sobre as questões direcionadas à democracia e à justiça socioambiental (Garcia et al., 2023; Rodrigues e Castanheira, 2012; Tilbury, 1994). Ou seja, a Educação Ambiental numa perspectiva crítica pauta-se por uma ação política, numa perspectiva de educação para a cidadania, na compreensão da base das realidades ambientais (Schild, 2016) juntamente com o contexto das questões sociais.

A Educação Ambiental Crítica representa uma abordagem contrária ao que Paulo Freire (1997) designou como “educação bancária”. Enquanto este tipo de educação se caracteriza pela alienação, pela falta de reflexão crítica e dialógica, e por estar associado a uma mera transmissão de informações a serem recebidas passivamente pelas crianças, a Educação Ambiental Crítica busca a transformação da sociedade e a emancipação das crianças (Tilbury, 1994), uma vez que permite uma aprendizagem mais significativa e relevante.

No contexto português, de um modo geral, a Educação Ambiental apresenta um enfoque mais tradicional e vertical no que diz respeito ao desenvolvimento de práticas educativas (Schmidt e Guerra, 2013), com propostas de ações geralmente limitadas e desintegradas dos vários contextos sociais e com abordagens fragmentadas no que confere à relação entre sociedade e natureza (Freitas, 2006). Relativamente à Educação Pré-Escolar em Portugal, a área de “Conhecimento do Mundo” das Orientações Curriculares para a EPE (OCEPE) (Silva et al., 2016), destaca a importância de abordagens contextualizadas para a criança compreender e interagir com o mundo que

a rodeia, desenvolvendo atitudes e comportamentos que possibilitem a consciência ambiental. Embora seja um documento importante, capaz de orientar educadores/as de infância no desenvolvimento das suas práticas educativas, os seus objetivos parecem estar associados a uma vertente conservacionista da Educação Ambiental relacionadas à conservação da natureza e respeito pelo ambiente.

Adicionalmente, o currículo em vigor prevê a integração da Educação Ambiental como um domínio da educação para a cidadania de abordagem obrigatória em todos os níveis educativos<sup>2</sup>, da Educação Pré-Escolar ao final do ensino secundário, tendo, para tal, a orientação curricular do Referencial de Educação Ambiental para Sustentabilidade (Pedroso, 2018). Ao contrário das OCEPE, este Referencial traz concepções voltadas para uma reflexão mais crítica da Educação Ambiental, por exemplo, na abordagem de questões sobre ética e cidadania.

#### **4. Conceções e práticas em educação ambiental no contexto português**

No contexto português, ainda que se reconheça a importância da Educação Ambiental na Educação Pré-escolar, percebe-se uma ausência de formação e qualificação de educadores/as de infância para o desenvolvimento de práticas educativas inovadoras (Folque et al., 2017) que contemplem a temática socioambiental numa perspetiva crítica e contextualizada.

Guerra y cols. (2008), ao fazerem uma análise crítica sobre a Educação Ambiental em Portugal, destacaram a necessidade de abordagens mais abrangentes, transversais e de longo prazo, bem como a importância de integrar questões cívicas e socioambientais conjuntamente. Isso porque as abordagens em Educação Ambiental estão voltadas a temas limitados e tradicionais, com domínio das questões ecológicas em detrimento das questões sobre cidadania, por exemplo.

O estudo conduzido por Rodrigues e Castanheira (2012), no qual realizaram entrevistas com educadoras de infância, permitiu identificar que as participantes associam a Educação Ambiental ao conhecimento adquirido pelas crianças e à promoção de atitudes e comportamentos pró-ambientais, a partir da sensibilização, motivação sobre tais questões. No entanto, destacaram que as participantes ao implementarem a Educação Ambiental em suas práticas encontram desafios relacionados com a falta de conhecimento e limitação de recursos.

De acordo com Spíndola (2014), as práticas educativas têm um enfoque no conhecimento cognitivo e a negligência das competências, fazendo com que a Educação Ambiental seja reduzida à transmissão de conhecimentos ambientais. Para além disso, o autor enfatiza que a estrutura curricular das escolas limita o desenvolvimento de projetos transversais, assim como o envolvimento da comunidade nos projetos escolares. Tal fato, tem contribuído para um retrocesso no desenvolvimento de práticas em Educação Ambiental.

Ao analisar a percepção de educadoras de infância sobre a Educação Ambiental, Pires (2017) apontou uma lacuna na formação neste domínio. As participantes demonstraram não possuir um domínio teórico sólido sobre o campo e as suas práticas educativas estavam relacionadas a mudanças de comportamentos individuais diante dos problemas ambientais. Embora as educadoras reconhecessem a importância de

---

<sup>2</sup> <https://cidadania.dge.mec.pt/dominios>

abordagens sobre as questões ambientais, elas demonstraram não ter aportes teóricos suficientes para desenvolver uma compreensão mais crítica e reflexiva da Educação Ambiental.

Finalmente, numa recomendação recente, o Conselho Nacional de Educação (CNE, 2020) salientou a importância da Educação Ambiental Crítica na formação inicial e contínua de profissionais da educação e formação, numa perspectiva problematizadora das questões referentes à relação entre natureza e sociedade. Isso significa que os/as educadores/as necessitam de uma preparação sólida nas abordagens sobre as questões ambientais de forma crítica, além de aprofundarem os seus conhecimentos ao longo da carreira.

## 5. Percurso metodológico

Com o objetivo de identificarmos percepções e práticas de educadores/as de infância em Educação Ambiental e discutirmos implicações dos resultados analisados para a promoção da Educação Ambiental Crítica na Educação Pré-Escolar, o presente estudo desenvolveu-se a partir da análise de dados obtidos pela aplicação de um questionário online, com questões abertas e fechadas.

### *Instrumento*

Para a recolha dos dados utilizamos um questionário constituído por questões abertas e fechadas, formuladas a partir da análise documental das políticas educativas nacionais para a Educação Ambiental na Educação Pré-Escolar, tais como as Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (Silva et al., 2016) e o Referencial de Educação Ambiental para a Sustentabilidade (Pedroso, 2018). A fundamentação teórica sobre as vertentes conservacionista, pragmática e crítica da Educação Ambiental, definidas por Layrargues e Lima (2014), também deu suporte para a elaboração das questões relacionadas ao objetivo da pesquisa. O questionário constituiu-se de duas secções - secção 1 sobre Percepções sobre Educação Ambiental e secção 2 sobre Práticas em Educação Ambiental -, cujas questões estão resumidas no Quadro 1.

### **Quadro 1**

#### **Questionário**

Secção	Questões	Tipo de questão
Percepções em Educação Ambiental	Na sua opinião, qual a relevância dos objetivos abaixo propostos no “Referencial de Educação Ambiental para a Sustentabilidade”, para o desenvolvimento da Educação Ambiental na Educação Pré-Escolar (14 exemplos).	Fechada em escala de Likert de 5 pontos
Percepções em Educação Ambiental	Qual a relevância que atribui a Educação Ambiental para a Sustentabilidade no desenvolvimento das seguintes aprendizagens (10 exemplos).	Fechada em escala de Likert de 5 pontos
Práticas em Educação Ambiental	No Estabelecimento de Ensino a que pertence, participa de algum projeto ou ação em Educação Ambiental ou para a Sustentabilidade? Caso sim, descreva-o.	Aberta
Práticas em Educação Ambiental	Identifique cinco palavras que considere importantes no desenvolvimento das suas práticas em Educação Ambiental ou para Sustentabilidade.	Aberta

Práticas em Educação Ambiental	Com que frequência, aproximada, promove as práticas educativas expressas nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, no capítulo sobre Área do Conhecimento do Mundo Físico e Natural (10 exemplos).	Fechada em escala de Likert de 5 pontos
Práticas em Educação Ambiental	Refira, brevemente, três exemplos de práticas educativas que desenvolva com as crianças, quando aborda questões relacionadas ao ambiente.	Aberta

Destacamos ainda que o início do questionário incluía um esclarecimento do contexto e objetivos do estudo e das formas de garantia de respeito por princípios éticos, que as participantes eram convidadas a ler e assinalar a sua concordância. O questionário foi revisto pela Comissão de Ética da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto (FPCEUP) que atua em linha com a Carta Ética da Sociedade Portuguesa das Ciências da Educação.

### *Procedimento*

A divulgação do questionário foi realizada on-line, principalmente em grupos de educadores/as de infância de Portugal de uma rede social e pelo contacto via e-mail com diretores/as e coordenadores/as de agrupamentos escolares. O número de respostas foi reduzido. Mas, uma vez, alargada a divulgação em grupos de pesquisas, alcançamos um número mais significativo de participantes. A aplicação do questionário foi realizada de junho de 2021 a fevereiro de 2022. As respostas ao questionário eram voluntárias e anónimas, não havendo também recolha de dados confidenciais ou que permitissem a identificação dos/as participantes.

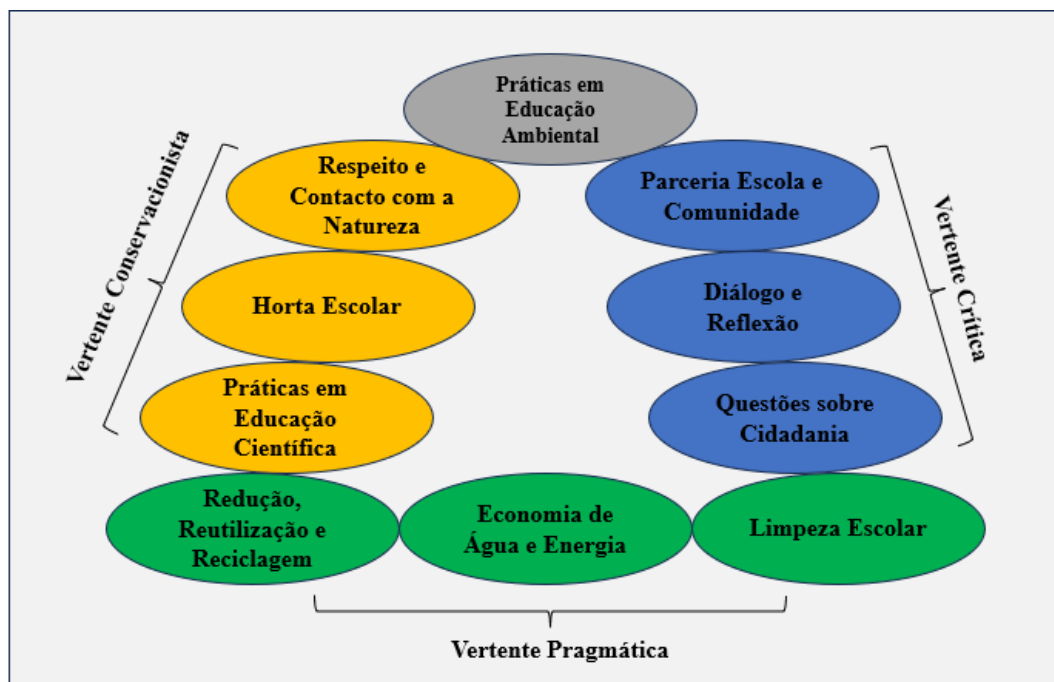
### *Participantes*

Neste estudo participaram 75 educadoras de infância, de diversas áreas geográficas de Portugal, com maior concentração na região Norte do país. A maioria das participantes tinha idade acima dos 55 anos. Em relação à habilitação académica, a maioria respondeu ter licenciatura e apenas uma realizou doutoramento. Relativo à natureza do Estabelecimento, 62 participantes responderam que lecionam no sector público versus 13 pertencentes aos privados. Quanto ao tempo de serviço, apenas 6 participantes estão na docência há menos de 10 anos, 15 delas têm de 11 a 20 anos de tempo de serviço, 24 têm entre 21 e 30 anos, sendo que a maioria das participantes possuem de 31 a 40 anos na docência.

### *Análise de dados*

As respostas às questões abertas do questionário foram sujeitas a análise de conteúdo (Amado, Costa e Crusoé, 2014) a partir das três macrotendências da Educação Ambiental definidas por Layrargues e Lima (2014) - vertentes conservacionista, pragmática e crítica. No processo de análise qualitativa dos dados, agrupamos as práticas mais comuns mencionadas pelas participantes, para que pudéssemos trabalhar com a frequência das respostas. Posteriormente fizemos a codificação dessas práticas e criamos três categorias para cada vertente da Educação Ambiental, vertidas no modelo de análise que apresentamos na Figura 1.

**Figura 1**  
*Práticas em Educação Ambiental*



Finalmente, para a análise dos dados quantitativos, no caso das questões fechadas, utilizamos a técnica de análise estatística descritiva (Pestana e Gangeiro, 2008), mediante o uso programa SPSS v.25, a partir do descritivo de frequência.

### 3. Perspetivas sobre Educação Ambiental de Educadoras de Infância

Nesta secção, elaboramos os resultados a partir das percepções e práticas com maior e menor relevância na abordagem da Educação Ambiental das participantes no estudo.

#### 3.1. Percepções em educação ambiental

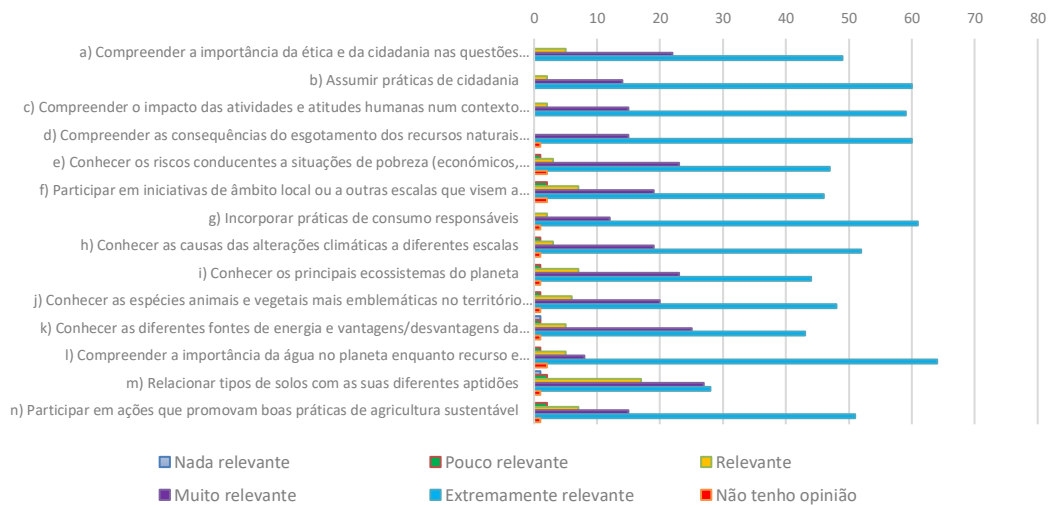
Inicialmente, sobre *Percepções em Educação Ambiental*, pedimos às participantes que indicassem a relevância de alguns objetivos propostos no “Referencial de Educação Ambiental para a Sustentabilidade”, para o desenvolvimento da Educação Ambiental na Educação Pré-Escolar. Como resultado, elaboramos o Figura 2.

De acordo com os resultados, embora todos os itens tenham tido uma alta frequência de respostas Extremamente relevante, aqueles que mais se destacaram foram os itens l) Compreender a importância da água no planeta enquanto recurso e suporte da vida, g) Incorporar práticas de consumo responsáveis englobam, b) Assumir práticas de cidadania e d) Compreender as consequências do esgotamento dos recursos naturais para as gerações atuais e futuras.

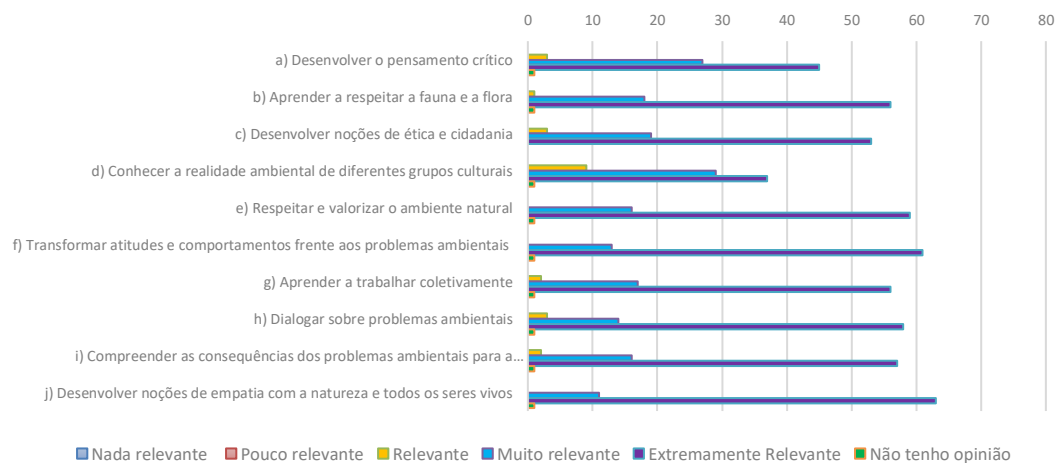
Com menor frequência de respostas destacamos o item m) Relacionar os tipos de solo com as suas diferentes aptidões. Na Figura 3, apresentamos os resultados relativos a percepções das participantes sobre aprendizagens em Educação Ambiental na Educação Pré-Escolar.

**Figura 2**

*Percepções sobre a relevância dos objetivos propostos no “Referencial de Educação Ambiental para a Sustentabilidade”*

**Figura 3**

*Percepções sobre a relevância da Educação Ambiental para o desenvolvimento de aprendizagens*

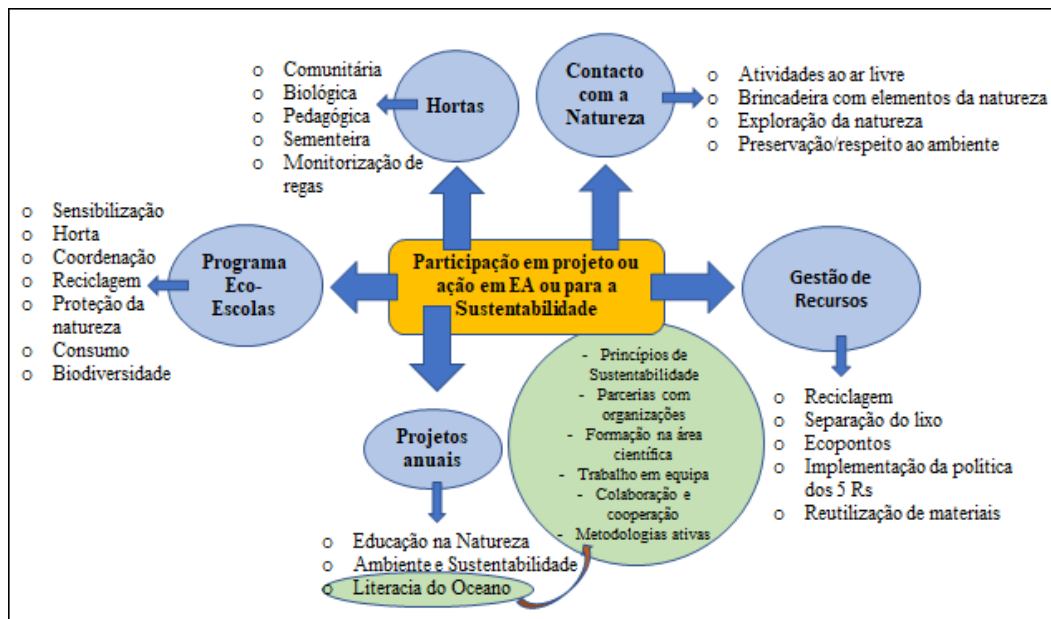


Das temáticas Extremamente relevante destacamos o item j) Desenvolver noções de empatia com a natureza e todos os seres vivos e f) Transformar atitudes e comportamentos frente aos problemas ambientais. Em seguida, os itens e) Respeitar e valorizar o ambiente natural e i) Compreender as consequências dos problemas ambientais para a sociedade, também se destacaram nas respostas Extremamente relevantes. No geral, todas as aprendizagens citadas ganharam destaque na relevância dada pelas participantes.

### **3.2. Práticas em educação ambiental**

Na primeira questão solicitamos às participantes que identificassem participações anteriores ou atuais em projeto ou ação em Educação Ambiental ou para a Sustentabilidade no seu estabelecimento de ensino. Das 75 educadoras, um total de 33 responderam que participa em algum projeto e/ou ação e as restantes (n=42), não participam. Às que responderam positivamente à questão, pedimos que indicassem o tipo de ações realizadas, como mostra a Figura 4.

Figura 4

*Ações ou projetos em educação ambiental ou para a sustentabilidade*

Dentre ações e/ou projetos destacaram-se principalmente aqueles vinculados ao Programa Eco-Escolas<sup>3</sup>, com atividades que envolvem Sensibilização às questões ambientais, função de Coordenação, atividades de Reciclagem, ações de Proteção da natureza e temáticas sobre a Biodiversidade. Também as Hortas têm grande relevância na elaboração de ações, assim como atividades relacionadas com o Contacto com a natureza e a Gestão de recursos. Por fim, embora menos mencionados, os Projetos anuais ganharam destaque no desenvolvimento de ações sobre Educação na natureza, Ambiente e Sustentabilidade e Literacia do Oceano, este último com atividades que englobam os Princípios de Sustentabilidade, Parceria com organizações, Formação na área científica, Trabalho em equipa, Colaboração e Cooperação e Metodologias ativas.

Em seguida, pedimos às educadoras que identificassem cinco palavras que considerassem importantes no desenvolvimento das suas práticas em Educação Ambiental ou para Sustentabilidade. Como resultado, apresentamos o Quadro 2 que indica a palavra – frequência (F) das respostas.

<sup>3</sup> “Eco-Escolas é um programa internacional da “Foundation for Environmental Education”, desenvolvido em Portugal desde 1996 pela ABAE (atualmente designada ABAAE – Associação Bandeira Azul de Ambiente e Educação). Pretende encorajar ações e reconhecer o trabalho de qualidade desenvolvido pela escola, no âmbito da Educação Ambiental para a Sustentabilidade”. <https://ecoescolas.abae.pt/>



**Quadro 2****Palavras importantes no desenvolvimento de práticas em Educação Ambiental ou para Sustentabilidade**

Termo(s)	Frequência	Termo(s)	Frequência
Reciclar	41	Biodiversidade,	4
Reutilizar	33	Envolvimento,	
Reduzir	22	Informação, Participar, Reaproveitar	
Sensibilizar	17	Amar, Aproveitar,	3
Cuidar	16	Biológico, Cidadania,	
Preservar	15	Desperdício, Futuro, Poluição, Saúde	
Respeitar	14	Ação, Aprender,	2
Sustentabilidade	13	Contacto, Divulgar,	
Poupar	12	Ecosistema,	
Proteger	10	Ecopontos,	
Responsabilidade	9	Experimental, Horta,	
Conhecimento	7	Intervenção,	5
Conscientizar, Separar	6	Liberdade, Manter, Papel, Pesquisar, Praticar, Recursos	
Acreditar, Agir, Ajudar, Aplicar, Ar, Bem-estar, Brincar, Colaborar, Coletivo, Comportamento, Comprometimento, Comunicação, Conexão, Construir, Continuidade, Conversar, Criar, Cultivar, Ecologia, Equilíbrio, Estar, Exemplo, Explicar, Exterior, Fazer, Globalização, Gostar, Hábito, Inovar, Intencionalidade, Lixo, Meditar, Metodologia, Movimento, Mudar, Natureza, Parceria, Partilhar, Planear, Planeta Terra, Plantar, Plástico, Prazer, Preocupação, Prevenir, Promover, Raízes, Recuperar, Refletir, Renovar, Semear, Simbiose, Solo, Transversalidade, Vivenciar, Zelar	1	Água, Ambiente, Educação, Observar	

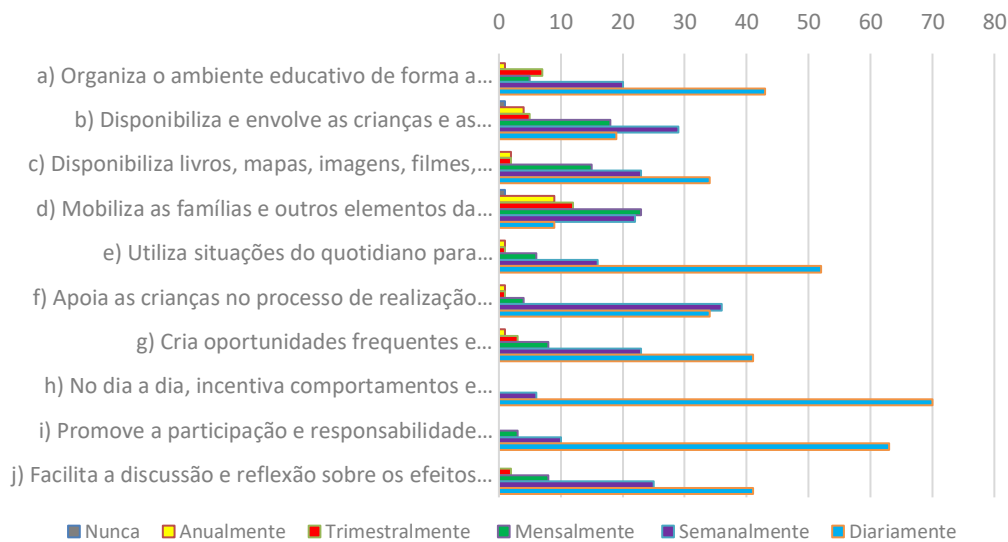
Com um número total de 106 palavras relacionadas às práticas, destacamos uma maior frequência de respostas associadas a palavra Reciclar ( $n=41$ ). Em seguida, por ordem descendente de relevância tivemos as palavras Reutilizar ( $n=33$ ), Reduzir ( $n=22$ ),

Sensibilizar (n=17), Cuidar (n=16), Preservar (n=15), Respeitar (n=14), Sustentabilidade (n=13), Poupar (n=12) e Proteger (n=10). As restantes palavras, embora nos tenham ajudado na construção e classificação das categorias do modelo de análise tiveram referências inferiores a 10 respostas.

Ainda na secção sobre as práticas, construímos uma questão fechada, na qual pedíamos que assinalassem a frequência aproximada na promoção de práticas educativas expressas nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, com 10 exemplos dispostos no documento, de acordo com o Figura 5.

**Figura 5**

*Promoção de práticas expressas nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*



Com uma maior frequência de respostas desenvolvidas Diariamente pelas participantes, observamos o item h) No dia a dia, incentiva comportamentos e hábitos saudáveis. Posteriormente, ainda com um número elevado de frequência diária observamos a atividade do item i), promove a participação e responsabilidade das crianças no cuidado e do item e) Utiliza situações do quotidiano para questionar e promover a reflexão e interpretação das crianças sobre os fenómenos do meio físico e natural.

Com um menor índice de frequência diária de respostas, destacamos o item d) Mobiliza as famílias e outros elementos da comunidade na recolha de informação e no processo de descoberta e b) Disponibiliza e envolve as crianças e as famílias na recolha de materiais naturais e outros materiais. Relativamente a frequência semanal, ressaltamos os itens f) Apoia as crianças no processo de realização de experiências significativas, nas suas observações, registos e conclusões e b) Disponibiliza e envolve as crianças e as famílias na recolha de materiais naturais e outros materiais.

Como última questão referente à secção Práticas em Educação Ambiental, pedimos às participantes que referissem, de forma sucinta, três exemplos de práticas educativas desenvolvidas com as crianças, na abordagem de questões relativas ao ambiente.

De acordo com o exemplo de práticas mais desenvolvidas foram descritas aquelas relacionadas com a Redução dos pacotes de leite, Reutilização de materiais para a construção de brinquedos e prendas, Reaproveitamento de materiais para colagem e pintura, Reciclagem, Política dos 3Rs, Utilização de ecopontos, Recolha e separação

do lixo, Recolha e separação do lixo, separar e depositar nos ecopontos os resíduos, colocar o lixo no local correto.

Posteriormente, as práticas relacionadas ao cuidado e preservação da fauna e flora e a interação com a natureza, por exemplo Cuidado com a natureza, Preservação da floresta, Respeito e proteção com plantas e animais, Não arrancar as plantas, Cuidar do jardim, Respeitar e cuidar dos animais e plantas da escola, Trabalhos manuais com materiais naturais recolhidos com sustentabilidade, Contacto regular com a natureza, Passeio e brincadeira na floresta, Experiências com elementos da natureza e Atividades ao ar livre, tiveram grande adesão entre as participantes. A utilização das hortas aparece em seguida, desde práticas como implementação, manutenção, experimentação e observação, também a Compostagem, Plantio de árvores, Cultivo de sementeiras e Estufa na sala de aula para o cultivo de plantas.

Relacionadas com a gestão dos recursos, as participantes apontaram para atividades como Poupança e uso responsável da água, Água como recurso, Fechar as torneiras, Não estar sempre a descarregar o autoclismo, Controle e redução do consumo de energia, Controlo do gasto de água, Importância de não poluir da água, Importância da água para a vida e Aproveitamento da água da chuva.

Embora menos mencionadas, mas ainda bastante desenvolvidas, tivemos as seguintes práticas: Não deitar lixo no chão, cuidado com o espaço exterior, limpeza e manutenção do espaço escolar, necessidade em manter espaços limpos, observação do lixo da sala, apelo à limpeza e manutenção dos espaços exteriores, também sobre Biodiversidade, Aprender sobre a vida dos animais e plantas no ambiente natural, Visitas de estudo a locais com animais, Alimentação saudável, Sensibilização para o não desperdício de alimentos, Observação da natureza nas diferentes estações, Observação das transformações atmosféricas e Aquecimento global.

Por último, foram mencionadas práticas como Abordagem de questões sobre cidadania, implicação do lixo na biodiversidade e na saúde de todos, Debate de ideias, Assembleias e parceria com a comunidade, Partilha de saberes com a família, Diálogo e reflexão partilhada de diferentes temas ambientais, Registo de aprendizagens e Promoção da observação e discussão de temas alusivos ao ambiente.

#### **4. Diálogo reflexivo para a construção de uma educação ambiental crítica**

De acordo com os resultados, pudemos verificar, tanto em relação a Percepções em Educação Ambiental, quanto a Práticas em Educação Ambiental uma ênfase nas vertentes conservacionista e pragmática da Educação Ambiental, de acordo com as definições elaboradas por Layrargues e Lima (2014). Como exemplo, sublinhamos as questões sobre Redução, Reutilização, Reciclagem, Ecopontos, Recolha e Separação do lixo, associadas a categoria Redução, Reutilização e Reciclagem, e as práticas de Poupança e uso responsável da água, Fechar as torneiras, Controle e redução do consumo de energia, inseridas na categoria Economia de Água e Energia, de acordo com o modelo de análise (Figura 1), vinculadas a vertente pragmática da Educação Ambiental.

Embora pouco mencionada, mas presente na diversidade de práticas desenvolvidas pelas participantes, destacamos a categoria Limpeza Escolar, como Não deitar lixo no chão, cuidado com o espaço exterior, limpeza e manutenção do espaço escolar, necessidade em manter espaços limpo. No que diz respeito à vertente conservacionista, salientamos as práticas sobre Cuidado, Preservação, Respeito e Proteção com plantas

e animais, Contacto regular com a natureza, Atividades ao ar livre inseridas na categoria Respeito/Interação com a Natureza e atividades voltadas à Horta, Compostagem, Plantio de árvores e Cultivo de sementeiras, categoria Horta Escolar. Ainda nesta vertente, verificamos práticas relacionadas à categoria Práticas em Educação Científica, vinculadas à Biodiversidade, Alimentação saudável, Sensibilização para o não desperdício de alimentos, Quatro estações do ano, Observação das transformações atmosféricas e Aquecimento global.

Embora essas práticas sejam importantes para a valorização da gestão e preservação de recursos naturais, e para a criação de valores no vínculo da criança com a natureza, elas tendem a negligenciar a dimensão crítica e transformadora da Educação Ambiental nas suas diversas dimensões social, cultural, histórica, política e económica (Silveira e Lorenzetti, 2021; Stevenson et al., 2017; Tozoni-Reis, 2006), tendo como base apenas a dimensão ecológica da Educação Ambiental (Layrargues e Lima, 2014).

Tais ações, também não evidenciam uma consciência crítica (Freire, 1983) na relação entre sociedade e natureza e afastam-se de uma postura pedagógica problematizadora, impossibilitando que a criança reflita e transforme as suas ações de uma consciência ingênua para uma consciência crítica do mundo, num processo criativo na construção das aprendizagens. As práticas compreendidas numa vertente conservacionista e pragmática, enfatizam mudanças de comportamento individual perante problemáticas socioambientais e excluem a participação cooperativa e colaborativa das crianças no processo de construção do conhecimento e no desenvolvimento de aprendizagens sobre as questões socioambientais. Tal dimensão reduz a compreensão da relação entre sociedade e natureza, uma vez que percebe o ambiente apenas como recursos naturais em esgotamento e desintegrado de componentes humanos (Layrargues e Lima, 2014).

Por último, a vertente crítica, embora tenha aparecido com menos frequência nas práticas das participantes, mostrou-se um pouco mais expressiva na secção sobre as Percepções em Educação Ambiental, por meio da relevância dada aos objetivos do Referencial de Educação Ambiental para a Sustentabilidade, tais como Assumir práticas de cidadania, Compreender as consequências do esgotamento dos recursos naturais para as gerações atuais e futuras e Conhecer os riscos conducentes a situações de pobreza. Salientamos a vertente crítica a partir de Práticas em Educação Ambiental tais como a Abordagem de questões sobre cidadania, Debate de ideias, Colaboração e Cooperação, Diálogo e reflexão partilhada, Registo de aprendizagens, Parceria com organizações, Formação na área científica e Trabalho em equipa. Logo, construímos as seguintes categorias: Parceria Escola/Comunidade, Diálogo e Reflexão e Cidadania e Ética.

As práticas acima mencionadas possibilitam que as crianças sejam orientadas através do comprometimento cívico, cooperativo e participativo, a partir de uma postura crítica e politizada, tanto nas questões que envolvem as problemáticas socioambientais locais, quanto as globais (Misiaszek e Iftekhar, 2022). Além disso, promovem o diálogo e a participação ativa das crianças no processo de ensino e aprendizagem, na criação de um ambiente onde elas possam expressar as suas opiniões, debater ideias e colaborar, de forma efetiva, na busca de soluções para os desafios socioambientais (Tilbury, 1994).

Neste sentido, a Educação Ambiental Crítica ainda revela a possibilidade de transformar radicalmente a forma como produzimos e reproduzimos a nossa forma de ser/estar no planeta (Gadotti, 2008), uma vez que a educação escolar como meio para a construção de reflexões sobre a relação entre o ser humano e a natureza,

contribuiu para transformar o fim das opressões humanas e dar sentido à justiça socioambiental (Misiaszek e Torres, 2019).

Com este cenário, encorajamos a continuidade do objetivo aqui abordado, realçando a importância de investigações voltadas para a formação contínua de educadores/as de infância em Educação Ambiental Crítica. Nesse sentido, recomendamos a implementação de um programa de formação contínua baseado em abordagens de investigação-ação, que capacite os/as educadores/as a refletirem criticamente sobre as suas práticas educativas, fomentando um processo de colaboração e cooperação entre eles/as. Acreditamos que esse enfoque pode contribuir significativamente para a produção de conhecimento e para o desenvolvimento de um saber profissional sólido. Bem como, criar condições propícias à transformação de práticas em Educação Ambiental Crítica na Educação Pré-Escolar.

## Agradecimentos

Este trabalho foi apoiado por fundos nacionais, através da Fundação para a Ciência e a Tecnologia, IP (FCT), no âmbito do Programa de Doutoramento em Ciências da Educação da Universidade do Porto.

## Referências

- Amado, J., Costa, A. P. e Crusoé N. (2014). A técnica da análise de conteúdo. En J. Amado (Ed.), *Manual de investigação qualitativa em educação* (pp. 301-352). Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Ardoin, N. M. e Bowers, A. W. (2020). Early childhood environmental education: A systematic review of the research literature. *Educational Research Review*, 10, 53-67.  
<https://doi.org/10.1016/j.edurev.2020.100353>
- Conselho Nacional de Educação. (2020). *Recomendação 1/2020. Recomendação sobre educação ambiental*. Conselho Nacional de Educação.
- Duhn, I. (2012). Making ‘place’ for ecological sustainability in early childhood education. *Environmental Education Research*, 18(1), 19-29. <https://doi.org/10.1080/13504622.2011.572162>
- Freire, P. (1997). Educação “bancária” e educação libertadora. *Introdução à Psicologia Escolar*, 3, 61-78.
- Freire, P. (1983). *Educação como prática da liberdade*. Paz e Terra.
- Freitas, M. (2006). Educação ambiental e/ou educação para o desenvolvimento sustentável? Uma análise centrada na realidade portuguesa. *Revista Iberoamericana de Educación*, 41, 133-147.  
<https://doi.org/10.35362/rie410776>
- Folque, M. A., Aresta, F. e Melo, I. (2017). Construir a sustentabilidade a partir da infância. *Cadernos de Educação de Infância*, 112, 82-91.
- Gadotti, M. (2008). *Educar para a sustentabilidade: Uma contribuição à década da educação para o desenvolvimento sustentável*. Acervo.
- García, E. O., Calderón, A. I., Rios, M. P. G. e Borges, R. M. (2023). Evaluación de la educación infantil en Brasil: Trayectoria y tendencias. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 16(2), 25-38.  
<https://doi.org/10.15366/rie2023.16.2.002>
- Giroux, H. A. (2020) *On critical pedagogy*. Bloomsbury.
- Guerra, J., Schmidt, L. e Nave, J. G. (2008). *Educação ambiental em Portugal: Fomentando uma cidadania responsável*. Associação Portuguesa de Sociologia.
- Jickling, B. e Wals, A. A. J. (2008). Globalization and environmental education: Looking beyond sustainable development. *Journal of Curriculum Studies*, 40(1), 1-16.  
<https://doi.org/10.1080/00220270701684667>

- Layrargues, P. P. e Lima, G. F. D. C. (2014). As macrotendências político-pedagógicas da Educação Ambiental brasileira. *Ambiente & Sociedade*, 17, 23-40.  
<https://doi.org/10.1590/S1414-753X2014000100003>
- Leonardo, Z. (2004). Critical social theory and transformative knowledge: The functions of criticism in quality education. *Educational Researcher*, 33(6), 11-18.  
<https://doi.org/10.3102/0013189X0330060>
- Loureiro, C. F. B. e Layrargues, P. P. (2013). Ecologia política, justiça e educação ambiental crítica: perspectivas de aliança contra-hegemônica. *Trabalho, Educação e Saúde*, 11(1), 53-71.  
<https://doi.org/10.1590/S1981-77462013000100004>
- Maciél, K. F. K., Fuentes-Guevara, M. D., da Silva Gonçalves, C., Mendes, P. M., de Souza, E. G. e Correa, L. B. (2022). Mobile mandala garden as a tool of environmental education in an early childhood school in Southern Brazil. *Journal of Cleaner Production*, 331, 129913.  
<https://doi.org/10.20525/ijrbs.v11i7.2016>
- Misiaszek, G. W. e Iftexhar, S. N. (2022). Ecopedagogy: Teaching for socio-environmental civic actions through local, global and planetary lenses. En VVAA (Orgs.), *Handbook of civic engagement and education* (pp. 94-105). Edward Elgar Publishing.  
<https://doi.org/10.4337/9781800376953.00017>
- Misiaszek, G. W. e Torres, C. A. (2019). Ecopedagogy: The missing chapter of pedagogy of the oppressed. En C. A., Torres (Ed.), *The Wiley handbook of Paulo Freire* (pp. 463-488). Willey.  
<https://doi.org/10.1002/9781119236788.ch25>
- Parks, B. C. e Roberts, J. T. (2009). Inequality and the global climate regime: Breaking the north-south impasse. En VVAA (Orgs.), *The politics of climate change* (pp. 164-191). Routledge.  
<https://doi.org/10.1080/09557570802452979>
- Pedroso, J. V. (2018). *Referencial de educação ambiental para a sustentabilidade para a educação pré-escolar, o ensino básico e o ensino secundário*. Ministério da Educação.
- Pestana, M. H. e Gageiro, J. N. (2008). *Análise de dados para ciências sociais: A complementaridade do SPSS*. Sílabo.
- Pires, F. S. O. (2017). *A educação ambiental na educação pré-escolar e a exploração de histórias infantis* (Dissertação de mestrado não publicada). Instituto Politécnico de Santarém
- Rodrigues, M. J. e Castanheira, M. L. P. (2012). A voz das educadoras sobre a educação ambiental no jardim de infância: Um estudo de caso. En Dornelles, L.V. e Fernandes, N. (Eds.), *Perspectivas sociológicas e educacionais em estudos da criança: as marcas da dialogicidade luso-brasileiras* (pp. 511-525). Centro de Investigação em Educação.
- Sauvé, L. (2005). Currents in environmental education: Mapping a complex and evolving pedagogical field. *Canadian Journal of Environmental Education*, 67, 11-37.
- Sauvé, L. (2017). Educación ambiental y ecociudadanía: Un proyecto ontogénico y político. *Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental*, 261-278.  
<https://doi.org/10.14295/remea.v0i0.7306>
- Schild, R. (2016). Environmental citizenship: What can political theory contribute to environmental education practice? *The Journal of Environmental Education*, 47(1), 19-34.  
<https://doi.org/10.1080/00958964.2015.1092417>
- Schmidt, L. e Guerra, J. (2013). Do ambiente ao desenvolvimento sustentável: Contextos e Protagonistas da Educação Ambiental em Portugal. *Revista Lusófona de Educação*, 25, 193-211.
- Silva, I. L. (Ed.), Marques, L., Mata, L. e Rosa, M. (2016). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.
- Silveira, D., e Lorenzetti, L. (2021). Estado da arte sobre a educação ambiental crítica no Encontro Pesquisa em Educação Ambiental. *Praxis & Saber*, 12(28), e11609.  
<https://doi.org/10.19053/22160159.v12.n28.2021.11609>
- Spínola, H. (2014). Forty years of environmental education in the Portuguese democracy. *The Online Journal of New Horizons in Education*, 4(3), 48-56.

- Stevenson, R. B., Wals, A. E., Heimlich, J. E. e Field, E. (2017). Critical environmental education. En A. Russ e M. E. Krasny (Eds.) *Urban environmental education* (pp. 51-58). Cornell University Press. <https://doi.org/10.7591/9781501712791-007>
- Tilbury, D. 1994. The critical learning years for environmental education. En R. A. Wilson (Ed.) *Environmental Education at the Early Childhood Level* (pp. 11-13). North American Association for Environmental Education.
- Tozoni-Reis, M. F. de C. (2006). Temas ambientais como "temas geradores": Contribuições para uma metodologia educativa ambiental crítica, transformadora e emancipatória. *Educar em Revista*, 27, 93-110. <https://doi.org/10.1590/S0104-40602006000100007>
- United Nations. (2015). *Transforming our world: The 2030 agenda for sustainable development*. United Nations.
- Zanon, N. G. (2019). *A inserção da educação ambiental em centros municipais de educação infantil em São Carlos (SP): uma análise a partir de uma perspectiva crítica*. [Dissertação de Mestrado não publicada]. Universidade Estadual Paulista, Brasil.

## Breve CV das autoras

### Natália Gladcheff

Mestre em Educação Escolar (2019) pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” e licenciada em Pedagogia (2011) pela Universidade Federal de São Carlos. Integra e participa na Comunidade de Prática em Investigação “Identidade, Democracia, Escola, Administração e Formação” do Centro de Investigação e Intervenção Educativas da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto (CIIE – FPCEUP). Colaborou em atividades de formação de professores dos projetos “School Gardens for future citizens” (Erasmus+ KA2) e “Cooperação para o desenvolvimento de qualidade: um programa de formação contínua de professores no Kuito-Bié” (Instituto Camões). Atualmente, doutoranda em Ciências da Educação pela FPCEUP e tem seu projeto financiado pela Fundação para a Ciência e a Tecnologia (2022.10632.BD). Email: [natgz87@gmail.com](mailto:natgz87@gmail.com)

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-5631-7072>

### Fátima Pereira

Professora Catedrática na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto (FPCEUP). Coordenadora da Área Estratégica “Formação, Equidade e Profissão Docente” e da Comunidade de Prática em Investigação “Identidade, Democracia, Escola, Administração e Formação” do Centro de Investigação e Intervenção Educativas da FPCEUP. Tem coordenado vários cursos de mestrado no domínio da formação de professores, da supervisão e da gestão educacional e vários projetos de investigação, nacionais e internacionais. A investigação que desenvolve tem-se centrado na profissionalidade docente, privilegiando as suas relações com a formação de professores. Nas últimas décadas publicou obras nacionais e internacionais sobre educação escolar e formação de professores. Está envolvida em diversas redes de investigação internacionais da Europa e da América Latina. Email: [fpereira@fpce.up.pt](mailto:fpereira@fpce.up.pt)

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-1107-7583>

### Ana Cristina Torres

Doutorada em Didática e Formação (Educação em Ciências) pela Universidade de Aveiro (2012). É investigadora doutorada em Ciências da Educação no Centro de

Investigação e Intervenção em Educativas (CIIE) da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto (FPCEUP). A sua investigação centra-se na voz e participação de alunos no currículo e na educação escolar, no desenvolvimento profissional dos professores para a mudança educativa e na educação ambiental e climática para a sustentabilidade. Também tem estado envolvida na docência no Ensino Superior nos domínios da Didática das Ciências, Educação Ambiental e Psicossociologia das Instituições Educativas. Tem participado em projetos de investigação nacional e internacional financiada, incluindo a participação na equipa de coordenação de três projetos (eSgarden; Climactic; WAY). Email: [acctorres@fpce.up.pt](mailto:acctorres@fpce.up.pt)

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-9068-1203>



# La Competencia Ecociudadana del Alumnado de Primaria frente la Pérdida de Biodiversidad

## Primary School Students' Ecocitizenship Competence in the Face of Biodiversity Loss

Chadia Rammou \*, Laura Martín-Ferrer y Arnau Amat

Universitat de Vic - Universitat Central de Catalunya, España

### DESCRIPTORES:

Expresiones emocionales  
Acciones  
Biodiversidad  
Ecociudadanía  
Justicia social

### RESUMEN:

El presente estudio quiere profundizar en el posicionamiento ético y político que constituyen las dimensiones propias de la ecociudadanía defendida por Sauvé del alumnado de primaria frente la pérdida de la biodiversidad que es uno de los retos que la humanidad tendrá que afrontar en los próximos años. Los datos se recopilaron a través de grupos de discusión con alumnado de primaria que participaban en un proyecto educativo sobre la fauna de los patios. Los resultados han permitido comprender el posicionamiento ético delante de la problemática caracterizando las expresiones emocionales manifestadas por el alumnado y por otra parte comprender su posicionamiento político a través de las propuestas de acciones para mejorar la biodiversidad a nivel global y local. El alumnado, vive con tristeza y rabia la pérdida de biodiversidad al percibir el ser humano como principal causante y a la vez como afectado de esta pérdida. En paralelo, a lo largo del proyecto educativo vemos un cambio en el tipo de acciones propuestas para la mejora de la biodiversidad sugiriendo más aportaciones colectivas.

### KEYWORDS:

Emotional expressions  
Actions  
Biodiversity  
Ecocitizenship  
Social justice

### ABSTRACT:

The following research aims to delve into the ethical and political stances that constitute the dimensions of eco-citizenship defended by Sauvé among primary school students in the face of biodiversity loss, which is one of the challenges humanity will have to confront in the coming years. Data were collected through focus groups with primary school students who participated in an educational project on schoolyard fauna. The results have allowed us to understand the ethical stance towards the issue, characterizing the emotional expressions manifested by the students, and, on the other hand, to understand their political stance through proposals for actions to improve biodiversity at the global and local levels. Students perceive human beings as the main cause, and, at the same time, as affected by this loss, experiencing sadness and anger at the loss of biodiversity. Parallel to this, throughout the educational project, we see a change in the type of actions proposed to improve biodiversity, suggesting more collective contributions.

### CÓMO CITAR:

Rammou, C., Martín-Ferrer, L. y Amat, A. (2024). La competencia ecociudadana del alumnado de primaria frente la pérdida de biodiversidad. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 13(1), 89-107.  
<https://doi.org/10.15366/riejs2024.13.1.005>

## 1. Introducción

*Estudiante 1: Otra manera para que no haya mucho ruido (y los pájaros estén tranquilos), pero sería una manera muy injusta: que la gente se vaya y que los dejen tranquilos.*

*Estudiante 2: A ver no podemos escoger esta opción porque es nuestro patio.*

*Estudiante 1: Ya, pero acabo de decirte que es una manera injusta.*

*Estudiante 2: ¿A qué los pájaros tienen momentos de descanso? Pues nosotros también.*

*Estudiante 3: Pero una cosa... Cuando nosotros no estamos, las aves empiezan a dar vueltas por el patio. No tenemos que desaparecer nosotros, podemos utilizar el mismo espacio. (Grupo de discusión)*

Esta conversación se desarrolló entre alumnado de ciclo superior de primaria en el contexto del Proyecto Patis Biodivers coordinado desde el Grupo de Investigación en Construcción de Conocimiento de la Universidad de Vic – Universidad Central de Catalunya. En la conversación se puede ver el intercambio de opiniones en el momento de debatir sobre cómo mejorar la biodiversidad de su patio. Se puede intuir la sensación de injusticia entre el alumnado, que no quiere ceder espacio para mejorar la vida de las aves, pero también la voluntad de poder convivir con las especies con las que comparten espacio a diario.

El proyecto iniciado durante el curso 2021/22 se centra en la investigación y mejora de la biodiversidad vegetal, de invertebrados y aves del patio a través de la pregunta mediadora: “¿Cómo podemos mejorar la biodiversidad del patio escolar?”. Las propuestas didácticas del proyecto Patis Biodivers se concretan en cuatro fases: a) una fase de contextualización, donde se presenta una problemática ecosocial de pérdida de biodiversidad en un contexto local cercano al alumnado; b) una fase de investigación que implica la recogida y análisis de datos con metodología propia de la biología, utilizando transectos y parcelas; c) una fase de modelización, en la que se construye una representación de la red de relaciones entre los seres vivos; y d) finalmente, una fase de toma de decisiones conjunta para mejorar la biodiversidad del patio.

La pérdida de la biodiversidad es uno de los grandes desafíos que la humanidad está enfrentando y deberá enfrentar en un futuro cercano. Diversos organismos internacionales ya están advirtiendo sobre sus consecuencias. En este sentido, tras la década de las Naciones Unidas sobre la biodiversidad (2011-2020), la Convención sobre la Diversidad Biológica publicó un primer documento que esbozaba la Estrategia para la Biodiversidad Global Post-2020, el cual se alinea con los Objetivos de Desarrollo Sostenible para 2030 (Convention on Biological Diversity, 2021). Todos estos documentos oficiales nos indican que trabajar sobre temas de biodiversidad en la escuela no solo nos permitiría comprender mejor las interconexiones entre los seres vivos, sino que también nos cuestionaría nuestro papel como seres humanos frente a esta interconexión. El problema de la pérdida de diversidad se debe analizar como un problema ecosocial, donde las acciones humanas tienen afectación sobre el medio, pero a la vez estas afectaciones tienen impacto sobre la vida humana. Los problemas de naturaleza más social no son independientes del ambiente dónde ocurren, sino que interactúan y son afectados por él, mientras lo están afectando.

Los documentos fundacionales de la educación ambiental ya defendían la interconexión del ser humano con el medio desde un buen inicio. En particular, la carta de Belgrado de 1975 defiende que el objetivo de la educación ambiental es mejorar las relaciones ecológicas, incluyendo las del ser humano con la naturaleza y las de los ser

humano entre sí. Además, indica que este objetivo es consecuencia de dos objetivos preliminares: por un lado, “aclarar con arreglo a su cultura el significado de conceptos básicos tales como ‘calidad de vida’ y ‘felicidad humana’ en el contexto del medio en su totalidad”; por el otro, “determinar qué acciones permitirán preservar y mejorar el potencial de la humanidad y desarrollar el bienestar social e individual en armonía con el medio biofísico y humano”. Tal y como nos comparte, Limón-Domínguez (2019), la defensa de esta humanidad, donde se puedan expresar y vivenciar sus afectos sin temor a ser reprendidos, crea las condiciones necesarias para reconocer al otro como parte de uno mismo, reforzando con ello el sentimiento de comunidad y cuidado.

En este sentido, la educación ambiental reconoce la intersección profunda entre los sistemas sociales, económicos y ambientales. Se trata de comprender y abordar estas interrelaciones de forma integral, que van más allá de la alfabetización conceptual de los problemas ecológicos (información) y de la sensibilización (alfabetización por empatía), y que consigue promover respuestas individuales en escenarios diversos (Roldán-Arcos et al., 2022). Mediante esta educación, se busca fomentar una conciencia crítica sobre las causas y los impactos de los problemas socioambientales, así como promover la participación en la creación de soluciones sostenibles (Assadourian y Mastny, 2017), es nada menos que explorar nuevas formas de conexión entre sistemas sociales y naturales (Madorrán y Almazán, 2022).

Esta concepción de la educación ambiental está en sintonía con la construcción de la competencia ecosocial defendida por Reyes y Gómez (2022) que se sustentan en ocho grandes bloques de aprendizaje: a) asumir la ecoddependencia, entender que los seres vivos y no vivos están en interconexiones y forman una trama que permiten las condiciones para mantener la vida; b) conocer del funcionamiento de la biosfera como un sistema complejo; c) hacer visible la crisis civilizatoria que nos ha llevado el capitalismo que ha desbordado los límites planetarios; d) comprender que la ciudadanía como agentes de cambio social; e) entender el desarrollo personal también; f) actuar justamente no sólo para evitar la discriminación entre los seres humanos, sino para conservar la naturaleza; g) promover la democracia como un participación que permita a las personas ser parte de procesos deliberativos y decisorios; h) revisar la técnica humana y promover técnicas ecosociales que alteren menos nuestra relación con el medio.

Según nuestro posicionamiento, la educación ambiental se ha convertido en uno de los movimientos sociales que ha logrado cambiar la manera en que se concibe la ciudadanía (MacGregor, 2014). Interviene principalmente para acompañar a las personas y a los grupos asociales en el complejo proceso de aprendizaje de ser, a relacionarse y a comprometerse con el mundo. Se preocupa para tejer una red de relaciones entre las personas y su entorno con el fin de que se inscriban en una trama de valores, para transformar, consolidar y, sobre todo, actuar (Sauvé y Villemagne, 2015).

En definitiva, para afrontar estos retos, este artículo parte del planteamiento de Sauvé que defiende que en el fondo la educación ambiental tiene como objetivo la construcción de una democracia que reconoce la naturaleza como sujeto de derecho, que inscriba nuestra humanidad en la trama global de la vida. Lo que esta autora defiende es una construcción de una competencia ecociudadana que está compuesta por tres dimensiones: la crítica, la política y la ética (Sauvé, 2017).

Estas tres dimensiones de esta competencia se interrelacionan para forjar un aprendizaje sobre la naturaleza interdisciplinariamente, promover habilidades como la argumentación y el intercambio de ideas. Desarrollar estrategias de acción y actitudes,

y a la vez valores vinculados con el compromiso personal y colectivo, o el sentimiento de poder hacer las cosas (Rekondo et al., 2015). Tiene así la finalidad de construir una mejor relación de las personas con el entorno y entre ellas mismas.

En primer lugar, la dimensión crítica permite desmontar realidades y discursos, y plantear preguntas precisas y exigir respuestas adecuadas (Sauvé y Asselin, 2017). Esa dimensión se convierte esencial para situarse en el corriente de información accesible y comprender mejor el mundo. Así, la educación debería de promover la movilización de saberes para incentivar la reflexión sobre los problemas ecosociales con dos objetivos: a) estimular la toma de conciencia de cómo nos relacionamos con los discursos dominantes, y b) promover la capacidad para criticar estos discursos y posicionarnos en relación con ellos (Sauvé, 2013).

Para desarrollar una comprensión crítica es importante que el alumnado pueda tener una buena comprensión de las interacciones entre los seres vivos. Estudios previos han demostrado que el alumnado de primaria considera que la vegetación es un factor biótico clave que promueve la biodiversidad. Fruto de esta idea, perciben la ausencia de vegetación como un factor determinante que indica un entorno inadecuado para la supervivencia de los animales (Killinc et al., 2013). Los alumnos identifican la flora como alimento para los animales considerándola, como elemento externo a la diversidad ecológica, lo que corrobora la ceguera de las plantas, un fenómeno introducido por Wandersee y Schulsser (1999).

Por lo que hacen los factores abióticos, se distinguen las necesidades vitales como, el agua o el oxígeno, como esenciales para su supervivencia. Esa idea es compartida en otro estudio, donde se cuestionan las necesidades del lobo para reestablecerse en los Pirineos, donde el alumnado se dirige a la necesidad de refugio y la presencia de agua como imprescindibles, además de los consumidores primarios como factores bióticos importantes para ese ser vivo. Por otra parte, los factores antrópicos son descritos desde una visión más negativa, considerando los humanos como un factor que interrumpe el establecimiento de los lobos (Jiménez et al., 2023). Complementando este aspecto, Killinc y cols. (2013) nos muestran en su estudio cómo el alumnado identifica el ser humano como uno de los principales factores que producen la pérdida de la biodiversidad, apoyando esa afirmación con razones como la existencia de la caza y el impacto de las actividades humanas.

En segundo lugar, la dimensión ética emerge directamente al abordar la educación desde problemas ecosociales que desafían nuestro sistema de valores. Según Morin (2006), la ética surge del sentido de deber humano. Promover la dimensión ética en todas las áreas del conocimiento no solo amplía la comprensión de los fenómenos sociales y ambientales, sino que también cultiva una ciudadanía más crítica y éticamente responsable (Castro-Carpio y Leal-Díaz, 2023). Implica aprender a evaluar, elegir y comprender con acciones coherentes, basadas en valores individuales (Sauvé y Villemenge, 2015). Estos valores de la dimensión ética están ligados a nuestras acciones (dimensión política), ambos influenciados por nuestras concepciones (dimensión crítica). Nuestra moralidad afecta cómo percibimos y pensamos sobre la ética, y a su vez, cómo la aplicamos en la práctica (Guevara, 2009). En este sentido, según nuestra comprensión de la realidad determina nuestras acciones y decisiones.

Por lo tanto, surgen diversos sistemas de valores que reflejan diferentes posiciones filosóficas y morales según la interacción y percepción del ser humano con el mundo que lo rodea. Sauvé y Villemenge (2015) identifican diferentes tendencias distribuidas en tres ejes. Primero, el eje “ser humano”, que abarca la ética egocéntrica (centrada en uno mismo), la ética antropocéntrica (centrada en la humanidad). Segundo, el eje

“vida”, que da lugar a una ética biocéntrica, centrada en todos los seres vivos. Tercero, el eje “sistemas de vida”, que conduce a una ética ecocéntrica, centrada en la biosfera y su interrelación. Desde un enfoque sociocultural, las emociones son una forma de expresar cómo entendemos y nos posicionamos delante un contexto concreto, siendo una parte estructurante de nuestro sistema de valores (Zembylas, 2004).

Reinterpretando la ecología emocional propuesta por Zembylas (2007), vemos que las emociones delante de los procesos de enseñanza y aprendizaje se mueven en tres planos interrelacionados: un plano individual, donde el sujeto siente una determinada emoción sobre lo que se está aprendiendo; un plano relacional, donde el sujeto siente una determinada emoción sobre la interacción con sus compañeros y compañeras, y; un plano sociopolítico, donde el sujeto siente una determinada emoción sobre un determinado contexto social y político.

En este artículo, se utilizan las emociones que expresó el alumnado de primaria sobre la pérdida de la biodiversidad, con el objetivo de identificar cómo se posicionan delante de esta problemática ecosocial. Esto nos da la oportunidad de poder entender con más profundidad cómo conciben esta problemática y sus orientaciones, ya que las emociones tienen un carácter evaluador y nos dan información sobre aquello que nos interesa (Hufnagel, 2015). Esas emociones se expresan en el discurso a partir de expresiones emocionales y pueden ser útiles para identificar los causantes de estas emociones (*aboutness*) de los participantes de los procesos de aprendizaje de educación científica (Hufnagel y Kelly, 2018).

En la educación ecosocial el lenguaje de la crítica, inseparable de la dimensión política, no solo se enfoca en lo posible, sino que también se moviliza contra lo que se considera injusto o inaceptable moralmente. Es en este lenguaje de la posibilidad y la acción donde surge la dimensión política de la ecociudadanía, en constante vinculación con la acción ciudadana. Se pueden distinguir dos niveles de compromiso político. Por un lado, un primer nivel serían los gestos individuales, por el otro, un segundo nivel, que sería la acción colectiva que afecta una escala más amplia y tiene que ver con un proyecto común (Sauvé, 2013). Paralelamente, ese nivel se complementa con el grado de efecto de la determinada acción, distinguiendo dos categorías diferentes: directa o indirecta. Basándonos en Jensen y Schnack (2006) se diferencian principalmente por el impacto ante el problema ecosocial que se trabaja. Las acciones indirectas consisten en influenciar a las otras personas a actuar para contribuir a la resolución de un problema ecosocial, y las acciones directas, contribuyen directamente a resolver el problema (Jensen y Schnack, 1997).

Una de las características de las características de la ecociudadanía crítica es el desarrollo de la competencia para la acción. En este sentido, uno de los principales objetivos de la educación ecosocial es llegar a construir las habilidades de los estudiantes para actuar, teniendo en cuenta que los problemas ecosociales se encuentran anclados a nuestra manera de vivir.

En este sentido, las acciones son el resultado de la evaluación de las preferencias y las creencias sobre las posibles consecuencias de esas acciones (Davidson, 1980). Según Jensen y Schnack (1997), consideran que la actuación se caracteriza principalmente por ser decidida por el propio individuo y a la vez que esté orientada a resolver el determinado problema. Además, la humanidad actúa en consonancia con sus valores y principios, impulsados por la convicción de que está acción es digna y valiosa por sí misma (Korsgaard, 2004).

El artículo se centra en dos objetivos principales: 1) entender las reacciones emocionales del alumnado frente a la pérdida de la biodiversidad; y 2) analizar cómo

cambian las propuestas de acción para mejorar la biodiversidad después de participar en el proyecto Patis Biodivers.

## 2. Método

La presente investigación tiene la voluntad de ser un estudio exploratorio situado en el paradigma constructivista. En este sentido, la finalidad es comprender cómo el alumnado percibe la pérdida de la biodiversidad y se posiciona ante ella a través de las voces de los mismos participantes (Lincoln et al., 2011).

De esta forma, los datos fueron recogidos en tres centros educativos, dos centros públicos y un centro concertado, que participaron en la primera edición del proyecto Patis Biodivers en una ciudad mediana del centro de Cataluña en un entorno semiurbano. Los tres centros reflejan la diversidad intrínseca de las escuelas catalanas, que comparten una alta diversidad de realidades socioeconómicas y un alto porcentaje de alumnados provenientes de familias de diferentes países de origen. Los participantes en el estudio fueron 49 niños de ciclo medio y superior de primaria, de entre 8 y 12 años, divididos en 12 grupos de 4 o 5 estudiantes cada uno. La recopilación de datos se llevó a cabo mediante dos grupos de discusión, realizados en dos momentos diferentes: el primero justo antes de la implementación y el segundo justo después de la finalización de la propuesta de Patis Biodivers (Figura 1). Los diálogos se grabaron y transcritos obteniendo la versión escrita para facilitar el análisis posterior.

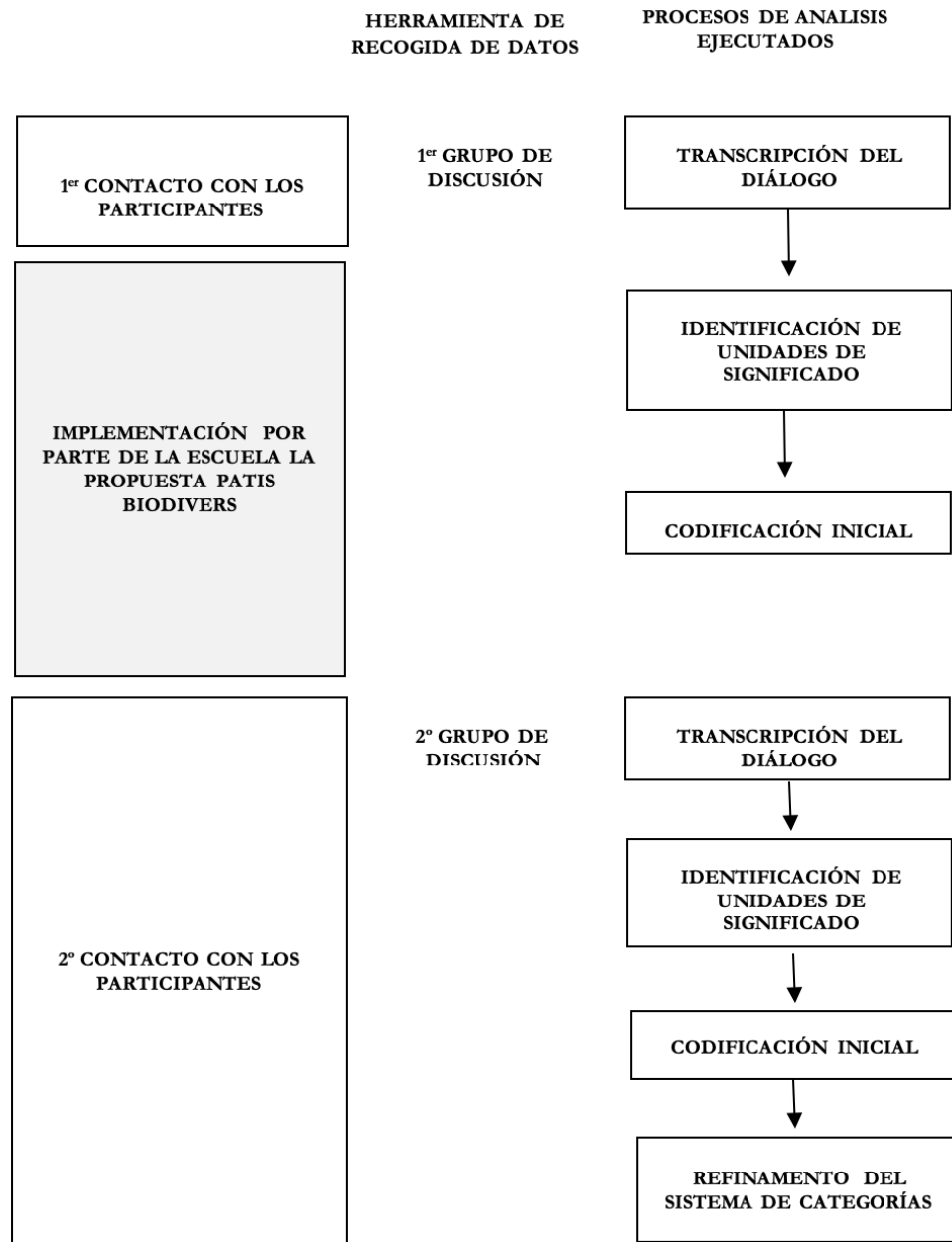
Las discusiones se desarrollaron alrededor de tres temáticas. En primer lugar, algunas preguntas se centraban en entender los factores que los alumnos consideran relevantes para la presencia de mayor o menor biodiversidad. Esto se hace con el propósito de comprender cómo perciben la biodiversidad y su relación con los factores mencionados. En segundo lugar, las preguntas se centraban en identificar las posibles acciones que podían generar para abordar la pérdida de biodiversidad considerando los factores descritos anteriormente. Las preguntas vinculadas con esta temática fueron desarrolladas desde dos perspectivas diferentes en cada grupo de discusión. En el grupo de discusión inicial, las preguntas se dirigían a detallar acciones desde una visión global, en cambio, al final se concretaron las cuestiones en la identificación de acciones para promover la biodiversidad de su patio escolar, adoptando una visión más local. Finalmente, el alumnado dio espacio a expresar sus expresiones emocionales alrededor de la problemática, indagando en su relación con la biodiversidad desde una perspectiva emocional. Para responder a los dos objetivos de este estudio, nos centraremos en las respuestas de las dos últimas temáticas sobre las acciones propuestas y las expresiones emocionales surgidas.

Dada la naturaleza exploratoria del estudio, el análisis realizado siguió el enfoque inductivo del análisis cualitativo del contenido descrito por Mayring (2014), con el principal objetivo de identificar nuevas categorías relacionadas con la dimensión ética y política de la ecociudadanía entre los participantes. Estas categorías se corresponden con los dos objetivos de investigación. En general, se ha optado por mantener la literalidad de las aportaciones del alumnado en el momento de construir las categorías.

Ambos objetivos se basan en el mismo proceso de análisis, pero difieren en el proceso de codificación. En relación el primero, las unidades de significado corresponden a las expresiones emocionales, compuestas por el tema que las provocan (*aboutness*) y el tipo de emoción al cual se vincula. El proceso de análisis fue con un enfoque inductivo: a) construcción de un primer sistema de categorías desde las unidades de significado; b) refinamiento del sistema de categorías a través de un continuo *feed-back* de los datos y

con el marco teórico; c) recuento de las frecuencias relativas de unidades de cada categoría.

**Figura 1**  
*Procesos desarrollados en la recogida de datos*



El alumnado asoció las expresiones emocionales con cinco de los ocho tipos de emociones propuestas: rabia, miedo, tristeza, preocupación y culpa. El investigador presentó estas emociones en los grupos de discusión con imágenes que el alumnado había de seleccionar. Cabe destacar que la culpa surge desde el propio alumnado, identificada por Turner (2007) como emoción terciaria surgida por la conjunción de alegría y miedo. Paralelamente, desde las propias expresiones emocionales se identificaron cinco categorías de *aboutness*, de las cuales se presentan dos de ellas obtenidas del primer grupo de discusión: el receptor del impacto de la pérdida de la biodiversidad y el causante de la pérdida de la biodiversidad (Cuadro 1).

**Cuadro 1*****Sistema de subcategorías de los aboutness de las expresiones emocionales (EE)***

Aboutness	Subcategoría	Descripción de la subcategoría
Receptor del impacto de la pérdida de la biodiversidad	Nosotros	Comunidad ciudadana, incluyéndose a sí mismos en el grupo.
	Yo	Individuo mismo, considerándose a uno mismo en relación con los demás y con el mundo que lo rodea.
	Planeta	Conjunto de humanos y seres vivos.
	Natura	Hace referencia a la flora.
	Otras especies	Otros organismos vivos que no sean humanos.
Causante de la pérdida de la biodiversidad	Nosotros	Comunidad ciudadana, incluyéndose a sí mismos en el grupo.
	Humanos	Hace referencia a la ciudadanía sin ser incluidos.
	Otras especies	Otros seres vivos que no sean humanos.
	Cazadores	Persona que se dedica a captar o matar a animales.
	Avances sociales	Incluye todos aquellos aspectos creados por la propia humanidad, desde la construcción de vías, vehículos y vinculados con la industria.
	Factores externos	Abarca problemáticas actuales que influyen indirectamente a la biodiversidad, como el cambio climático, el humo o los incendios.

En relación con el segundo objetivo, concretamente, se tomó el punto de partida la herramienta utilizada por Jensen y Schnack (2006). Estas son descritas en cuatro dimensiones organizadas en dos ejes: individuales o colectivas, directas o indirectas. Así, el proceso de análisis siguió un enfoque deductivo: a) clasificación de las acciones propuestas en las cuatro categorías predefinidas en el marco teórico; b) establecimiento del sistema de categorías a través de un continuo *feed-back* de los datos y con el marco teórico; c) recuento de las frecuencias relativas de unidades de cada categoría. Dentro de cada una de las cuatro dimensiones se identificaron diferentes subcategorías, tal y como se presentan en el Cuadro 2. Estas han sido determinadas desde los datos recogidos en ambos grupos de discusión realizados.

Como ya hemos anunciado en el inicio de esta sección, este estudio es de naturaleza exploratoria y es un estudio de caso llevado a cabo en dos grupos de dos centros educativos de una ciudad de Cataluña que no tiene la ambición de generalizar los resultados obtenidos.



**Cuadro 2**  
**Modalidades de las acciones determinados por el alumnado**

Categoría de la acción	Subcategoría de la acción	Definición de la acción
Individual	Ámbito personal	Hace referencia a las acciones que afecta la persona a título individual.
	Ámbito doméstico	Acciones que se desarrollan en el hogar.
	Ámbito cotidiano	Se relaciona con aquellas acciones que se desarrollan diariamente fuera del hogar.
Colectivo	Ámbito escolar	Acciones que se desarrollan desde el ámbito escolar.
	Ámbito comunitario	Acciones que se desarrollan desde el ámbito comunitario.
Directa	Aislamiento entre humanos y animales	Acciones que delimitan el uso del espacio entre la ciudadanía y el resto de los seres vivos.
	Plantar vegetación	Acción de colocar y establecer plantas, como árboles, arbustos o flores en un determinado espacio.
	Protección y bienestar animal	Promoción de la protección animal y mejora de las condiciones para satisfacer sus necesidades.
	Dietas	Acción de escoger un régimen alimentario basado en vegetales.
	Elementos que permiten promover la biodiversidad	Acción de utilizar diferentes elementos para poder mejorar directamente biodiversidad del espacio, por ejemplo, cajas-nido.
Indirecta	Comunicativos	Informar o comunicar sobre la problemática determinada.
	No vinculados directamente con la biodiversidad	Acciones no relacionadas directamente con la biodiversidad de un ecosistema.

### 3. Resultados

La investigación que se presenta se centra en comprender el posicionamiento ético y político de los alumnos frente a la pérdida de la biodiversidad. En primer lugar, se presentan los resultados relacionados con la dimensión ética, que se obtuvieron a partir de las expresiones emocionales de los estudiantes. Luego, se detalla cómo los estudiantes abordan esta problemática desde una perspectiva política, observando las acciones que identifican para mejorar la biodiversidad. Se comparan las acciones descritas al inicio y al final de su participación en el proyecto Patis Biodivers.

#### 3.1. La dimensión ética del alumnado a través de sus expresiones emocionales

En relación con el receptor del impacto de la pérdida de biodiversidad, han emergido cinco subcategorías. En este sentido, se puede identificar como la subcategoría relacionada con las otras especies, ocupa un 38,09 % de expresiones emocionales. El alumnado también considera significativamente el impacto de la pérdida de la biodiversidad en el ser humano y en el yo individual, con un total de 32,31 % y 12,69 %, respectivamente. Finalmente, como categorías minoritarias, se refleja el planeta y la natura, con un total de 7,93 % y 4,77 %. Según la Figura 1, la principal emoción que selecciona el alumnado al discutir sobre el impacto de la biodiversidad es la tristeza,

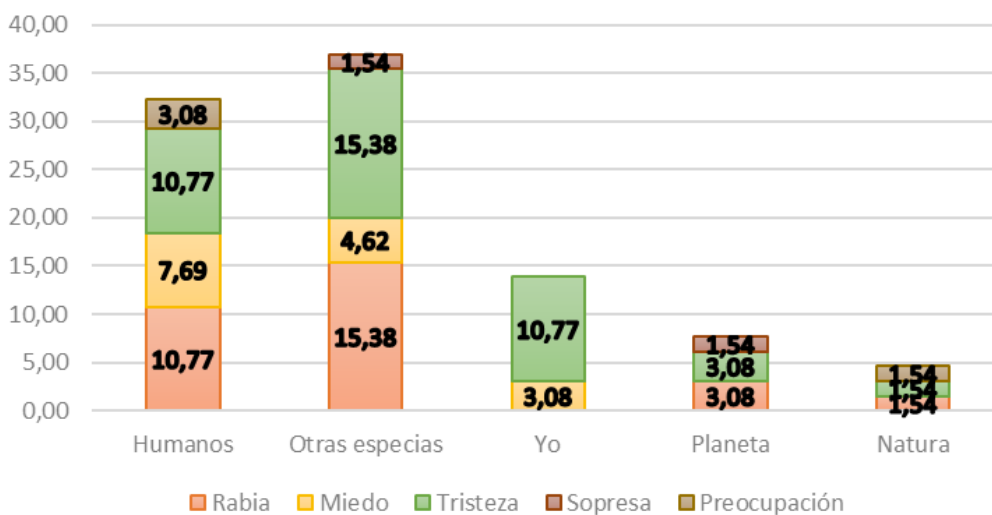
que representa un 41,54 % de las emociones que aparecen en los diálogos. La segunda emoción que predomina es la rabia, con un 31,74 %. Finalmente, en tercer lugar, el miedo, con un total de 14,28 % de menciones totales. Esas emociones aparecen vinculadas directamente con quien padecería el impacto de la pérdida de la biodiversidad, que hacen referencia a los *aboutness* (Hufnagel y Kelly, 2018).

Al adentrarnos en “otras especies”, como sujetos afectados por la pérdida de biodiversidad, encontramos que las justificaciones se enfocan en el perjudicial vínculo que se establece entre los humanos y el resto de los seres vivos animales, siendo este el aspecto que influye en su desarrollo vital. Las expresiones de rabia se dirigen hacia las actividades humanas que interfieren en la trayectoria vital de estos seres.

*Yo enfadado, porque los humanos tiramos plásticos al suelo y después los animales se mueren. [RSA7]*

**Figura 1**

*Porcentaje de expresiones emocionales relacionadas con el receptor del impacto de la pérdida de biodiversidad*



En relación con las subcategorías vinculadas con los seres humanos, se observa que las expresiones emocionales vinculadas con los humanos y el yo individual ocupan un 46,16 %. La mayoría de las expresiones emocionales manifestadas por los estudiantes en ambas categorías reflejan inquietud sobre la dirección que tomará su futuro y cómo podría repercutir en ellos, justificaciones que se enmarcan en torno a la tristeza y el miedo.

*Yo el cuatro (tristeza). Pensar que podríamos perder muchísimas cosas, cosas que a lo mejor no nos importante, y en un futuro puede que digamos que ahora lo necesitamos. [ASA10]*

Cabe puntualizar que las emociones que surgen en la categoría del “yo” se vinculan a la pérdida de los beneficios que pueden obtener de la naturaleza, como la falta de materias primas, de alimentos o aspectos vinculados con el entretenimiento. En su mayoría, se dirigen a las posibles carencias que podrían padecer en el desarrollo de sus necesidades vitales debido a la disminución de la biodiversidad, desarrollando emociones vinculadas con la rabia.

*Yo he escogido la rabia. Me ha hecho rabia que se extinguen porque a veces me despierto con el sonido de los pájaros. [AA3]*

Por el contrario, cuando el motivo hace referencia a los “humanos” se evidencia determinadas justificaciones que difieren de las anteriores. Se vinculan principalmente

a su propia supervivencia y a las posibles repercusiones que les podría causar la disminución de la pérdida de la biodiversidad. Generalmente, sus justificaciones se caracterizan por el temor a perder su vida. Hecho que conlleva la aparición del miedo como tercera emoción predominante.

*Yo sentí miedo porque si quedan pocos animales, habrá pocos frutos secos, poco pescado y alguna fruta, al final nos acabaríamos muriendo de hambre. [MSA12]*

En relación con los sujetos causantes de la pérdida de biodiversidad, el alumnado menciona seis tipos de actores que causan la pérdida de la biodiversidad: nosotros (29,16 %), humanos (22,23 %), factores externos (18,06 %), cazadores (18,06 %), avances sociales (5,56 %) y otras especies (6,95 %). Mientras que humanos y nosotros pueden parecer sinónimos, difieren en cómo el alumnado se incluye en las causas, mientras que en el “nosotros”, el “yo” está incluido, en la subcategoría de “humanos”, el “yo” está excluido. Por lo que hace humanos y avances sociales el alumnado los identifica como dos aspectos diferentes. La subcategoría humanos incluye las acciones individuales o colectivas de las personas que dañan la biodiversidad. Sin embargo, “avances sociales” incluye el progreso de la humanidad para poder satisfacer sus necesidades, desde la industrialización como la creación de vías. Cabe destacar, que se distingue la subcategoría “cazadores” por la importancia que el alumnado le asocia, ocupando aproximadamente un 20 % del total de las expresiones emocionales, como causa importante de la pérdida de la biodiversidad, por el sacrificio selectivo de los animales. A nivel de emociones, se observa que la que predomina es la rabia, con 66,67 % de menciones. La tristeza complementa ese porcentaje con un total de 19,45 % de menciones totales, seguido de la culpa con un 8,33 %. De manera minoritaria aparece la sorpresa con un 5,56 %.

En este sentido, se puede ver cómo en el “nosotros” van relacionadas emociones como la culpabilidad, pero sobre todo la rabia causada por la pérdida de la biodiversidad, tal y como se observa en la Figura 2. Como se ve en el fragmento detallado, el alumnado muestra un sentimiento de responsabilidad hacia esa situación y, en consecuencia, desprenden una importancia muy explícita vinculada a la carencia de acción tanto de ellos mismos como de la ciudadanía al abordar la pérdida de biodiversidad.

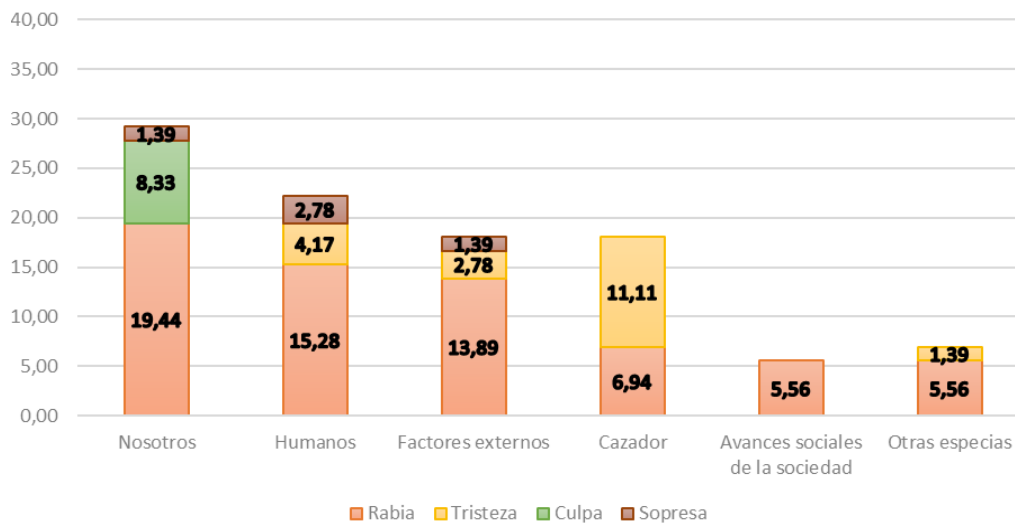
*Yo siento rabia porque todo eso lo hemos hecho nosotros y no estamos haciendo nada para poderlo mejorar tenemos que cambiar nuestras acciones. [MSA12]*

Por otro lado, la subcategoría “humanos” surge porque atribuyen la pérdida de la biodiversidad como resultado de las acciones inadecuadas realizadas por el resto de la humanidad. Las emociones surgidas en la determinada subcategoría, sobre todo la rabia y la sorpresa, las justifican por la inconsciencia de la problemática y el riesgo que padece la biodiversidad a causa de los seres humanos.

*Yo me he quedado sorprendido porque he visto que los humanos están haciendo cosas mal y perjudican los animales que no tienen la culpa. [GA2]*

A esto se añade el avance social, principalmente lo justifican por la proliferación de industrias y la construcción de vías. De estas justificaciones, les conlleva emociones vinculadas con la rabia e impotencia hacia a los avances que repercuten a la biodiversidad. Principalmente por las repercusiones directas causadas por la humanidad.

**Figura 2**  
**Porcentaje de expresiones emocionales relacionadas con el causante del impacto de la pérdida de biodiversidad**



En algunos casos se dirigen directamente a los cazadores como causantes de la pérdida de biodiversidad, mencionando la necesidad de abolir este oficio o entretenimiento como solución. Los alumnos identifican los cazadores uno de los sujetos principales que influye en la disminución de la biodiversidad, principalmente el animal.

Cabe destacar que a veces se dirigen a los propios animales como causantes de la pérdida de la biodiversidad. Eso se debe a que perciben ciertos animales como contribuyentes a esa problemática, principalmente por las dinámicas naturales, donde algunos se alimentan de otros. Además, la introducción de especies invasoras también se percibe como un factor desestabilizador en los ecosistemas, lo que intensifica esta percepción.

*Me siento triste porque los pájaros se comen unos bichos y si desaparecen, no podrán comérselos y habrá muchos. [AS9]*

Estos resultados muestran cómo, las expresiones emocionales manifestadas por el alumnado se relacionan con algunos de los ejes presentados en la dimensión ética que nos plantea Sauvé (2013): en las expresiones emocionales del alumnado el eje principal de su sistema de valores es el “ser humano”.

De esta forma, podemos ver cómo predomina una visión antropoc trica a nivel del impacto de la disminución de la biodiversidad. La visión surge por la identificación del ecosistema como recurso del ser humano para abordar sus necesidades. El alumnado muestra inquietud, a través de emociones como la tristeza o el miedo, cuando identifican las posibles pérdidas que podrían tener, tanto a nivel alimentario como a nivel de materiales. Esa perspectiva, nos corrobora el valor moral intrínseco que dan al bienestar humano, valorando el resto de los seres vivos y no vivos según como contribuyen o promueven ese bienestar (Taylor, 2005).

Sin embargo, en sus discusiones se puede ver cómo el eje de la vida también está muy presente en su sistema de valores. La visión bioc trica aparece cuando reflexionan sobre la importancia de los animales como sujetos para tener en cuenta, sin considerar otras formas de vida. Finalmente, vemos que el eje de los sistemas de vida está casi ausente en las discusiones, dejando la  tica ecoc trica muy poco representada. Poco alumnado piensa en el impacto de la pérdida de biodiversidad a nivel planetario.

### 3.2. La dimensión política del alumnado a través de las acciones descritas para abordar la pérdida de la biodiversidad

Los resultados obtenidos revelan cómo en el primer grupo de discusión el alumnado de primaria propone tanto acciones directas como indirectas, pero con tendencia a ser acciones individuales; en cambio, en el segundo grupo de discusión, justo después de participar en el proyecto Patis Biodivers, las propuestas pasan a ser sobre todo directas y colectivas.

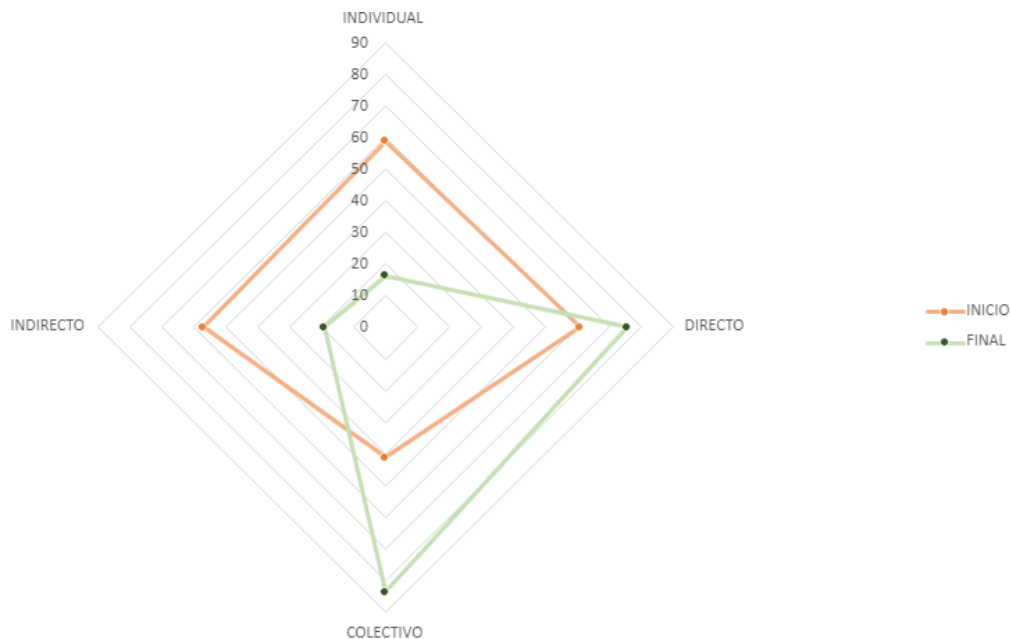
Inicialmente, las propuestas de acciones mayoritariamente fueron de naturaleza individual, con un 58,82 % de las propuestas (frente un 41,17 % colectivo), tal y como se observa en la Figura 3. Sin embargo, en el segundo eje que hace referencia en la tipología de las propuestas de acciones, se ve un claro equilibrio entre las propuestas directas 60,78 % y las indirectas 56,86 %. En cambio, en las propuestas de acción de los grupos de discusión final vemos que los resultados anteriores se modifican siendo así las acciones colectivas (83,56 %). Esa perspectiva se complementa con acciones más directas (75,34 %), dirigidas a cambios que repercuten directamente en la biodiversidad, como la construcción de elementos promotores de la biodiversidad, como comedores, cajas-nido y hoteles de insectos o la plantación de vegetación.

Si ponemos el foco en la tipología de acciones surgidas en el primer grupo de discusión, se pueden identificar varias subcategorías significativas en comparación con el resto. En relación con las acciones individuales, se evidencia una orientación predominante hacia las acciones dirigidas al cambio de hábitos personales, tal y como se ilustra en la Figura 4, como el uso del vehículo privado o a la elección de un determinado tipo de alimentación, tal y como se refleja en la siguiente afirmación:

*Deberíamos de dejar de matarlos. Asimismo, tenemos que volvernos veganos y veganas. [NA1]*

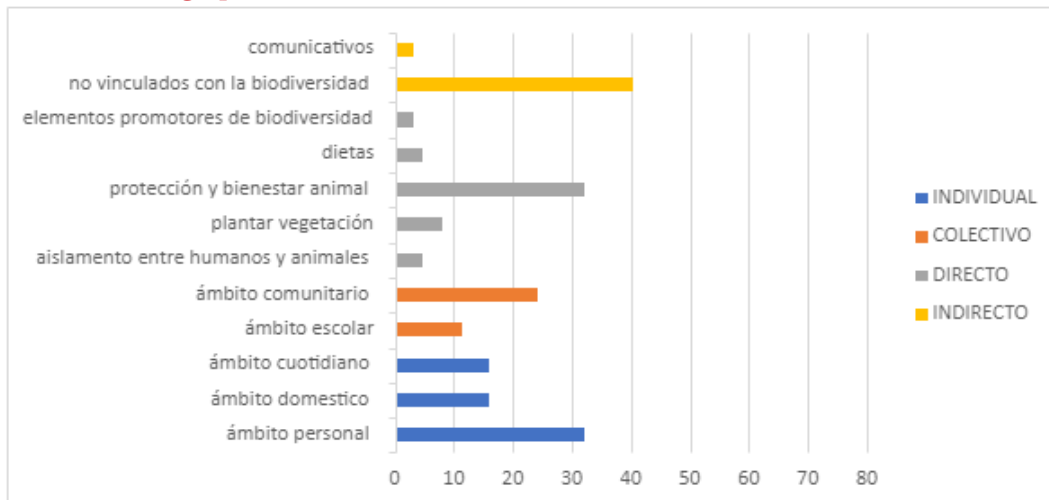
**Figura 3**

**Porcentaje de unidades de significado relacionadas con la modalidad de participación y la contribución a la hora de abordar la pérdida de la biodiversidad**



**Figura 4**

*Porcentaje de unidades de significado relacionadas con el tipo de acciones propuestas por el alumnado en el grupo discusión inicial*



Por el contrario, a nivel colectivo la mayoría de las acciones descritas se trasladan al ámbito comunitario, partidarios de hacer responsables de la acción a las personas externas al ámbito escolar, tratarían, por ejemplo, desde hacer conscientes a los políticos del problema, hasta eliminar fábricas.

*Podríamos quitar todo el cemento y plantar árboles y vegetación.* [RA3]

A nivel de la repercusión de la acción, predominan ligeramente acciones no vinculadas directamente con la biodiversidad, refiriéndose mayoritariamente al reciclaje, a la reducción del uso de materiales y a la contaminación del aire. Pero esas acciones se complementan con las directas, dirigidas a la protección y el bienestar animal, justificando sus argumentaciones por la necesidad de promover lugares con las condiciones necesarias para promover ese bienestar animal, sin incluir la vegetación. A esto se añade en algunas ocasiones el aislamiento del ser humano del resto de seres vivos, explicitando la necesidad de crear lugares aislados para poder evitar la convivencia conjunta.

*Que haya unos animales o todos que estén en una zona como, por ejemplo, en el bosque o en la selva y que sea su zona y que ninguna persona pueda entrar.* [AA1]

En el segundo grupo de discusión, se pueden apreciar diferencias notables de las acciones mencionadas con respecto al primer grupo de discusión. En primer lugar, las acciones sugeridas se desarrollan en gran parte en el ámbito escolar, impulsando acciones colectivas donde ellos se incluyen como promotores. La mayoría de las acciones mencionadas se dirigen a intervenciones más concretas y abordables.

*Hacer más cajas nido y plantar más árboles. Así los pajaritos, y también poner, materiales para que puedan hacer los nidos.* [SS8]

En este sentido, esa perspectiva colectiva también incluye a otros grupos escolares de la propia escuela. Necesitan comunicar y concienciar al resto del alumnado la problemática en la que se encuentran e intentar soluciones, tal y como se describe en el fragmento.

*Tenemos que hacer un vídeo porque nos hemos dado cuenta de que matamos los insectos cuando corremos, y pensamos en ir a las clases y explicar lo que está pasando y también hacer carteles.* [MSA12]

Asimismo, se puede observar que aumenta considerablemente las acciones directas, participando directamente a aspectos vinculados con la biodiversidad. Mencionan la necesidad de crear cajas nido, comedoras o dejar diferentes materiales al abasto a las aves para poder construir sus nidos.

*Yo creo que tenemos que poner más palitos para que puedan hacer el nido.* [YS6]

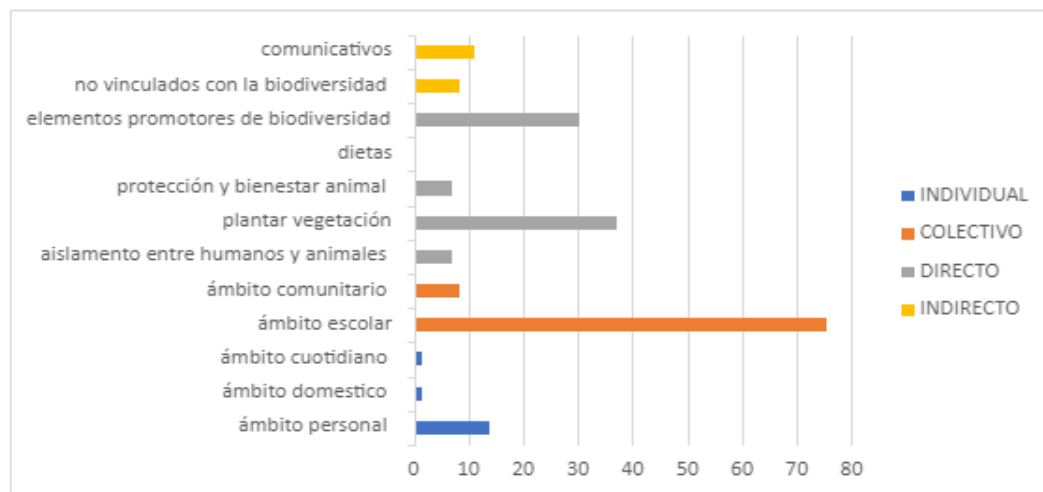
La vegetación adquiere un papel predominante, como se observa en la Figura 5, distinguiendo necesaria su plantación al abordar la pérdida de biodiversidad. Se propone la posibilidad de cuidar más el huerto escolar, o de buscar manera para poder aumentar la plantación de la vegetación.

*Poner más plantas.* [DSA11] / *Poner más plantas aromáticas.* [MSA12]

Además, valorando el resultado obtenido, se observa cómo el alumnado distingue el cambio de estilo de vida como una de las principales soluciones para afrontar la pérdida de la biodiversidad, identificando a la necesidad de hacer cambios personales para ayudar en la solución del problema. A lo largo del discurso, el alumnado refleja un compromiso individual principalmente con la protección y el bienestar animal, ya que, desde un inicio, se distingue esa necesidad de autoinspección de sus propias acciones. Se complementan con la necesidad de promover acciones colectivas para incorporar la participación del resto de personas, siendo así el tipo de acción que predomina en el segundo grupo de discusión, como se muestra en la Figura 5.

**Figura 5**

*Porcentaje de unidades de significado relacionadas con el tipo de acciones propuestas por el alumnado en el grupo discusión final*



## 4. Conclusiones

Este estudio ha investigado el posicionamiento ético y político de los estudiantes de primaria ante la actual pérdida de biodiversidad. Además, hemos examinado la dimensión ética a través de sus expresiones emocionales, así como la dimensión política mediante sus propuestas de acción.

Los resultados nos muestran cómo las consecuencias de la pérdida de biodiversidad son concebidas para el alumnado de primaria desde un sistema de valores centrado en el ser humano y concretamente desde una visión antropocéntrica, tal y como es defendido por Sauvé (2013). Sin embargo, como ilustra la conversaci3n presentada al inicio del artículo, el sistema de valores centrado en el ser humano convive entre el alumnado con un sistema de valores biocéntrico centrado con el efecto que tendrá con

el reino animal. Esta convivencia genera tensiones en el momento de decidir las propuestas de acciones más beneficiosas para mejorar la biodiversidad. En relación con los causantes se puede ver cómo el alumnado siente rabia con las acciones humanas que deterioran la biodiversidad y pone a la humanidad y a su desarrollo como principales causantes.

En primer lugar, es importante destacar cómo el “yo” está totalmente ausente en relación con las causas, pero está bien presente en las consecuencias. Más concretamente, el “yo” del alumnado queda diluido en el “nosotros” del conjunto de seres humanos cuando hablan de las causas. Esta ausencia del “yo” en las causas, pero no en las consecuencias, se podría interpretar como que el alumnado de primaria externaliza las responsabilidades, pero se ve perjudicado ante la pérdida de biodiversidad.

De manera intuitiva el alumnado de primaria sólo concibe las plantas como telón de fondo de la biodiversidad, pero sin que eso cree interacciones con otros seres vivos. En nuestro estudio, se ve cómo las expresiones emocionales vinculadas con las plantas son minoritarias en comparación con el resto de elementos en los grupos de discusión, lo que indicaría que la falta de conciencia de las plantas como seres vivos interconectados con otros elementos llevaría también a un distanciamiento emocional con estos organismos. A la vez, las acciones iniciales propuestas en relación con este grupo de organismos son casi nulas. Sólo aparecen acciones vinculadas a las plantas después de trabajarlas explícitamente durante la propuesta didáctica. Este aspecto corrobora el fenómeno de la ceguera a las plantas (*plant blindness*), la cual se define como la incapacidad de ver las plantas en el ambiente y, por lo tanto, de comprender su importancia ecológica (Wandersee y Schussler, 1999) y está bien estudiada dentro de la didáctica de la biología. En este sentido, es importante entender que las tres dimensiones que conforman la ecociudadanía propuestas por Sauvé (2013), se tienen que entender como un sistema que se interrelaciona mutuamente. No entender el papel de las plantas en el ecosistema desde un sentido crítico hace que no las tengamos en cuenta en nuestro sistema de valores y, en consecuencia, no las tengamos en cuenta como elemento para la mejora de la biodiversidad.

Asimismo, podemos ver cómo la visión egoc trica, nos llevaría una dimensión política más centrada en las acciones individuales que en las colectivas, tal y como muestran los resultados de los grupos de discusión iniciales. El cambio en la dimensión política que se ve en los grupos de discusión finales en comparación a los iniciales se podría atribuir, como primera posibilidad, a una ganancia de conciencia de la importancia de la presencia de otros seres vivos para sustentar esta biodiversidad, tal y como sugiere el aumento del número de acciones relacionadas con la vegetación (Fig. 5). Esto nos llevaría pensar que el trabajo didáctico explícito sobre la interrelación entre seres vivos, como el que se trabaja en el proyecto Patis Biodivers, podría ser útil para ayudar a cambiar el sistema de valores del alumnado y, en consecuencia, empoderarlo para llevar a cabo más acciones colectivas.

Una segunda posibilidad sería la influencia en el contexto de la acción que ha interpretado el alumnado: mientras que en el grupo de discusión inicial la pregunta probablemente era interpretada en un contexto global de pérdida de biodiversidad; en el segundo se sobreentend a que se situaba en el entorno escolar, porque era justo después de trabajar la propuesta didáctica que se concretaba en este ámbito. Esta segunda interpretación también nos daría pistas en el diseño de propuestas didácticas más centradas en problemas ecosociales concretos y específicos, que permitan acciones más concretas, que no en el abordaje de problemas ecosociales desde una escala global.



La interacción de las visiones surgidas del alumnado nos remite hacia a la necesidad de adoptar una perspectiva ética y filosófica del entorno que contemple a los seres humanos como parte integral de la naturaleza. Esta perspectiva nos conduce a considerar la interconexión e interdependencia esencial entre organismos (Krainer y Guerra, 2019), lo que da a lugar a la ecoddependencia, que se fomenta en el entendimiento y el respeto hacia los ciclos dinámicos inherentes a los procesos naturales (Herrero, 2016). El hecho de abrazar esta visión podría marcar el inicio de un cambio significativo entre la humanidad y la naturaleza, potencialmente deteniendo el deterioro del planeta y sentando las bases para un futuro transformador.

Esa transformación implica una construcción sólida de una competencia ecociudadana la cual como afirma Rekondo (2015), necesita nuevos espacios para desarrollarse de manera que sean auténticos los recursos para el cambio. Así pues, siguiendo con sus palabras, comprender y desarrollar la competencia ecociudadana del alumnado, podríamos conseguir una ciudadanía adulta capaz de comprender, reconocer sus valores y actuar en sus comunidades de manera crítica y democrática.

## Referencias

- Assadourian, E. y Mastny, L. (2017). Educación ecosocial: Cómo educar frente a la crisis ecológica. *Informe Anual del WorldWatch Institute*.
- Castro-Carpio, A. y Leal-Díaz, D. M. (2023). ¿Educación ambiental o educación para el desarrollo sostenible? El sentido ético de la educación ambiental. *Revista Kawsaypacha: Sociedad y Medio Ambiente*, 11, art 7. <https://doi.org/10.18800/kawsaypacha.202301.A007>
- Convention on Biological Diversity. (2021). *First draft of the post-2020 global biodiversity framework*. Convention on Biological Diversity.
- Davidson, D. (1980). Toward a unified theory of meaning and action. *Grazer Philosophische Studien*, 11(1), 1-12.
- Limón-Domínguez, D. (2019). *Ecociudadanía: Retos de la educación ambiental ante los objetivos de desarrollo sostenible*. Octaedro.
- González Reyes, L. y Gómez Chuliá, C. (2022). La competencia ecosocial en un contexto de crisis multidimensional. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 11(2), 29-43. <https://doi.org/10.15366/riejs2022.11.2.002>
- Herrero, Y. (2016). Ecologismo: Una cuestión de límites. *Encrucijadas: Revista Crítica de Ciencias Sociales*, 11, 3.
- Hufnagel, E. (2015). Preservice elementary teachers' emotional connections and disconnections to climate change in a science course. *Journal of Research in Science Teaching*, 52(9), 1296-1324. <https://doi.org/10.1002/tea.21245>
- Hufnagel, E. y Kelly, G. J. (2018). Examining emotional expressions in discourse: Methodological considerations. *Cultural Studies of Science Education*, 13(4), 905-924.
- Jensen, B. B. y Schnack, K. (1997). The action competence approach in environmental education. *Environmental Education Research*, 3(2), 163-178. <https://doi.org/10.1080/1350462970030205>
- Jensen, B. y Schnack, K. (2006). The action competence approach in environmental education. *Environmental Education Research*, 12, 471-486. <https://doi.org/10.1080/13504620600943053>
- Jiménez, I., Amat, A. y Codony, L. (2021). The wolf is back! Revisiting the concept of the ecological niche to predict the viability of the wolf population with elementary students. *Journal of Biological Education*, 57(4), 791-810. <https://doi.org/10.1080/00219266.2021.1979626>
- Killinc, A., Yeşiltaş, N. K., Kartal, T., Demiral, Ü. y Eroğlu, B. (2013). School students' conceptions about biodiversity loss: definitions, reasons, results and solutions. *Research in Science Education*, 43(6), 2277-2307. <https://doi.org/10.1007/s11165-013-9355-0>
- Krainer, A. y Guerra, M. (2019). Ética y filosofía ambiental. Letras verdes. *Revista Latinoamericana de Estudios Socioambientales*, 26, 9-10.

- Korsgaard, C. M. (2004). Actuar por una razón. *Anuario Filosófico*, 37(3), 645-677.  
<https://doi.org/10.15581/009.37.29366>
- Lincoln, Y. S., Lynham, S. A. y Guba, E. G. (2011). Paradigmatic controversies, contradictions, and emerging confluences, revisited. En N. Dezin e Y. Lincon (Eds.), *The Sage handbook of qualitative research* (pp. 97-128). Sage.
- MacGregor, S. (2014). Ecological citizenship. En *VVA.A.* (Eds.), *Handbook of political citizenship and social movements* (pp. 107-132). Edward Elgar Publishing.  
<https://doi.org/10.4337/9781781954706.00013>
- Mayring, P. (2014). *Qualitative content analysis: Theoretical foundation, basic procedures and software solution*. Klagenfurt.
- Madorrán, C. y Almazán, A. (2022). Presentación. Alfabetización ecosocial: Fundamentos, experiencias y retos. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 11(2), 7-9.
- Morín, E. (2006). *El Método VI. La ética*. Cátedra.
- Pérez, E. G. (2009). ¿Por qué ética y educación ambiental para el desarrollo sostenible? *Ingeniería Industrial. Actualidad y Nuevas Tendencias*, 1(2), 83-108.
- Rekondo, M., Espinet, M. y Llerena, G. (2015). La construcción discursiva de la competencia eco-ciudadana en la escuela: La realización de un diseño tecnológico colaborativo en agroecología escolar. *Revista Investigación en la Escuela*, 86, 7-19.
- Roldán-Arcos, S., Pérez Martín, J. M. y Esquivel-Martín, 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>
- Sauvé, L. (2013). Educación ambiental y ecociudadanía. Dimensiones clave de un proyecto político pedagógico. *Revista Científica*, 18, 12-23.
- Sauvé, L. (2017). Educación Ambiental y Ecociudadanía: Un proyecto ontogénico y político. *Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental*, 73, 261-278.  
<https://doi.org/10.14295/remea.v0i0.7306>
- Sauvé, L. y Asselin, H. (2017). Educar para la ecociudadanía: Contra la instrumentalización de la escuela como antesala del mercado del trabajo. *Teoría de la Educación: Revista Interuniversitaria*, 29(1), 217-244. <https://doi.org/10.14201/teoredu2017291217244>
- Sauvé, L. y Villemagne, C. (2015). La ética ambiental como proyecto de vida y “obra” social: Un desafío de formación. *Revista de Investigación Educativa*, 21, 189-208.
- Taylor P. (2005). *La ética del respeto a la naturaleza*. UNAM.
- Turner, J. H. y Stets, J. E. (2006). Sociological theories of human emotions. *Annual Review of Sociology*, 32, 25-52. <https://doi.org/10.1146/annurev.soc.32.061604.123130>
- Wandersee, J. H. y Schussler, E. E. (1999). Preventing plant blindness. *The American biology teacher*, 61(2), 82-86. <https://doi.org/10.2307/4450624>
- Zembylas, M. (2004). The emotional characteristics of teaching: An ethnographic study of one teacher. *Teaching and Teacher Education*, 20(2), 185-201. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2003.09.008>

## Breve CV de las autores/as

### Chadia Rammou

Maestra de educación primaria e investigadora educativa. Ha participado en publicaciones nacionales e internacionales sobre las emociones frente problemas socioambientales de alumnos de primaria y su conocimiento sobre la pérdida de la biodiversidad. Email: [chadia.rammou@uvic.cat](mailto:chadia.rammou@uvic.cat)

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-3527-9473>

**Laura Martín-Ferrer**

Doctora en Innovación e Intervención Educativas por la Universitat de Vic – Universitat Central de Catalunya (UVic-UCC). Maestra de Educación Primaria. Actualmente, es profesora del Departamento de Didáctica de las Artes y de las Ciencias e Investigadora del Grupo de Investigación en Construcción de Conocimiento en la UVic-UCC. Ha participado en publicaciones nacionales e internacionales sobre las emociones en la formación inicial del profesorado en ciencias y el uso de los juegos en la enseñanza de las ciencias. Email: [laura.martin@uvic.cat](mailto:laura.martin@uvic.cat)

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-3275-7257>

**Arnau Amat**

Doctor en didáctica de las ciencias experimentales por la Universitat Autònoma de Barcelona. Biólogo especialista en organismos y sistemas. Actualmente, es coordinador del grado en Maestro de Educación Primaria, director del Grupo en Construcción del Conocimiento y profesor del Departamento de Didáctica de las Artes y de las Ciencias en la Universitat de Vic-Universitat Central de Catalunya. Ha participado en publicaciones nacionales e internacionales sobre formación inicial del profesorado en ciencias, educación científica para la sostenibilidad y sobre las emociones en contextos de enseñanza y aprendizaje de las ciencias. Email: [arnau.amat@uvic.cat](mailto:arnau.amat@uvic.cat)

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-2307-7604>



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

# Educación para la Justicia Ambiental en una Provincia Despoblada: Percepciones y Propuestas

## Education for Environmental Justice in a Depopulated Province: Perceptions and Proposals

Javier Martínez-Aznar \*, Ángel de Frutos, Elisa Esteban-Carbonell y Amaya Satrústegui

Universidad de Zaragoza, España

### DESCRIPTORES:

Educación secundaria  
Contaminación  
Crisis energética  
Justicia social  
Acción

### RESUMEN:

El actual modo de vida capitalista e industrial tiene graves consecuencias sobre los ecosistemas y la salud de las personas. La educación ambiental es una herramienta estratégica para afrontar la crisis ecosocial, ahondando en ello, la educación para la justicia ambiental pretende capacitar para la acción. Las asambleas ciudadanas para el clima han explorado la participación para abordar, desde la reflexión y el conocimiento, las transformaciones necesarias. En este trabajo se comparan grupos de Secundaria, urbanos y rurales, en cuanto a percepciones y propuestas realizadas después de una secuencia de educación ambiental, basada en educación para la justicia ambiental, sobre crisis energética y contaminación atmosférica. La investigación tiene un enfoque metodológico mixto, participando 85 clases de secundaria del Alto Aragón (España). No se aprecian diferencias significativas entre entorno rural y urbano, salvo en el compromiso de emplear transportes menos contaminantes, más respaldado en el urbano. El alumnado reclama al Gobierno políticas generales de calado, enfatizando en el control de actividades irresponsables. Las medidas más citadas para afrontar los retos fueron ser feliz, comprar ecológico y de proximidad y no emplear el coche. La mayoría de las propuestas guardan relación con alguna de las planteadas por la Asamblea Ciudadana para el Clima y permitirían afrontar en mejores condiciones la crisis ecosocial.

### KEYWORDS:

Secondary school  
Pollution  
Energy crisis  
Social justice  
Action

### ABSTRACT:

Current capitalist and industrial lifestyle has serious consequences on ecosystems and people's health. Environmental Education is a strategic tool to confront the ecosocial crisis, and within that, Education for Environmental Justice aims to provide empowerment for action. Citizen Climate Assemblies have explored participation to address, through reflection and knowledge, the necessary transformations. In this study, between secondary school groups, urban and rural, are compared in terms of perceptions and proposals after a didactic sequence of Environmental Education, based on Education for Environmental Justice, on energy crisis and air pollution. The research has a mixed methodological approach, involving 85 secondary school classes in Alto Aragón (Spain). There were no significant differences between students from rural and urban areas, except regarding the commitment to use less polluting transport, more supported in urban transport. The students demand that the Government have general policies of significance; emphasizing they demand control of irresponsible activities. The most cited measures to face the challenges were being happy, buying organic and local and not using the car. Most proposals are related to some of those proposed by the Citizen Climate Assembly and would allow the ecosocial crisis to be faced in better conditions.

### CÓMO CITAR:

Martínez-Aznar, J., de Frutos, A., Esteban-Carbonell, E. y Satrústegui, A. (2024). Educación para la justicia ambiental en una provincia despoblada: percepciones y propuestas. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 13(1), 109-131.  
<https://doi.org/10.15366/riejs2024.13.1.006>

## 1. Introducción

Las malas condiciones ambientales son responsables del 23 % de los fallecimientos mundiales (Prüss-Ustün et al., 2016). En 2019 se produjeron 2,6 millones de muertes atribuidas a la contaminación atmosférica y 4,3 millones debidas a la mala calidad del aire dentro de los hogares (OMS, 2022). La perturbación de los ecosistemas y sus consecuencias en la salud derivan del actual modo de vida capitalista e industrial, reproducido por la explotación del trabajo invisible de las mujeres, el saqueo colonial y la disponibilidad abundante y barata de todo tipo de recursos, especialmente los combustibles fósiles (Almazán, 2022). El final de la energía barata y abundante (Turiel, 2020) obliga a una reorganización profunda del sistema mundial. La contaminación descenderá con posterioridad a alcanzar el pico de extracción de recursos (Turner, 2012), aunque puede ser tarde para resolver problemas como el cambio climático (Höök y Tang, 2013).

Las funciones ecosistémicas<sup>1</sup> y de cuidados físicos y emocionales de los individuos son necesarias para el sostenimiento de la vida y la reparación de daños: las personas somos socio y ecodependientes (Fernández-Durán y González-Reyes, 2018; Pinto Freyre y Santamaría Pérez, 2022). El mundo rural supone un espacio paradigmático para analizar las consecuencias de la crisis ecosocial y para reflexionar sobre las luchas presentes y futuras (Almazán y Escalante, 2021). Un mundo rural ibérico que también sufrió, y sufre, un dominio colonial y extractivista<sup>2</sup> (Almazán, 2022): “colonialismo interior”, en palabras de Lafont (1971).

Estas ideas, enmarcadas en la educación para la justicia ambiental y social (Carneros et al., 2018), evidencian la necesidad de educar para conseguir un cambio radical en la forma de producción de nuestra existencia (Gadotti, 2012). “Urge pensar y practicar una aproximación a la crisis ecosocial en los contextos educativos, formales y no formales, que nazca de una lectura compleja y multidimensional de la crisis que atravesamos” (Madorrán y Almazán, 2022, p. 7).

### 1.1. Contextualización: Alto Aragón

La provincia de Huesca perdió a lo largo del siglo XX el 19,7 % de su población (Ayuda et al., 2000). Actualmente cuenta con 225.456 habitantes y una densidad de población de 14,4 habitantes/km<sup>2</sup>, constituyendo cuatro de sus diez comarcas un desierto demográfico, <10 hab/km<sup>2</sup> (Gobierno de Aragón, 2023).

Entre los diferentes impactos ambientales y sociales que soporta la provincia destacan la construcción de embalses que inundan tierras y viviendas (Herranz, 1995) y la contaminación por lindano, siendo Sabiñánigo uno de los principales focos mundiales de contaminación por este producto químico (González y Cuchí, 2016). Lerín (2019) considera a Aragón un paradigma europeo en la lucha territorial: los movimientos sociales surgidos en defensa del territorio han sido una constante desde la década de

---

<sup>1</sup> Las funciones ecosistémicas prestan servicios indispensables: fotosíntesis, acceso a aire y agua limpios, regulación del clima, edafogénesis, polinización, abastecimiento de recursos... (Fernández-Durán y González-Reyes, 2018).

<sup>2</sup> Es inexplicable el capitalismo industrial sin tener en cuenta el extractivismo y el esclavismo que sufrieron otros continentes (Almazán, 2022), pero tampoco debemos obviar las injusticias y formas de dominación autóctonas.

1960 (lucha contra centrales nucleares, líneas de alta tensión, embalses, trasvases...)<sup>3</sup>. Estos ejemplos y la falta de infraestructuras destinadas a los habitantes evidencian el “colonialismo interior” (Lafont, 1971) de la provincia, término al que habría que complementar con el concepto de la Gran Expropiación (Almazán, 2021).

Por otro lado, desde diversas administraciones locales del Alto Aragón se han puesto en marcha programas de educación ambiental (EA), bien con salidas al medio natural o bien con actividades en el aula. El caso más significativo fue el del Aula de la Naturaleza Félix de Azara de la Diputación Provincial de Huesca (DPH), que estuvo en funcionamiento varios lustros hasta su cierre en 2018, participando aproximadamente 10.000 escolares al año entre 2013/2014 y 2016/2017, principalmente de educación primaria e infantil<sup>4</sup>. Actualmente, la DPH establece programas anuales para abordar aspectos medioambientales; focalizándose en educación secundaria obligatoria (ESO) y formación profesional<sup>5</sup>.

## 2. Marco teórico

### 2.1. La EA como herramienta de cambio

Para afrontar la actual crisis ecosocial es necesaria la construcción de una nueva civilización rehumanizada en un mundo organizado colectivamente (González Reyes y Gómez Chuliá, 2022). Ante la magnitud del reto, una buena estrategia puede ser diversificar: emprender distintos proyectos de investigación y acción al mismo tiempo (Madorrán, 2018), entre los cuales debe estar la educación (Pinto Freyre y Santamaría Pérez, 2022). En ese sentido, la EA es considerada una herramienta estratégica para afrontar la crisis ecosocial.

La educación para el desarrollo sostenible (EDS) es promovida por organismos internacionales, ocupando un lugar preferente en la agenda educativa institucionalizada internacionalmente (Novo, 2009). La EDS parece no prestarle la suficiente atención al concepto de justicia social (Murga-Menoyo, 2018).<sup>6</sup> La educación para la justicia ambiental (EJA) (y/o social)<sup>7</sup> incorpora el concepto de justicia inter e intrageneracional, es decir, respetar los recursos para las futuras generaciones y, para una misma generación, atender a las asimetrías rural-urbano, norte-sur, etc. Las poblaciones más marginadas habitan los territorios más degradados y sufren procesos extractivistas más agresivos (González Reyes y Gómez Chuliá, 2022), especialmente

---

<sup>3</sup> En los últimos años han aparecido diferentes movimientos sociales para oponerse a la instalación masiva de placas solares, a la ampliación de estaciones de esquí o a la instalación de macroproyectos de ganadería industrial, entre otros.

<sup>4</sup> Ejemplo de secuencia didáctica para Educación Primaria durante el curso 2017/2018 en el Aula de la Naturaleza Félix de Azara (Martínez-Aznar y Lucha, 2023).

<sup>5</sup> En otros territorios también prevalecen las actividades de EA destinadas a educación secundaria, en detrimento de etapas tempranas (Roldán-Arcos et al., 2022).

<sup>6</sup> Agenda vinculada a la consecución de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) de la Agenda 2030, cuyo ODS 4 es Educación de calidad. La competencia clave, de la educación de calidad, “Sentido de la responsabilidad con las generaciones presentes y futuras”, establecida por UNESCO (2014) desaparece en UNESCO (2017) (Murga-Menoyo, 2018). La desaparición del enfoque de justicia intra e intergeneracional en versiones posteriores se enmarca bajo la concepción de la Agenda 2030 como un espacio abierto y en disputa (Martínez-Osés y Martínez, 2016).

<sup>7</sup> Justicia ambiental y justicia social son dos conceptos estrechamente entrelazados que pueden considerarse uno solo: una educación comprometida con la justicia ambiental es indisoluble de la lucha política por la justicia social y viceversa (Carneros et al., 2018).

referido al sur global, pero se reproduce el fenómeno también en nuestro entorno, en donde los pueblos se vacían y se ven reducidos a desierto sociológico, vertedero y espacio de sacrificio (Almazán, 2022).

## **2.2. Educación para la justicia ambiental**

La bibliografía recoge diversas denominaciones para conceptos similares, probablemente idénticos: educación ecosocial (Madorrán y Almazán, 2022), educación para la justicia social y ambiental (Carneros et al., 2018), educación en la inter- y eco-dependencia (Pinto Freyre y Santamaría Pérez), entre otros.<sup>8</sup> Todas estas propuestas intentan trascender a la EA que se ha desarrollado mayoritariamente en las últimas décadas, centrada en aspectos como el reciclaje y el cuidado de los espacios naturales, aspectos relevantes pero insuficientes para afrontar la crisis ecosocial (Madorrán y Almazán, 2022). Chater y Loewenstein (2022) indican que poner el foco en las acciones individuales dificulta los cambios estructurales y consideran necesario focalizar en el marco sistémico.

González Reyes y Gómez Chuliá (2022) proponen un cambio para la transformación ecosocial basado en la formación técnica, científica y profesional, así como en sueños y utopías. Desarrollar un pensamiento crítico y una competencia científica (Puig et al., 2023) son etapas necesarias para mostrar una capacidad de argumentación y de decisión fundamentada (Lacreu, 2007). Henderson y cols. (2018) detectaron una carencia de conocimientos para argumentar correctamente, aportar formación previa mejoró los resultados, constatándose una mayor mejora entre los participantes neófitos en el tema a abordar frente a los más versados en el mismo (Bernal-Herrera et al., 2023).

Se precisa una educación para el activismo social y el compromiso político (España-Ramos y Reis, 2017; Hodson, 2020), encaminada hacia el compromiso activo de la ciudadanía que permita neutralizar a los victimarios personales y estructurales (Murga-Menoyo, 2018). La idea de situar en el centro de la actividad educativa el concepto de capacitación para la acción fue teorizada por Breiting (1997), tratando de que el estudiantado reconozca que puede influir cambios y que tenga deseos de realizarlos (Sanmarti y Pujol, 2002). En otros contextos del sur global, algunos estudios establecen la necesidad de promover prácticas educativas en favor de la autonomía y la identidad cultural de las comunidades (Restrepo et al., 2023).

La sociedad olvida que los niños, niñas y adolescentes son habitantes presentes del planeta, no únicamente el futuro como se arguye con frecuencia. Su visión es necesaria porque complementa la perspectiva de la adultez<sup>9</sup> (L'Ecuyer, 2022). Existen pocos estudios sobre propuestas y compromisos del estudiantado de secundaria hacia diversos problemas relacionados con el medioambiente. Jaén y Barbudo (2010) estudiaron los compromisos ambientales de estudiantes de secundaria de la Región de Murcia. Moreno-Fernández y García-Pérez (2015) se centraron en las ideas del alumnado en cuanto al compromiso con las soluciones socioambientales de sus localidades de origen en Andalucía. Son más frecuentes los trabajos sobre emociones

---

<sup>8</sup> Convendría emplear un único término.

<sup>9</sup> En palabras de Montessori (1965, citada en L'Ecuyer (2022): “No podemos ver al niño y al adulto como fases sucesivas en la vida de la persona. Hemos de verlos como dos formas diferentes de vida humana, ocurriendo a la vez y ejerciendo una influencia recíproca una sobre la otra. El niño y el adulto son dos partes diferentes y separadas de la humanidad que deberían compenetrarse y trabajar juntos en armonía y ayuda mútua” (p. 170).



(Flores y Amigón, 2018; Stanley et al., 2021), por ejemplo, Stanley y cols. (2021) descubrieron que la eco-depresión y la ira contribuyeron a la acción política. Aunque no aparecen trabajos referidos a analizar las emociones que genera en el alumnado de secundaria la crisis energética y la contaminación atmosférica.

### **2.3. Asamblea ciudadana para el clima**

Con la intención de promover la participación ciudadana para abordar desde la reflexión y el conocimiento las grandes transformaciones que son necesarias acometer para mitigar, adaptarse y revertir los efectos del cambio climático, se han realizado decenas de asambleas ciudadanas para el clima en distintos países y regiones. En España, la Asamblea Ciudadana para el Clima [ACC] (2022) recoge 58 objetivos y 172 recomendaciones para afrontar la lucha climática. Se desarrolló en varias fases: I) aprendizaje y conocimiento, II) reflexión y deliberación, III) concreción de propuestas y IV) seguimiento. La ACC aporta información acerca de las medidas que la sociedad está dispuesta a apoyar cuando tiene acceso a información adecuada y plural sobre el problema al que debe dar respuesta. En algunos casos, Inglaterra, Francia e Irlanda, las propuestas han terminado convirtiéndose en leyes (Plaza, 2022).

El objetivo principal de este trabajo es analizar posibles diferencias entre grupos de estudiantes de ESO, urbanos y rurales, en cuanto a las percepciones y propuestas para afrontar la crisis energética y la contaminación atmosférica tras una secuencia de EA sustentada, en gran medida, en los principios de la EJA. Los objetivos secundarios son conocer las demandas y percepciones que manifiesta ante estos retos ecosociales el alumnado urbano del Alto Aragón y determinar, ante los mismos retos, las demandas y percepciones del alumnado rural de la provincia de Huesca.

## **3. Método**

### *Enfoque metodológico*

La presente investigación tiene un enfoque metodológico mixto. En primer lugar, nuestro trabajo se aborda desde una perspectiva cuantitativa con un diseño estructurado y aplicando técnicas acordes a dicho enfoque (Corbetta, 2007) como son los cuestionarios (Casas Anguita et al., 2003). Asimismo, el presente estudio también se complementa con un análisis cualitativo de contenido (Mayring, 2000).

### *Variables*

Se recogen variables cuantitativas y cualitativas en los cuestionarios. Las variables cuantitativas son las siguientes: propuestas de cambio, compromisos de cambio, emociones y necesidades (Anexo). De estas variables, la primera es una variable ordinal, mientras que las otras tres son variables categóricas que pueden tomar el valor 0 en caso de no seleccionarse o 1 en caso de sí expresarse. Las variables cualitativas se recopilan mediante preguntas abiertas sobre propuestas y compromisos libres (Anexo). Finalmente, la variable entorno indica en qué tipo de localidad, urbana o rural, se cumplimentaron los cuestionarios. En este trabajo, se consideran localidades urbanas a aquellas que sobrepasan los 10.000 habitantes y rurales al resto (Reig Martínez et al., 2016).

### *Instrumentos de obtención de información*

Como técnica de recogida de información se elaboraron seis cuestionarios *ad hoc*, creados conjuntamente por un educador ambiental y un profesor universitario de

Didáctica de las Ciencias Experimentales, posteriormente fueron aplicados en una prueba piloto y revisados por una experta. La versión final de los cuestionarios integra los cambios derivados del citado proceso. En este estudio se recogen únicamente los resultados de dos cuestionarios: cuestionario blanco sobre propuestas y compromisos de cambio facilitados previamente y el cuestionario rosa, también sobre propuestas y compromisos libres, pero con dos diferencias importantes: a) las respuestas fueron abiertas y b) se incluyeron también emociones y necesidades.

El cuestionario blanco consta de dos preguntas cerradas que son una pregunta de ordenación y una combinación de ítems de selección múltiple (Corbetta, 2007; Hernández Sampieri et al., 2010): variable propuestas de cambio y variable compromisos de cambio, respectivamente). El cuestionario rosa contiene dos preguntas cerradas para abordar las variables emociones y necesidades y se seleccionan dos preguntas abiertas para abordar las variables propuestas libres y compromisos libres (pudieron indicar hasta tres compromisos).

### *Muestra y muestreo*

En el estudio participaron 85 clases de ESO (24 clases de 1º ESO, 17 de 2º ESO, 24 de 3º ESO y 20 de 4º ESO) de diecisiete centros educativos de la provincia de Huesca que recibieron el programa de EA de la DPH durante el curso 2022-23. La formación de EA y la cumplimentación de los cuestionarios tuvo lugar entre noviembre de 2022 y febrero de 2023. La muestra estuvo compuesta por 85 cuestionarios blancos y 85 cuestionarios rosas.

La intervención escolar pretendió seguir dos de las fases de la ACC: I) aprendizaje y conocimiento (ver Secuencia de EA) y II) reflexión y deliberación, realizada mediante cuestionarios y basada en una dinámica grupal, inspirada en el Café del Mundo (Rodríguez-Beltrán, 2016). Los cuestionarios se cumplimentaron después de la secuencia de EA en la misma aula en la que se desarrolló la sesión. La dinámica constó de cuatro fases y se desarrolló en diez minutos aproximadamente: 1) cada grupo-clase fue organizado por subgrupos de entre 2 y 5 personas de forma aleatoria con el fin de obtener un total de 6 subgrupos, cabe señalar que la variación en cuanto al número de personas fue consecuencia del número total de estudiantes que conformaban la clase; 2) entrega de los seis cuestionarios diferentes a cumplimentar, cada subgrupo cumplimentó un único cuestionario; 3) lectura de los cuestionarios y reflexión común sobre las posibles respuestas y 4) cumplimentación del cuestionario por cada subgrupo de forma autónoma y anónima.

### *Análisis de datos*

Se eliminaron los cuestionarios incompletos, es decir, aquellos en los que faltaron datos esenciales. Los cuestionarios válidos se codificaron de la siguiente forma: U/RX.Y.ZN, en donde U/R hace referencia al entorno urbano o rural, X es el número del centro, otorgado de forma aleatoria, (X=1-17); Y es el curso de los participantes, 1 equivale a 1º de ESO; 2 a 2º de ESO..., (Y=1-4); Z indica el cuestionario (R, rosa y B, blanco) y N el número de clases participantes del mismo curso y centro (N varía entre 0, en ese caso se omite, y 6).

Se obtuvieron 72 cuestionarios blancos válidos (n=52 en entorno urbano y n=20, rural) y 76 cuestionarios rosas válidos (n=56, urbano y n=20, rural). El número de participantes que respondieron a cuestionarios válidos fue de 487 (241 estudiantes cumplimentaron el cuestionario blanco y 246, el rosa). Para conocer la normalidad de las variables cuantitativas entre ambos entornos, se usó el test de Shapiro-Wilk debido a que las muestras fueron menores de 30 casos al menos en el entorno rural (Yazici y

Yolacan, 2007). Al ser no normales, se compararon las variables cuantitativas entre ambos entornos empleando la prueba U de Mann-Whitney ya que el número de casos del entorno rural es inferior a 30 (Berlanga-Silvente y Rubio-Hurtado, 2012). Usamos el nivel de significancia de alfa de 0,05 para rechazar la hipótesis nula de igualdad de medianas. Para esta prueba no paramétrica, se usó la mediana de los valores por estar menos sesgada que la media. Además, para comparar gráficamente el entorno urbano con el rural en las variables compromisos, emociones y necesidades se usó la prueba del Análisis de Componentes Principales (ACP; Borcard et al., 2018). El ACP reduce la dimensionalidad de los datos multivariados en componentes principales con una mínima pérdida de información, permitiendo visualizar el centro de cada elipse definido con el 95 % del intervalo de confianza en cada entorno.

Las preguntas abiertas del cuestionario rosa se analizaron con un análisis cualitativo de contenido, de acuerdo a los principios básicos de Mayring (2000) y siguiendo el proceso realizado por Martín-García y Dies Álvarez (2022). Las categorías se crearon *ex profeso* desde los datos recogidos. Las respuestas se codificaron de forma abierta (Cohen et al., 2007) para identificar aspectos relevantes de los datos y establecer un primer conjunto de conceptos de interés, este proceso fue realizado por uno de los investigadores del proyecto. Los conceptos que compartían significados se agruparon para generar categorías preliminares. Posteriormente, se realizó una segunda evaluación de los datos mediante codificación axial (Cohen et al., 2007), considerando que el objetivo principal fue revelar la naturaleza de las propuestas planteadas por el estudiantado. Una vez obtenidas las diferentes categorías se discutieron entre los diferentes investigadores/as hasta alcanzar un consenso, lo que supuso cambios menores de redefinición de categorías.

Tanto para el tratamiento de los datos, como para el análisis de estos, se utilizaron Excel y el programa estadístico R (R Core Team, 2023).

### *Secuencia de EA*

Durante el curso 2022/2023 se desarrolló para el alumnado de ESO una secuencia didáctica de dos actividades en diecisiete centros escolares del Alto Aragón, dentro del programa “Cambiar de Aires”. La duración de la secuencia fue de cuarenta minutos aproximadamente, de carácter gratuito y realizada en horario escolar en todas las clases participantes.

La secuencia se inspiró en el concepto de justicia ambiental y se desarrolló, en gran medida, mediante la formulación de preguntas. Durante la primera actividad, Que corra el aire, se abordaron contenidos como la contaminación atmosférica en interior y exterior, las afecciones a la salud de esta, los principales sectores responsables y se plantearon posibles soluciones a llevar a cabo. La segunda actividad, Una moneda al aire: contaminación y energía, trabajó sobre el reto de la crisis energética (Turiet, 2020) como posible oportunidad para disfrutar de un aire más sano. Conceptos como la crisis energética ofrecen claves comprensibles para entender la excepcionalidad y gravedad de la situación presente (Madorrán y Almazán, 2022). Durante esta actividad, se incentivó el diálogo y la participación para que el alumnado planteara posibles desacuerdos aparecidos al enfrentar sus ideas previas con aspectos novedosos. Entre otros conceptos, se introdujo el término de decrecimiento (Taibo, 2022), la idea de que, a partir de una determinada cantidad, un mayor consumo de energía no conduce a un mayor bienestar (Jackson et al., 2022), estilos de vida diferentes para avanzar hacia una transformación civilizatoria (Heras, 2023), focalizar en el marco sistémico (Chater y Loewenstein, 2022), etc. Algunas preguntas planteadas durante la actividad fueron: ¿cómo de importante es el aire?, dónde es mejor la calidad del aire: ¿dentro del aula o

fuera?, ¿por qué piensas eso?, ¿qué porcentaje de la energía primaria empleada es renovable?, ¿qué quiere decir que los combustibles fósiles son no renovables?, entre otras.

## 4. Resultados

En la pregunta de ordenación del cuestionario blanco (ver Instrumentos de obtención de información), la propuesta de viajar en transporte público o bicicleta obtuvo menor mediana, considerándose más necesaria, tanto en el entorno rural como en el urbano. En ambos grupos, la menos pertinente fue votar en las elecciones. Sin embargo, los resultados de la prueba U de Mann-Whitney no fueron significativamente diferentes entre los dos grupos (Cuadro 1).

### Cuadro 1

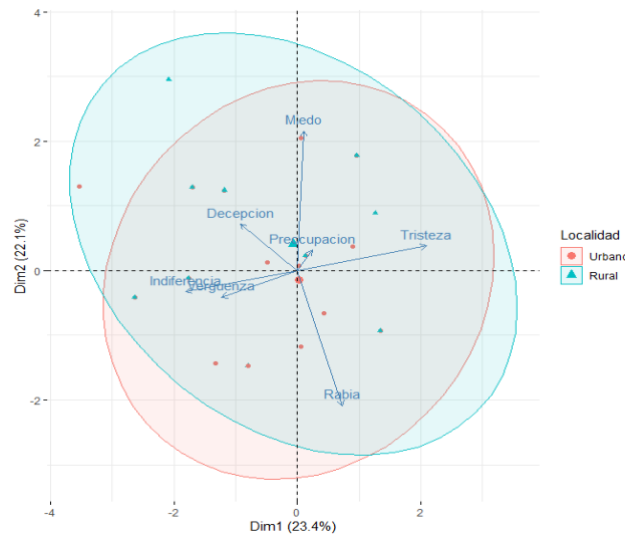
*Medianas para los grupos de entorno rural y urbano y pruebas U de Mann-Whitney de las doce propuestas de cambio para enfrentar la crisis ambiental y de recursos de forma justa*

Propuestas de cambio	Urbano	Rural	Estadístico W	Valor p
Comprar ecológico y de proximidad	5	4	577,5	0,470
Háztelo tú mismo (coser, cultivar, criar, arreglar...).	6	4,5	567,5	0,552
Hablar y escuchar sobre este tema con nuestras familias y amigos	6	7	413,5	0,180
Ser feliz (la infelicidad es cara y lleva al consumo)	5	4	479,5	0,607
Viajar en transporte público o bicicleta (no tener coche)	4	3,5	509,5	0,899
Leer, saber y ser libres (análisis crítico, tener criterio)	6	7	441	0,321
Sabotaje/destrucción focos contaminantes	6	6,5	487,5	0,686
Votar en las elecciones	9,5	11	419	0,192
Simplicidad voluntaria (trabajar y comprar menos)	6	5	611,5	0,250
Movimientos sociales (autoorganización, sensibilización, manifestaciones...)	9	8	603	0,296
No viajar a sitios lejanos (renuncia al avión)	9	8	606	0,279
Cambiar la forma de relacionarnos (más presencialmente, compartir más tiempo con seres queridos...)	8	8,5	528,5	0,919

Los centros de las elipses de los ACP que rodean tanto a los grupos del entorno rural como a los grupos urbanos son muy similares en los tres ACP, indicando que los dos entornos, rural y urbano, se comportan de forma semejante. Únicamente se muestran los resultados del ACP de las emociones porque en los otros dos casos, compromisos de cambio y necesidades, las dos primeras dimensiones de cada ACP explican menos del 40% de la varianza (Borcard et al., 2018). En la ACP sobre emociones, se aprecia que el miedo está negativamente correlacionado con la rabia, es decir, tienen comportamientos contrarios, de la misma forma que sucede con la tristeza frente a la indiferencia y la vergüenza (Figura 1).

**Figura 1**

**Emociones que aparecen al profundizar sobre la contaminación atmosférica y la crisis energética**



Las medianas de los doce compromisos de cambio en el entorno rural y urbano están detalladas en el Cuadro 2. La prueba U de Mann-Whitney indicó que solo hubo diferencias significativas, entre entorno rural y urbano, para el compromiso de cambio viajar en transporte público o bicicleta (no tener coche). Los compromisos de cambio a adquirir por el conjunto de grupos son ser feliz y hablar y escuchar sobre este tema con nuestras familias y amigos, además los grupos urbanos prefieren comprometerse con el citado sobre el transporte y con cambiar la forma de relacionarse, mientras que los rurales prefieren comprar ecológico y de proximidad (Cuadro 2).

**Cuadro 2**

**Medianas y pruebas U de Mann-Whitney de los doce compromisos de cambio en los entornos rural y urbano. Propuestas para las que se manifestó deseos de compromiso: 1; el 0 indica que no hubo compromiso hacia esa opción**

Compromisos de cambio	Urbano	Rural	Estadístico W	Valor p
Comprar ecológico y de proximidad	0	1	458	0,372
Házte lo tú mismo (coser, cultivar, criar, arreglar...).	0	0	636	0,081
Hablar y escuchar sobre este tema con nuestras familias y amigos	1	1	488	0,645
Ser feliz (la infelicidad es cara y lleva al consumo)	1	1	614	0,146
Viajar en transporte público o bicicleta (no tener coche)	1	0	694	0,012*
Leer, saber y ser libres (análisis crítico, tener criterio)	0	0	568	0,484
Sabotaje/destrucción focos contaminantes	0	0	598	0,166
Votar en las elecciones	0	0	596	0,234
Simplicidad voluntaria (trabajar y comprar menos)	0	0	514	0,930
Movimientos sociales (autoorganización, sensibilización, manifestaciones...)	0	0	540	0,752
No viajar a sitios lejanos (renuncia al avión)	0	0	552	0,564
Cambiar la forma de relacionarnos (más presencialmente, compartir más tiempo con seres queridos...)	1	0,5	550	0,667

Nota. \* p<0,05. El valor 0,5 de la mediana indica que hubo tantas propuestas de 0 como de 1 en un entorno.

Las emociones mayoritarias en el entorno urbano fueron rabia (57,1 %), tristeza (51,8 %) y miedo (30,4 %), en el entorno rural fueron las mismas, pero en diferente orden: miedo (55 %), rabia (45 %) y tristeza (45 %).<sup>10</sup> La vergüenza ocupó el cuarto lugar (25 %, tanto en rural como urbano). Y en la respuesta abierta “otra”, el alumnado incluyó decepción y preocupación con valores inferiores al 10 %. Los resultados de la prueba U de Mann-Whitney no fueron significativamente diferentes al comparar las emociones de los grupos rurales y urbanos, aunque en la emoción miedo estuvo a punto de alcanzarse el umbral de significancia (Cuadro 3). Las medianas muestran la prevalencia de rabia y tristeza en el entorno urbano y de miedo en el rural.

### Cuadro 3

*Medianas y pruebas U de Mann-Whitney de las emociones en las localidades urbanas y en las rurales. Para cada grupo y emoción se codificaron las emociones indicadas como 1 (dos por grupo) y el resto como 0*

Emociones	Urbano	Rural	Estadístico W	Valor <i>p</i>
Miedo	0	1	422	0,052
Rabia	1	0	628	0,356
Alegría	0	0	560	Sin valor
Vergüenza	0	0	560	1
Tristeza	1	0	598	0,610
Indiferencia	0	0	596	0,544
Decepción	0	0	542	0,457
Preocupación	0	0	552	0,793

La mayoría de los grupos ven peligrar la necesidad de agua, aire y alimentos, tanto urbanos (89,3 % de los grupos urbanos) como rurales (85 %). Un 35,5 % de los grupos elige seguridad, equilibrio y orden como la segunda necesidad que más peligro corre, tanto en entorno rural como en urbano. En tercer lugar, para los grupos urbanos se encuentra igualdad, armonía y tranquilidad (21,4 % de los grupos urbanos, 5% rurales), mientras que la tercera necesidad que los grupos rurales sienten peligrar es la esperanza y alegría (30 %, frente al 17,9 % de los urbanos). Libertad, independencia y espontaneidad fue seleccionado por el 25 % de los grupos rurales, el doble que los grupos urbanos (12,5 %).<sup>11</sup> Los resultados de la prueba U de Mann-Whitney no fueron significativamente diferentes en ninguno de los casos al analizar los grupos del entorno rural frente a los urbanos (Cuadro 4).

La mitad de los grupos del entorno rural demanda a las administraciones políticas generales de calado, especialmente: control y límites a actividades irresponsables. Entre las propuestas recogidas, destacamos las siguientes para comprender el sentido de la categoría: “Que elaboren leyes que organicen de forma equitativa el uso de la energía” (R16.4.R); “prohibir los plásticos” (R13.1.R) y “mejores medidas para [frenar] la contaminación por parte de las grandes empresas” (R10.3.R1). En el entorno urbano, el concepto de interés más mencionado fue mejoras en la gestión (just. social): “Que tengan cabeza y piensen en todos” (U12.2.R1). El concepto de interés reapertura del tren en Barbastro únicamente fue manifestado por grupos de esa misma localidad, entorno urbano. De los veinte conceptos de interés, diecisiete están relacionados con

<sup>10</sup> La suma de porcentaje es superior a 100 porque cada grupo podía seleccionar hasta dos opciones, ver *Metodología*.

<sup>11</sup> Ver nota 10.

algún objetivo (O) o recomendación (R) del Informe Final de la ACC (2022) (Cuadro 5).

#### Cuadro 4

**Medianas y pruebas U de Mann-Whitney de las necesidades que sienten peligrar debido a la contaminación atmosférica y la crisis energética. Para cada grupo y necesidades en riesgo se codificaron las indicadas como 1 (dos por grupo) y el resto como 0**

Necesidades	Urbano	Rural	Estadístico W	Valor p
Agua, aire y alimentos	1	1	584	0,620
Seguridad, equilibrio y orden	0	0	564	0,960
Esperanza y alegría	0	0	492	0,260
Igualdad, armonía y tranquilidad	0	0	652	0,098
Libertad, independencia y espontaneidad	0	0	490	0,194
Vivir sin tecnologías	0	0	570	0,570
Vida	0	0	542	0,457
Salud	0	0	570	0,570
Energía	0	0	580	0,407

Los compromisos libres que estarían dispuestos a asumir destaca reducir, cuyos tres conceptos de interés más mencionados han sido los mismos en ambos entornos, siendo menos impacto de los desplazamientos más destacado en el entorno urbano y reducir el consumismo más seleccionado en el rural que en el urbano. Algunos ejemplos de compromisos sobre estos conceptos son los siguientes: “vivir igual o mejor con menos cosas” (R17.3.R), “no desperdiciar energía” (U5.2.R4) e “intentar no ir tanto en coche, usar más el transporte público” (U7.1.R). Protección y cuidado del entorno obtuvo valores similares en rural y urbano, aunque sí se apreciaron diferencias en algunos conceptos de interés: preservar el medioambiente y no tirar basura al suelo. La categoría estilo de vida sostenible se menciona más en el entorno urbano, especialmente por comprar productos de proximidad. El concepto de interés concienciar a otras personas únicamente es indicado por grupos del entorno urbano, p.ej: “explicárselo a los señores mayores” (U5.1.R1) (Cuadro 6).

## 5. Discusión y conclusiones

La propuesta de cambio que se consideró más apropiada para afrontar los retos de contaminación atmosférica y de crisis energética fue *viajar en transporte público o bicicleta (no tener coche)*. Medida que aparece en los objetivos 17 y 19 del Informe Final de la ACC y en la recomendación 67 que promueve la reducción del número de coches (ACC, 2022). En esa misma línea, sorprende que la *renuncia al avión* (objetivo 18; ACC, 2022) fuera una de las propuestas menos valoradas, quizás porque, en general, no se ha concienciado tanto como con el vehículo privado. *Votar* fue la propuesta con menor apoyo, la participación en *movimientos sociales* también obtuvo escaso apoyo, a pesar de la tradición de protesta popular del territorio (Lerín, 2019). Lorenzini y Rosset (2023) encontraron que los manifestantes jóvenes de las protestas por el calentamiento global se movilizaron más por defender sus propios intereses que por presionar a los políticos, a diferencia de los manifestantes más longevos. Parece estar relacionado con que los más jóvenes tienen menos expectativas en las instituciones políticas que los más mayores (Twenge et al., 2012).

**Cuadro 5**

*Porcentaje de grupos rurales y urbanos que en sus respuestas mencionan algún concepto de interés de cada categoría<sup>12</sup>. También se muestran las menciones y la posible relación entre los conceptos de interés y los objetivos (O), o recomendaciones (R), del Informe Final de la ACC (2022)<sup>13</sup>. Pregunta planteada: ¿Qué pedimos al Gobierno y al Ayuntamiento para afrontar el reto de la contaminación atmosférica y la crisis energética?*

	Urbano (n=56)		Rural (n=56)		Relación O y R (ACC, 2022)
	%	Menciones	%	Menciones	
A Políticas generales de calado	30,40	18	50,00	10	
A1. Mejoras en gestión (just. social)	8,90	5	0,00	0	O7, O8, O32
A2. Control y límites actividades irresponsables	7,10	4	45,00	9	O7, O12, O18
A3. Emplear más energía renovable	3,60	2	0,00	0	O2, O38
A4. Cambios grandes	3,60	2	5,00	1	O5, O15, O33
A5. Más iniciativa/participación	1,80	1	0,00	0	O16, O31, O47
A6. Adaptar instalaciones	1,80	1	0,00	0	R96
A7. Reducción emisión GEI	1,80	1	0,00	0	O7, O9, O39
A8. Respetar el medioambiente	1,80	1	0,00	0	O52
A9. Distribución riqueza	1,80	1	0,00	0	-
B. Mejora de servicios públicos	21,40	12	15,00	3	
BA. Fomentar transporte público	10,70	6	5,00	1	
BA1. Reapertura tren en Barbastro	8,90	5	0,00	0	O17, O42
BA2. Más transporte público	1,80	1	5,00	1	O17, O42
BB. Fomentar recogida de RSU	10,70	6	10,00	2	
BB1. Facilitar recogida RSU (más papeleras, contenedores...)	8,90	5	5,00	1	-
BB2. Sistema de retorno de envases (contraprestación económica)	1,80	1	0,00	0	R28
BB3. Fomentar el compostaje	0,00	0	5,00	1	R32, R53
E. Bajar/regular precios	17,90	10	0,00	0	
E1. Bajar impuestos/precios	10,70	6	0,00	0	R8
E2. Regular precios	7,10	4	0,00	0	R7, R8, R65
F. Reducción del consumo energético	10,70	6	15,00	3	
F1. Menor consumo energético	5,40	3	10,00	2	O5, O9
F2. Reducir consumo fósil	5,40	3	5,00	1	O5, O6
G. Concienciar	3,60	2	5,00	1	O4, O21, O31
H. Recursos básicos	3,60	2	0,00	0	-

<sup>12</sup> La suma de porcentajes puede ser superior a 100 porque cada grupo aportó varios conceptos de interés (respuesta abierta) y, por tanto, contribuir a varias categorías, ver *Metodología*. Si un grupo hizo referencia a varios conceptos de interés de una misma categoría, se contabilizaron todas en menciones, pero para calcular el porcentaje de grupos que indicó la categoría, obviamente, solo se contó una vez.

<sup>13</sup> No se listan las recomendaciones cuando el concepto de interés está relacionado con algún objetivo.



**Cuadro 6**

*Porcentaje, por categorías, de grupos participantes del entorno rural y urbano que responden a la pregunta ¿a qué nos comprometemos nosotros?<sup>14</sup> También se muestran las menciones a cada uno de los conceptos de interés y de las categorías*

	Urbano (n=56)		Rural (n=20)	
	%	Menciones	%	Menciones
A. Reducir	75,00	69	65,00	20
A1. Menos impacto desplazamientos	44,60	25	35,00	7
A2. Ahorrar energía/luz	33,90	19	30,00	6
A3. Reducir consumismo	19,60	11	30,00	6
A4. Ahorrar agua	10,70	6	0,00	0
A5. Menor empleo de calefacción	8,90	5	0,00	0
A6. Reducir uso de productos químicos	3,60	2	0,00	0
A7. No viajar	1,80	1	0,00	0
A8. Reducir plásticos	0,00	0	5,00	1
B. Protección y cuidado del entorno	46,40	28	40,00	8
B1. Contaminar menos (general)	25,00	14	30,00	6
B2. Preservar el medioambiente	14,30	8	5,00	1
B3. No tirar basura al suelo	8,90	5	0,00	0
B4. Trabajos voluntarios de limpieza	1,80	1	5,00	1
C. Separar para reciclar	28,60	16	45,00	9
D. Estilo de vida sostenible	17,90	10	5,00	1
D1. Comprar productos de proximidad	7,10	4	0,00	0
D2. Cambiar e impulsar la forma de socializar	5,40	3	5,00	1
D3. Comprar productos ecológicos	1,80	1	0,00	0
D4. Comprar productos de temporada	1,80	1	0,00	0
D5. Instalar placas solares	1,80	1	0,00	0
E. Concienciación/búsqueda de soluciones	8,90	7	10,00	3
E1. Concienciar a otras personas	7,20	4	0,00	0
E2. Informarme/concienciarme	1,80	1	5,00	1
E3. Buscar soluciones/mejorar	3,60	2	5,00	1
E4. Protestar	0,00	0	5,00	1
F. Reutilizar	8,90	5	10,00	2
G. Inclasificable	3,60	2	10,00	2

Los dos compromisos de cambio comunes a ambos entornos fueron ser feliz y hablar y escuchar sobre este tema con nuestras familias y amigos. Este último compromiso de cambio está relacionado con los objetivos 21, 22 y 23 (ACC, 2022) que abordan el tema del acceso a la información veraz y a la concienciación y participación. En los países más desarrollados, la felicidad es ligeramente superior en el entorno rural que en el urbano (Helliwell et al., 2021); además, las principales fuentes de satisfacción humana están sustentadas en relaciones sociales densas (González Reyes y Gómez Chuliá, 2022).

Se observó una diferencia entre la importancia que otorgaron los grupos a algunas propuestas y la falta de compromiso hacia las mismas, especialmente en el entorno rural, donde consideraron importante tres medidas a las cuales no estuvieron dispuestos a comprometerse. Situación descrita con anterioridad en la bibliografía

<sup>14</sup> Ver nota 12.

(Moreno et al., 2005). Sin embargo, los grupos urbanos se comprometieron mayoritariamente a lo que habían considerado más importante, salvo a comprar ecológico y de proximidad. En el sentido contrario, los grupos participantes en conjunto no consideraron importante cambiar la forma de relacionarse (más presencialidad) y, sin embargo, se mostraron dispuestos a comprometerse a ello.<sup>15</sup> Analizando conjuntamente los dos entornos, las tres propuestas más importantes se correspondieron con los compromisos que el estudiantado estuvo dispuesto a asumir, puesto que comprar ecológico y de proximidad fue adquirido como compromiso por más de la mitad de los grupos totales. Es decir, al analizar los entornos por separado se apreciaron incoherencias que desaparecieron al analizarlos de forma conjunta. Este hecho puede indicar que los dos entornos se comportaron homogéneamente.

El predominio de emociones negativas difíciles de gestionar (miedo, rabia y tristeza) se produce cuando se percibe que una amenaza tiene efectos directos en la vida diaria (Chu y Yang, 2019); tal vez, con la secuencia de EA se consiguió aproximar la realidad de la contaminación y la crisis energética al día a día del estudiantado. Ningún grupo seleccionó la emoción de alegría. El hecho de no indicar emociones positivas hacia un problema con consecuencias negativas puede considerarse como una muestra de que el estudiantado se tomó en serio el cuestionario, algo que quizás se vio favorecido por el hecho de trabajar en grupo (Martínez-Aznar et al., 2023). La rabia y la tristeza fueron las emociones más señaladas (entorno urbano); la rabia puede jugar un papel protector tanto del ambiente como del bienestar personal (Stanley et al., 2021). Atendiendo al entorno rural, el miedo fue la principal opción, quizás debido a un mayor contacto con el sector productivo. Además, al abordar el cambio climático, el miedo es más frecuente entre los sectores con menores ingresos, probablemente por contar con menos recursos económicos para disponer de soluciones (Belenguer, 2022). La ira y el miedo resultaron importantes para explicar las motivaciones que llevaron a manifestarse en 2019 a las personas que reclamaron acción para afrontar el calentamiento global; así mismo, se reportaron mayores niveles de miedo hacia el calentamiento global entre los manifestantes más jóvenes (Lorenzini y Rosset, 2023). En nuestro trabajo la rabia y el miedo presentan comportamientos contrarios. Nuestros resultados parecen dificultar la sugerencia de combinar el miedo con la rabia para favorecer la acción como señalaron Stanley y cols. (2021), aunque se requeriría profundizar más en este aspecto que escapa de los objetivos de nuestro estudio.

Los grupos participantes sintieron peligrar la necesidad de agua, aire y alimentos, en línea con lo que diversos estudios evidencian: el agua de lluvia no es considerada segura debido a las sustancias contaminantes (Cousins et al., 2022), impacto adverso del calentamiento global sobre la producción agrícola (Hoegh-Guldberg et al., 2019), entre otros.

La petición hacia los ayuntamientos y el Gobierno con más menciones fue *políticas generales de calado*, lo cual sugiere que la secuencia de EA consiguió 1) poner en valor el marco sistémico, tradicionalmente eclipsado por el individual (Chater y Loewenstein, 2023), y 2) aproximarse al compromiso activo que permita identificar a los victimarios personales y estructurales (Murga-Menoyo, 2018). Esta última circunstancia también puede estar influida por el contexto de lucha territorial del Alto Aragón (Lerín, 2019). Los conceptos de interés aportados por el estudiantado permitieron adscribir casi todos ellos a algún objetivo o recomendación del Informe Final de la ACC (2022).

---

<sup>15</sup> Tal vez estén sintiendo las consecuencias negativas para la socialización del empleo de pantallas en menores (Desmurget, 2020). ¿Podría apreciarse, pues, entre algunos estudiantes cierta disconformidad que quisieran cambiar?

Ningún grupo rural propuso nada sobre *bajar/regular precios*, sí lo hicieron los grupos urbanos, p.ej.: “Que bajen los precios de los productos básicos” (U5.1.R); en bienes como agua, energía y vivienda aparece este concepto de interés en el Informe Final de la ACC (2022). “Prohibir los plásticos” (R13.1.R) también se relaciona con la ACC, recomendación 149: problema que provoca la proliferación de microplásticos incluso en las nubes (Wang et al., 2023). No guarda relación con las medidas aprobadas por la ACC el concepto de interés *distribución de la riqueza*, basado en el comentario “que les quiten dinero a los ricos y distribuirlo a los más necesitados, con impuestos” (U12.3.R). Castano-García y cols. (2021) informaron de que el 10 % de las personas más ricas del planeta fue responsable del 49 % de las emisiones mundiales de carbono. Otros estudios ahondan en esa línea (Lynch et al., 2019) y es que la desigualdad social conduce al colapso (Motesharrei et al., 2014).

El 85% de los conceptos de interés guarda relación con, al menos, una medida de la ACC (2022), lo que permitiría afrontar en mejores condiciones los retos ecosociales. El resto de propuestas, aun a falta de concretarse en una posible fase III posterior, podrían secundar la idea de que los niños, niñas y adolescentes complementan la visión del adulto (L’Ecuyer, 2022).

Los principales compromisos libres de la categoría *reducir* que estuvieron dispuestos a asumir aparecen en alguno de los objetivos de la ACC (2022). Las implicaciones didácticas derivadas de la secuencia de EA parecen especialmente evidentes al comparar los resultados sobre compromisos libres. “Vivir igual o mejor con menos cosas” (R17.3.R) hace clara referencia al decrecimiento sin nombrarlo expresamente. En esa línea, el decrecimiento sería un escenario viable para afrontar la transición ecosocial en una situación de crisis energética (Lallana et al., 2021). Son varios los grupos que señalaron con respecto al consumo “no malgastar” (U5.4.R4 y U5.4.R1) y no gastar “en caprichos” (R16.4.R), “en cosas innecesarias” (R3.3.R), “en compras excesivas” (R8.4.R1), etc.; evidenciando el malgasto de energía y de recursos de nuestra sociedad (Jackson et al., 2022). El compromiso de *reducir* es un avance, contemplado desde la justicia ambiental, para distanciarse del modo de vida imperial (Brand y Wissen, 2021). Todos estos contenidos formaron parte de la segunda actividad de EA y se vieron reflejados en las respuestas de los grupos, aunque también aparecieron otros como *separar para reciclar y protección y cuidado del entorno*, ambas categorías representadas en el Informe Final de la ACC (2022), que no fueron objeto de la secuencia de EA. Estos datos parecen corroborar que hay más potencial de aprendizaje sobre conceptos poco trabajados previamente (Bernal-Herrera et al., 2023). En otras respuestas faltó concreción, aunque pueden estar en consonancia con la justicia ambiental: “[nos comprometemos] a contribuir con un futuro más sano y feliz con menos desperdicio” (U5.2.R4).

Trabajar en equipo, competencia de la EDS y de la EJA (Murga-Menoyo, 2018), facilita que se tome en serio la actividad (Martínez-Aznar et al., 2023). La mayoría de propuestas realizadas por los grupos de secundaria guarda relación con objetivos planteados en la ACC y, en general, permitiría afrontar en mejores condiciones la crisis ecosocial. El alumnado de secundaria atesora un potencial hasta ahora infravalorado para proponer respuestas a los retos ambientales y energéticos, si se realiza de forma participativa y con información veraz y objetiva.

No se aprecian diferencias significativas entre el alumnado del entorno rural y el urbano, salvo en el compromiso de *viajar en transporte público o bicicleta (no tener coche)*, más seleccionado en el entorno urbano. Para afrontar los retos ambientales y energéticos el alumnado urbano consideró más importante *ser feliz, comprar ecológico y de proximidad y viajar en transporte público o bicicleta*. Ante la crisis ecosocial sienten *rabia y tristeza* y

demandan *políticas generales de calado y mejora de los servicios públicos*. Dicen comprometerse con *reducir* y con *proteger el entorno*. El alumnado rural consideró las mismas medidas que los grupos urbanos para afrontar los retos ambientales y energéticos. Al conocer los retos siente *miedo* y demanda *controlar y limitar actividades irresponsables*. Muestran su compromiso principalmente hacia las mismas opciones que manifestaron los grupos urbanos y también a *separar para reciclar*.

Queremos hacer referencia a las limitaciones y futuras líneas de trabajo. Las conclusiones de este artículo deben considerarse con precaución, en el sentido de que no representa a toda la provincia de Huesca, sino a los grupos participantes en el programa de la Diputación. En el análisis cualitativo se aprecian diferencias puntuales inter e intraentornos, pero sería necesario emplear otros instrumentos de obtención de información, como las entrevistas, para poder profundizar en ello. El no haber contado con un instrumento de evaluación previo a la intervención también supone una limitación puesto que habría permitido una mayor profundización sobre el efecto de la secuencia de EA. Una línea de trabajo futura sería realizar con el estudiantado de ESO la fase III de la ACC: concreción de propuestas; teniendo en cuenta que las propuestas de secundaria guardan relación con las aportadas por la ACC y que la visión de los adolescentes complementa a la de los adultos. Además, el no apreciar diferencias significativas entre entorno rural y urbano indica cierta homogeneidad, lo que invitaría a comparar el Alto Aragón con zonas tradicionalmente receptoras de población que cuentan con áreas urbanas densamente pobladas.

## Agradecimientos

Al Grupo BEAGLE de investigación en Didáctica de las Ciencias Experimentales (Gobierno de Aragón) y al IUCA. Además, agradecer a los dos revisores/as que con sus comentarios y preguntas contribuyeron a mejorar el manuscrito original y a David García Ruiz por su desempeño profesional como educador ambiental.

## Referencias

- Asamblea Ciudadana para el Clima (ACC). (2022). *Una España más segura y justa ante el cambio climático. ¿Cómo lo hacemos?*. Asamblea Ciudadana para el Clima.
- Almazán, A. (2021). *Técnica y tecnología: Cómo conversar con un tecnólogo*. Taugenit.
- Almazán, A. (2022). El mundo rural frente al colapso. De los oportunistas a las oportunidades. *Libre Pensamiento*, 110, 17-24.
- Almazán, A. y Escalante, H. (2021). *Escapar para luchar: Fuga y emancipación en el encierro del capitalismo industrial*. Salamandra.
- Ayuda, M. I., Pinilla, V. J. y Sáez, L. A. (2000). El problema de la despoblación en Aragón: Causas, características y perspectivas. *Revista de Demografía Histórica*, 18(1), 137-173.
- Belenguer, C. (2022). *Las emociones en el contexto de la crisis climática* [Trabajo Fin de Máster]. Universidad Isabel I.
- Berlanga-Silvente, V. y Rubio-Hurtado, M.-J. (2012). Clasificación de pruebas no paramétricas. Cómo aplicarlas en SPSS. *Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 5(2), art. 2. <https://doi.org/10.1344/reire2012.5.2528>
- Bernal-Herrera, P., Cano-Iglesias, M. J., Franco-Mariscal, A. J. y Blanco-López, Á. (2023). Impacto de un debate sociocientífico en las habilidades argumentativas y en la toma de decisiones del profesorado de secundaria en formación inicial. *Enseñanza de las Ciencias. Revista de Investigación y Experiencias Didácticas*, 41(3), 113-132. <https://doi.org/10.5565/rev/ensciencias.5861>
- Borcard, D., Gillet, F. y Legendre, P. (2018). *Numerical ecology with R*. Springer.

- Brand, U. y Wissen, M. (2021). *Modo de vida imperial: Vida cotidiana y crisis ecológica del capitalismo*. Tinta Limón.
- Breiting, S. (1997). *Hacia un nuevo concepto de educación ambiental*. CENEAM.
- Carneros, S., Murillo, F. J. y Moreno-Medina, I. (2018). Una aproximación conceptual a la educación para la justicia social y ambiental. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 7(1), 17-36. <https://doi.org/10.15366/riejs2018.7.1.001>
- Casas Anguita, J., Repullo Labrador, J. R. y Donado Campos, J. (2003). La encuesta como técnica de investigación. Elaboración de cuestionarios y tratamiento estadístico de los datos (I). *Atención Primaria*, 31(8), 527-538. [https://doi.org/10.1016/S0212-6567\(03\)70728-8](https://doi.org/10.1016/S0212-6567(03)70728-8)
- Castano-Garcia, A., Ambrose, A., Hawkins, A. y Parkes, S. (2021). High consumption, an unsustainable habit that needs more attention. *Energy Research & Social Science*, 80, 102241. <https://doi.org/10.1016/j.erss.2021.102241>
- Chater, N. y Loewenstein, G. (2022). The i-frame and the s-frame: How focusing on individual-level solutions has led behavioral public policy astray. *Behavioral and Brain Sciences*, 46, e147. <https://doi.org/10.1017/S0140525X22002023>
- Chu, H. y Yang, J. Z. (2019). Emotion and the psychological distance of climate change. *Science Communication*, 41, 761-789. <https://doi.org/10.1177/1075547019889637>
- Corbetta, P. (2007). *Metodología y técnicas de investigación social*. McGraw Hill.
- Cousins, I. T., Johansson, J. H., Salter, M. E., Sha, B. y Scheringer, M. (2022). Outside the safe operating space of a new planetary boundary for per-and polyfluoroalkyl substances (PFAS). *Environmental Science & Technology*, 56(16), 11172-11179. <https://doi.org/10.1021/acs.est.2c02765>
- Desmurget, M. (2020). *La fábrica de cretinos digitales*. Península.
- España-Ramos, E. y Reis, P. (2017). El proyecto *We Act* como marco para formar ciudadanos competentes a través del activismo colectivo basado en la investigación. *Enseñanza de las Ciencias: Revista de Investigación y Experiencias Didácticas, Extra*, 657-661.
- Fernández-Durán, R. y González-Reyes, L.G. (2018). *En la espiral de la energía*. Libros en acción.
- Flores, R.C. y Amigón, E.T. (2018). Las emociones en las representaciones sociales del cambio climático. *Educación en Revista*, 34, 217-233. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.55684>
- Gadotti, M. (2012). Justicia ambiental y educación. *América Latina en Movimiento*, 472, 18-21.
- Gobierno de Aragón. (2023). *Atlas de ICEARAGON Infraestructura de Conocimiento Espacial de Aragón*. Gobierno de Aragón.
- González, C. y Cuchí, J. A. (2016). El lindano en el río Gállego: Simulación hidrodinámica de su evolución a lo largo del cauce. *Lucas Mallada*, 18, 227-245.
- González Reyes, L. y Gómez Chuliá, C. (2022). La competencia ecosocial en un contexto de crisis multidimensional. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 11(2), 23-37. <https://doi.org/10.15366/riejs2022.11.2.002>
- Helliwell, J., Layard, R., Sachs, J., Neve, J. E. D., Akinin, L., Paculor, S. y Wang, S. (2021). *World happiness report 2021*. UN Sustainable Development Solutions Network. <https://archives.kdischool.ac.kr/handle/11125/41765>
- Henderson, J. B., McNeill, K. L., González-Howard, M., Close, K. y Evans, M. (2018). Key challenges and future directions for educational research on scientific argumentation. *Journal of Research in Science Teaching*, 55(1), 5-18. <https://doi.org/10.1002/tea.21412>
- Heras, F. (2023). La educación ambiental y los estilos de vida sostenibles. *Ecosistemas*, 32, 2470-2470. <https://doi.org/10.7818/ECOS.2470>
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, P. (2010). *Metodología de la investigación*. McGraw Hill.
- Herranz, A. (1995). La construcción de pantanos y su impacto sobre la economía y población del pirineo aragonés. En J. L. Acín y V. J. Pinilla (Coords.) *Pueblos abandonados. ¿Un mundo perdido?* (pp. 79-101). Astral.

- Hodson, D. (2020). Going beyond STS education: Building a curriculum for sociopolitical activism. *Canadian Journal of Science, Mathematics and Technology Education*, 20(4), 592-622. <https://doi.org/10.1007/s42330-020-00114-6>
- Hoegh-Guldberg, O., Jacob, D., Taylor, M., Guillén Bolaños, T., Bindi, M., Brown, S., Camilloni, I. A., Diedhiou, A., Djalante, R., Ebi, K., Engelbrecht, F., Guiot, J., Hijioka, Y., Mehrotra, S., Hope, C.W., Payne, A.J., Pörtner, H.-O., Seneviratne, S.I., Thomas, A., ... Zhou, G. (2019). The human imperative of stabilizing global climate change at 1.5°C. *Science*, 365(6459), aaw6974. <https://doi.org/10.1126/science.aaw6974>
- Höök, M. y Tang, X. (2013). Depletion of fossil fuels and anthropogenic climate change. A review. *Energy Policy*, 52, 797-809. <https://doi.org/10.1016/j.enpol.2012.10.046>
- Jackson, R. B., Ahlström, A., Hugelius, G., Wang, C., Porporato, A., Ramaswami, A., Joyashree, R. y Yin, J. (2022). Human well-being and per capita energy use. *Ecosphere*, 13(4), e3978. <https://doi.org/10.1002/ecs2.3978>
- Jaén, M. y Barbudo, P. (2010). Evolución de las percepciones medioambientales de los alumnos de educación secundaria en un curso académico. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 7, 247-259. [https://doi.org/10.25267/Rev\\_Eureka\\_ensen\\_divulg\\_cienc.2010.v7.iextra.08](https://doi.org/10.25267/Rev_Eureka_ensen_divulg_cienc.2010.v7.iextra.08)
- Lacreu, H. (2007). La historia del paisaje como contenido esencial en la enseñanza obligatoria. *Alambique*, 51, 76-87.
- Lafont, R. (1971). *La revolución regionalista*. Ariel.
- Lallana, M., Almazán, A., Valero, A. y Lareo, Á. (2021). Assessing energy descent scenarios for the ecological transition in Spain 2020-2030. *Sustainability*, 13(21), 11867. <https://doi.org/10.3390/su132111867>
- L'Ecuyer, C. (2022). *Educación en el asombro: ¿Cómo educar en un mundo frenético e hiperexigente?*. Plataforma Editorial.
- Lerín, D. (2019). *Identidad e historia. Aragón como construcción nacional*. Subarabe.
- Lorenzini, J. y Rosset, J. (2023). Emotions and climate strike participation among young and old demonstrators. *Social Movement Studies*, 22, 1-17. <https://doi.org/10.1080/14742837.2023.2178406>
- Lynch, M. J., Long, M. A., Stretesky, P. B. y Barrett, K. L. (2019). Measuring the ecological impact of the wealthy: Excessive consumption, ecological disorganization, green crime, and justice. *Social Currents*, 6(4), 377-395. <https://doi.org/10.1177/2329496519847491>
- Madorrán, C. (2018). Buscando un candil: Momentos de ilustración para el siglo de la gran prueba. En J. Riechmann (Ed.), *Ecosocialismo descatalogado: Tentativas* (pp. 311-334). Icaria.
- Madorrán, C. y Almazán, A. (2022). Alfabetización ecosocial: Fundamentos, experiencias y retos. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 11(2), 7-9.
- Martín-García, J. y Dies Álvarez, M. E. (2022). An examination of teacher's goals for a school crystal growing competition: More than having fun. *International Journal of Science Education*, 44(6), 962-979. <https://doi.org/10.1080/09500693.2022.2059121>
- Martínez-Aznar, J., de Frutos Tena, A. y Satrustegui Moreno, A. (2023). Contaminación atmosférica y crisis energética: Emociones, compromisos y propuestas del estudiantado de ESO. En J. Cano Escoriaza y J. L. Antoñanzas Laborda (Eds.), *ODS y educación socioemocional en la era digital* (pp. 225-235). McGraw Hill.
- Martínez-Aznar, J. y Lucha, P. (2023). Secuencia de educación ambiental sobre contaminación: Un juego empleando analogías y una experiencia ilustrativa. *Revista de Educación Ambiental y Sostenibilidad*, 5(1), 1501. [https://doi.org/10.25267/Rev\\_educ\\_ambient\\_sostenibilidad.2023.v5.i1.1501](https://doi.org/10.25267/Rev_educ_ambient_sostenibilidad.2023.v5.i1.1501)
- Martínez-Oses, P. J. y Martínez, I. (2016). La Agenda 2030. ¿Cambiar el mundo sin cambiar la distribución del poder? *Lan Harremanak*, 33, 73-102. <https://doi.org/10.1387/lan-harremanak.16094>
- Murga-Menoyo, M. A. (2018). *La formación de la ciudadanía en el marco de la agenda 2030 y la justicia ambiental*. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 7(1), 37-52. <https://doi.org/10.15366/riejs2018.7.1.002>

- Mayring, P. (2000). Qualitative Content Analysis. *Forum: Qualitative Social Research*, 1(2), art 20. <https://doi.org/10.17169/fqs-1.2.1089>
- Moreno M., Corraliza J. A. y Ruiz J. P. (2005) Escala de actitudes ambientales hacia problemas específicos. *Psicothema* 17(3), 502-508.
- Moreno-Fernández, O. y García-Pérez, F. F. (2015). Ciudadanía, participación y compromiso con los problemas socio-ambientales. Concepciones del alumnado participante en programas educativos andaluces. *Revista Investigación en la Escuela*, 86, 21-34.
- Motesharrei, S., Rivas, J. y Kalnay, E. (2014). Human and nature dynamics (HANDY): Modeling inequality and use of resources in the collapse or sustainability of societies. *Ecological Economics*, 101, 90-102. <https://doi.org/10.1016/j.ecolecon.2014.02.014>
- Novo, M. (2009). La educación ambiental, una genuina educación para el desarrollo sostenible. *Revista de Educación*, 1, 195-217.
- Organización Mundial de la Salud. (2022). *Calidad del aire ambiente (exterior) y salud*. OMS.
- Pinto Freyre, J. y Santamaría Pérez, A. (2022). Prolegómenos para una filosofía de la educación en la inter-y eco-dependencia. El caso de la institución libre de enseñanza. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 11(2), 46-62. <https://doi.org/10.15366/riejs2022.11.2.003>
- Plaza, C. (2022). La emergencia de asambleas ciudadanas de cambio climático en la Unión Europea. El caso de España. *Revista Brasileira de Estudos Políticos*, 124, 54-76. <https://doi.org/10.9732/2022.V124.979>
- Prüss-Ustün, A., Wolf, J., Corvalán, C., Bos, R. y Neira, M. (2016). *Preventing disease through healthy environments. A global assessment of the burden of disease from environmental risks*. WHO.
- Puig, B., Blanco-Anaya, P. y Bargiela, I. (2023). Integrar el pensamiento crítico en la educación científica en la era de la post-verdad. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 20(3), art 1. [https://doi.org/10.25267/Rev\\_Eureka\\_ensen\\_divulg\\_cienc.2023.v20.i3.3301](https://doi.org/10.25267/Rev_Eureka_ensen_divulg_cienc.2023.v20.i3.3301)
- R Core Team. (2023). *R: A language and environment for statistical computing*. R Foundation for Statistical Computing.
- Reig Martínez, E., Goerlinch Gisbert, F. y Cantarino Martí, I. (2016). *Delimitación de áreas rurales y urbanas a nivel local. Demografía, coberturas del suelo y accesibilidad*. Fundación BBVA.
- Restrepo, N., Correa, J., Taborda, Y. M. y Ayala, L. J. (2023). Currículo contextualizado con pertinencia cultural para la educación infantil en contextos rurales. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 21(3), 119-138. <https://doi.org/10.15366/reice2023.21.3.007>
- Rodríguez-Beltrán, R. (2016). World café como dinámica facilitadora de interacciones entre la comunidad educativa. *Forum Aragón*, 18, 72-76.
- 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>
- Sanmartí, N. y Pujol, R. M. (2002). ¿Qué comporta capacitar para la acción en el marco de la escuela? *Revista Investigación en la Escuela*, 46, 49-54. <https://doi.org/10.12795/IE.2002.i46.04>
- Stanley, S. K., Hogg, T. L., Leviston, Z. y Walker, I. (2021). From anger to action: Differential impacts of eco-anxiety, eco-depression, and eco-anger on climate action and wellbeing. *The Journal of Climate Change and Health*, 1, 100003. <https://doi.org/10.1016/j.jocl.2021.100003>
- Taibo, C. (2022). *El decrecimiento explicado con sencillez*. Los Libros de la Catarata.
- Turiel, A. (2020). *Petrocalipsis: Crisis energética global y cómo (no) la vamos a solucionar*. Alfabeto.
- Turner, G. M. (2012). On the cusp of global collapse? Updated comparison of the limits to growth with historical data. *GALA-Ecological Perspectives for Science and Society*, 21(2), 116-124. <https://doi.org/10.14512/gaia.21.2.10>
- Twenge, J. M., Campbell, W. K. y Freeman, E. C. (2012). Generational differences in young adults' life goals, concern for others, and civic orientation, 1966-2009. *Journal of Personality and Social Psychology*, 102(5), 1045. <https://doi.org/10.1037/a0027408>
- Unesco. (2014). *Roadmap for implementing the global action programme on education for sustainable development*. Unesco.

- Unesco. (2017). *Education for sustainable development goals. Learning objectives*. Unesco.
- Wang, Y., Okochi, H. y Tani, Y. (2023). Airborne hydrophilic microplastics in cloud water at high altitudes and their role in cloud formation. *Environ Chem Lett*, 21, 3055-3062. <https://doi.org/10.1007/s10311-023-01626-x>
- Yazici, B. y Yolacan, S. (2007). A comparison of various tests of normality. *Journal of Statistical Computation and Simulation*, 77(2), 175-183. <https://doi.org/10.1080/10629360600678310>



## ANEXO

Figura A.1

### *Cuestionario blanco sobre propuestas de cambio y compromisos de cambio*

Nombre del centro:	Curso:	Núm. alumnos/as:
--------------------	--------	------------------

La crisis ambiental y de recursos obliga a cambios importantes.

Primera columna: Sois los encargados/as de ordenar en importancia **propuestas de cambio**. → (Escribiendo 1 sobre la que consideraréis más necesaria para afrontar la crisis ambiental y de recursos de una forma justa y 12 la que menos).

Segunda columna: Marcad con una "x" aquellas propuestas a las que estaríais dispuestos/as a comprometeros.

CAMBIOS A AFRONTAR	Ordenar por importancia (del 1 al 12)	Compromiso (x)
Comprar ecológico y de proximidad		
Háztelo tú mismo (coser, cultivar, criar, arreglar...)		
Hablar y escuchar sobre este tema con mi familia y amigos		
Ser feliz (la infelicidad es cara, lleva al consumo)		
Viajar en transporte público o bicicleta (no tener coche)		
Leer, saber y ser libres (análisis crítico, tener criterio)		
Sabotaje y destrucción de focos de contaminación		
Votar en las elecciones		
Simplicidad voluntaria (trabajar y comprar menos)		
Movimientos sociales (autoorganización, sensibilización, manifestaciones...)		
No viajar a sitios lejanos (renuncia al avión)		
Cambiar forma de relacionarnos (más presencialmente, compartir más tiempo con familia y amig@s)		
<i>¿Tenéis alguna/s otra/s propuesta/s?</i>		

¿Cuáles han sido las principales diferencias entre vosotros/as?

**Figura A2****Cuestionario rosa sobre emociones, necesidades, propuestas abiertas y compromisos abiertos.**

Nombre centro:	Curso:	Nº alumn@s:
----------------	--------	-------------

- ¿Cuáles son nuestras **emociones** cuando escuchamos las informaciones sobre contaminación atmosférica y crisis energética? → **Subrayad las 2 emociones** que más os coinciden:

- Miedo
- Rabia
- Alegría
- Vergüenza
- Tristeza
- Indiferencia
- Otras:

- ¿Qué **necesidades** nuestras corren peligro en relación a lo anterior?  
→ **Subrayad dos.**

- Agua, aire, alimentos
- Seguridad, equilibrio, orden
- Esperanza, alegría
- Igualdad, armonía, tranquilidad
- Libertad, independencia, espontaneidad
- Otras:

- ¿Qué **pedimos** y a quién?

- A mis vecin@s y amig@s:
- Al ayuntamiento y al gobierno:
- A mi familia:
- A ... :

- ¿A qué nos comprometemos nosotros?

- 
- 
- 

**Breve CV de los/as autores/as****Javier Martínez-Aznar**

Doctor en Ciencias Agrarias y del Medio Natural, ha trabajado como educador ambiental en el Alto Aragón durante más de una década: compartiendo unidades

didácticas con alumnado de todas las etapas educativas, incluyendo adultos y educación especial, y aprovechando el medio natural como herramienta de aprendizaje. Actualmente trabaja como profesor en el Departamento de Didácticas Específicas de la Universidad de Zaragoza, campus de Huesca, y pertenece al Grupo Beagle de Investigación en Didáctica de las Ciencias Naturales y al IUCA. Su línea de investigación se centra en la educación ambiental, incluyendo las salidas al medio natural y la educación para la justicia ambiental. Email: [aznar@unizar.es](mailto:aznar@unizar.es)

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-5899-7067>

### **Ángel de Frutos**

Profesor Ayudante Doctor del Área de Didáctica de las Ciencias Experimentales del Departamento de Didácticas Específicas de la Universidad de Zaragoza. Miembro del Instituto de Investigación en Ciencias Ambientales (IUCA). Doctor en Biología por la Universidad de León. Sus principales líneas de investigación son: a) los efectos del cambio global sobre la biodiversidad y las funciones y servicios del ecosistema y b) la didáctica de la ciencia en cambio climático, sostenibilidad y medio ambiente. Los resultados de sus trabajos de investigación han sido publicados en importantes revistas académicas. Ha participado en numerosos congresos internacionales y nacionales, así como en varios proyectos de investigación competitivos. Es experto en SIG (Sistema de Información Geográfica) y en estadística en ciencias naturales y sociales. Email: [afrutos@unizar.es](mailto:afrutos@unizar.es)

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-5250-9488>

### **Elisa Esteban-Carbonell**

Profesora Ayudante Doctora del Departamento de Psicología y Sociología de la Universidad de Zaragoza. Doctora en Sociología de las Políticas Públicas y Sociales y graduada en Trabajo Social, ambas por la Universidad de Zaragoza. Sus líneas de investigación se centran en los Servicios Sociales y en la intervención psicoeducativa en la infancia, principalmente. Actualmente tiene publicados 17 artículos indexados en ESCI, Latindex y JCR y ha participado en congresos internacionales, nacionales y regionales sobre Trabajo Social, Sociología e Investigación Educativa. Forma parte del Grupo de Estudios de Ordenación del Territorio (GEOT) de la Universidad de Zaragoza. Email: [estecar@unizar.es](mailto:estecar@unizar.es)

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-1639-875X>

### **Amaya Satrústegui**

Estudiante de Doctorado en Educación en la Universidad de Zaragoza. Diploma de Estudios Avanzados en Organometálica por la Universidad de Oviedo y Licenciada en Química por la Universidad de Zaragoza. Profesora de Educación Secundaria Obligatoria en áreas de Ciencias en el Colegio Sagrado Corazón Moncayo. Anteriormente ha sido profesora del Departamento de Didácticas Específicas (Didácticas de las Ciencias Experimentales) en las facultades de Ciencias Humanas y de la Educación (Huesca) y de Educación (Zaragoza). Ha participado en proyectos nacionales e internacionales y es autora de publicaciones científicas en Didáctica de las Ciencias. Email: [asatrustegui@unizar.es](mailto:asatrustegui@unizar.es)

ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0000-9679-4287>



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

# TEMÁTICA

**Libre**



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

# Aplicación de la Agenda 2030: Propuesta Didáctica que Emplea Objetivos de Desarrollo Sostenible para Potenciar Competencias Sociales e Interculturales en la Enseñanza del Inglés

## Implementation of the 2030 Agenda: Didactic Proposal that Uses Sustainable Development Goals to Enhance Social and Intercultural Competences in English Teaching

María Martínez Lirola\*

*Universidad de Alicante, España*

### DESCRIPTORES:

Objetivos de desarrollo sostenible  
Aprendizaje cooperativo  
Competencia intercultural  
Conciencia social  
Educación superior  
Enseñanza-aprendizaje

### RESUMEN:

Este estudio ofrece una aplicación didáctica de la agenda 2030 al presentar una propuesta de actividades empleadas en la enseñanza del inglés como lengua extranjera en la que se emplean los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) 1, 10 y 12 para trabajar con temas globales que favorecen el desarrollo de la competencia intercultural y algunas competencias sociales en una asignatura del grado en Estudios Ingleses. El objetivo principal es observar la idoneidad de la implementación de actividades enmarcadas en los ODS en la enseñanza universitaria para dotar a la enseñanza del inglés de contenido social. La metodología es mixta al ofrecer datos cualitativos basados en la observación de la profesora y cuantitativos al presentar los resultados de una encuesta y de una rúbrica empleada para evaluar competencias. Los resultados indican que el estudio potencia un currículum basado en las competencias intercultural y sociales con el fin de que el alumnado desarrolle la conciencia social. Como conclusiones, el estudio revela que los ODS trabajados en las actividades potencian la adquisición de la competencia intercultural y de competencias sociales. Esto favorece el desarrollo de la conciencia social del alumnado al tomar conciencia de distintas realidades sociales y ofrecer oportunidades para respetar las diferencias culturales.

### KEYWORDS:

Sustainable development goals  
Cooperative learning  
Intercultural competence  
Social awareness  
Higher education  
Teaching-learning

### ABSTRACT:

This study offers a didactic application of the 2030 agenda by presenting a proposal of activities used in the teaching of English as a foreign language in which Sustainable Development Goals (SDGs) 1, 10 and 12 are used to work with global issues that favor the development of intercultural competence and some social skills in a subject of the degree in English Studies. The main objective is to observe the suitability of the implementation of activities framed in the SDGs in university education to provide the English teaching with social content. The methodology is mixed by offering qualitative data based on the teacher's observation and quantitative data by presenting the results of a survey and a rubric used to assess competencies. The results show that this study enhances an intercultural and social competency-based curriculum in order for students to develop social awareness. As conclusions, the study reveals that the SDGs worked on in the activities contribute to enhancing the acquisition of intercultural and social skills. This favors the development of students' social awareness by becoming aware of different social realities and offering opportunities to respect cultural differences.

### CÓMO CITAR:

Martínez Lirola, M. (2024). Aplicación de la agenda 2030: Propuesta didáctica que emplea objetivos de desarrollo sostenible para potenciar competencias sociales e interculturales en la enseñanza del inglés. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 13(1), 135-151.  
<https://doi.org/10.15366/riejs2024.13.1.007>

## 1. Introducción

La Universidad del siglo XXI ha de dar respuesta a las demandas sociales. Por tanto, entendemos la educación superior como un proceso de socialización en el que la adquisición de conocimientos debe reforzarse con una formación basada en competencias. Bisquerra Alzina y Pérez Escoda (2007) indican que la competencia consiste en “la capacidad para movilizar adecuadamente un conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para realizar actividades diversas con un cierto nivel de calidad y eficacia” (p. 63). Con respecto a las competencias sociales, Tallón y Sikora (2011) enumeran las siguientes dentro de las mismas: la comunicación, la cooperación, comprender a los otros, la influencia, la resolución de conflictos, la conciencia política (que hace alusión a quién tiene el poder en los grupos) y el liderazgo.

La enseñanza por competencias facilita la formación integral del alumnado pues va más allá de la adquisición de los objetivos o contenidos específicos de las distintas asignaturas de su campo de estudio, y ofrece simultáneamente formación ética, en valores, en cuestiones de género y en temas globales que contribuyen a la formación del alumnado como ciudadanía global, crítica y comprometida con las demandas del siglo XXI (Acosta Torres y Aguilar Balderas, 2018; Martínez Lirola, 2019).

En la actualidad, se observan desigualdades sociales, hecho que implica que muchas personas pueden considerarse oprimidas por padecer distintas injusticias (Lucio-Villegas, 2015). La educación ha de contribuir a la mejora social relacionando lo que se enseña con las demandas sociales, de ahí que sea importante incluir aspectos culturales, económicos o sociales de otros países en las aulas con el fin de conocer realidades distintas a la propia.

En este sentido, consideramos que los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) aprobados por la Asamblea General de Naciones Unidas en 2015 (Naciones Unidas, 2015) ofrecen herramientas para afrontar los desafíos actuales y se pueden aplicar al proceso de enseñanza-aprendizaje de distintas asignaturas debido a que contienen los ejes fundamentales sobre los que hay que trabajar a nivel global con el fin de mejorar el planeta a distintos niveles. La experiencia que se presenta en este artículo se centra en los siguientes ODS: 1. Erradicar la pobreza en todas sus formas en todo el mundo. 10. Reducir las desigualdades entre países y dentro de ellos y 12. Garantizar las pautas de consumo y de producción sostenibles

La hipótesis de partida de este artículo es que los ODS permiten dotar a la enseñanza universitaria del inglés de contenido social y favorecen la adquisición de competencias, entre las que destacan la intercultural y algunas competencias sociales. La pregunta de investigación que nos planteamos en esta investigación es la siguiente: ¿En qué medida puede contribuir una propuesta didáctica enmarcada en los ODS para dotar a la enseñanza del inglés como lengua extranjera de contenido social y para que el alumnado adquiera la competencia intercultural y competencias sociales?

El objetivo general de este artículo es observar la idoneidad de la implementación de actividades enmarcadas en los ODS en la enseñanza universitaria para dotar a la enseñanza del inglés de contenido social y para que se desarrollen la competencia intercultural y algunas competencias sociales en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Los objetivos específicos son a) diseñar e implementar actividades enmarcadas en los ODS con el fin de que el alumnado desarrolle la competencia intercultural y competencias sociales en una clase de inglés; b) fomentar la reflexión sobre los ODS



y su relación con el desarrollo de la conciencia social con el fin de que el alumnado tome conciencia de distintas desigualdades sociales que es necesario transformar para que el mundo sea más justo y haya menos situaciones de opresión, y c) conocer la opinión del alumnado sobre la propuesta didáctica basada en los ODS en la que ha participado.

## 2. Fundamentación teórica

Los ODS se centran en temas globales para todos los países y toda la ciudadanía del planeta, de ahí su importancia para que el alumnado pueda profundizar en la competencia intercultural y en las competencias sociales que le serán de utilidad tanto para el mercado laboral como para la vida en general (Acosta Torres y Aguilar Balderas, 2018).

Los 17 ODS que se presentan en la Agenda 2030 de las Naciones Unidas desglosan 169 metas y 232 indicadores que resumen los principales desafíos de nuestro mundo. Así, de entre los diferentes ODS propuestos para el año 2030 se pueden destacar por ejemplo (i) la erradicación o la disminución de la pobreza en el planeta, (ii) la consecución de una vida saludable, (iii) garantizar la equidad de género y oportunidades, (iv) la disponibilidad y gestión del agua y el saneamiento para toda la tecnología, (v) el acceso a energías accesibles y renovables y desarrollo económico, y (vi) una producción y utilización sostenible, entre otros. Los ODS permiten trabajar con temas transversales en el aula con independencia de la disciplina que se estudie al incluir retos globales variados como la erradicación de la injusticia, la pobreza y la desigualdad. Los ODS también favorecen un compromiso con la preocupación por todas las formas de vida y por la transformación social, es decir, se inclina hacia la acción (Londoño-López, 2018; Medir Huerta et al., 2016).

Además, los ODS contribuyen a dotar al proceso de enseñanza-aprendizaje de contenido social al tratarse de objetivos globales y por tanto sirven para observar semejanzas y diferencias entre ellos en distintos lugares del planeta. Su carácter universal permite adaptar los ODS tanto a la realidad local como global. También ofrecen la posibilidad de tomar conciencia de la necesidad de disminuir las diferencias entre los países del Norte y los del Sur. Esto lleva consigo potenciar un compromiso activo por parte del alumnado universitario, tal y como señalan Ruiz de la Torre y cols. (2016):

*Los compromisos que, como sociedad tenemos, deben encaminarse al beneficio del conjunto en un futuro cercano, porque ahora se comprende mejor que no somos una comunidad aislada, pertenecemos a un entorno global donde lo que hacemos repercute en otros, la formación de los ciudadanos debe ser encaminada hacia la productividad y el desarrollo social. (p. 226)*

Enmarcar la enseñanza universitaria en los ODS lleva consigo que el alumnado reflexione sobre la importancia de estos y sobre el modo en que los puede aplicar a su vida personal y profesional, así como tenerlos presentes para entender realidades sociales distintas de la propia y las situaciones de necesidad que las personas viven en dichas realidades.

El carácter global de los ODS y el hecho de que permitan profundizar en la realidad de personas cuyo contexto social es distinto al del alumnado, los conecta con la competencia intercultural que está claramente vinculada a la ciudadanía global. Dicha competencia es definida por Byram (1997) como “la habilidad para comprender y

relacionarse con personas de otras culturas”<sup>1</sup> (p. 5). Es decir, gracias a esta competencia se desarrolla la habilidad para comunicarse con personas de distintas culturas y para respetar las diferencias culturales (Clouet, 2013), de ahí que se trate de una competencia fundamental en la clase de inglés como lengua extranjera debido a la importancia de establecer relaciones entre la lengua que se enseña y la cultura que la enmarca (Cuartas Álvarez, 2020). A la vez, permite reflexionar sobre estereotipos y formas de discriminación que afectan a distintas culturas (Girik Allo, 2018). Clouet (2013) se refiere a esta competencia como habilidades interculturales y ofrece la siguiente definición:

*habilidades interculturales que se definen como la capacidad del alumnado para poner en relación la cultura de origen, es decir, la cultura nativa del estudiantado y la cultura extranjera; la capacidad de ser sensible y utilizar una variedad de estrategias para el contacto con personas de otras culturas; la capacidad para cumplir el papel de intermediario cultural entre la cultura propia y la cultura extranjera y para tratar con eficacia los malentendidos interculturales y las situaciones de conflicto; y la capacidad de superar las relaciones estereotipadas*<sup>2</sup> (p. 142).

Introducir la competencia intercultural en el currículum implica que se ofrecen oportunidades al alumnado para tomar conciencia de realidades sociales que pueden ser distintas de la propia con el fin de que desarrolle la conciencia social. En este sentido, consideramos que los ODS permiten trabajar temas sociales en el aula que potencian la competencia intercultural al poder contrastar la temática de los diferentes ODS en distintos contextos gracias al análisis de textos con contenido social. En consecuencia, el proceso de aprendizaje de una lengua (en este caso del inglés) se entiende como un proceso interpersonal e intercultural en el que están presentes diferencias culturales (Güneş y Mede, 2019).

La interculturalidad juega un papel central en la construcción de sociedades democráticas que conceden igualdad de oportunidades a la ciudadanía, con independencia de su procedencia. Además, la competencia intercultural potencia el respeto a la diversidad y el enriquecimiento que supone el contacto entre personas de distintas culturas (Espinoza Freire, 2020).

Son numerosos los estudios que se centran en cómo potenciar la interculturalidad en distintos contextos educativos, entre los que destacan Krainer y Guerra (2016) o Rodríguez Cruz (2018). Otras investigaciones focalizan su atención en la importancia de la formación de las/os docentes de todos los niveles educativos para llevar a cabo procesos de enseñanza-aprendizaje en los que la interculturalidad esté presente, por ejemplo: Espinoza-Freire y cols. (2019) y Uribe-Pérez y Mosquera (2016). Estos estudios destacan la necesidad de que el profesorado de los distintos niveles educativos tenga herramientas para propiciar un clima de igualdad en el aula, en el que se potencia la igualdad entre las distintas culturas y la convivencia armónica de modo que los posibles conflictos se resuelven de manera pacífica. Hay estudios sobre la importancia

---

<sup>1</sup> Traducción de la autora. El original de la cita es: “the ability to understand and relate to people from other countries” (Byram, 1997, p. 5).

<sup>2</sup> Traducción de la autora. El original de la cita es: “intercultural skills which are defined as the ability of the learners to bring the culture of origin, i.e. the native culture of the learners, and the foreign culture into relation with each other; the ability to be sensitive and use a variety of strategies for contact with those from other cultures; the capacity to fulfil the role of cultural intermediary between one’s own culture and the foreign culture and to deal effectively with intercultural misunderstandings and conflict situations; and the ability to overcome stereotyped relationships” (Clouet, 2013, p. 142).

de la competencia intercultural en la clase de idiomas, en los que se indica que la interculturalidad ocupa un lugar central en la enseñanza de las lenguas extranjeras, en cómo esta contribuye a la formación de ciudadanía y en los retos que implica evaluarla (Byram, 2000, 2009; Clouet, 2013; Vinagre, 2014).

Potenciar la competencia intercultural y los ODS en el proceso de enseñanza-aprendizaje juega un papel central en la promoción de una comunicación pacífica y en el respeto a la diversidad (Baesler y Lauricella, 2014). En resumen, la combinación de los ODS y la competencia intercultural en el proceso de enseñanza-aprendizaje puede ayudar al alumnado, por un lado, a tomar conciencia de distintas realidades globales como las propuestas en los ODS y, por otro lado, a conceder importancia a la competencia intercultural con el fin de fomentar el respeto y el entendimiento entre las distintas culturas al tratarse de uno de los retos de la realidad socio-cultural actual (Priegue Caamaño y Leiva Olivencia, 2012).

### 3. Metodología

La metodología empleada en este artículo es mixta, pues por un lado se basa en la observación que la profesora (que es la autora de este artículo) hizo en clase de la experiencia didáctica y en las notas que tomó para obtener datos cualitativos, pero también se ofrecen datos cuantitativos de la rúbrica empleada por la profesora para evaluar las competencias adquiridas y por el alumnado para autoevaluarse principalmente. Además, se ofrecen otros datos cuantitativos al presentar los resultados de una encuesta que se recopiló al final del proceso de enseñanza-aprendizaje.

#### *Contexto y participantes*

La experiencia se llevó a cabo en la asignatura obligatoria Lengua Inglesa V que se imparte en el primer cuatrimestre en el grado en Estudios Ingleses de la Universidad de Alicante en España. Lengua Inglesa V se imparte durante cuatro horas cada semana: tres prácticas dedicadas a la gramática, a presentaciones orales y a debates; la hora teórica se dedica fundamentalmente en la escritura académica y el aprendizaje de vocabulario avanzado. El total de horas es de sesenta en el cuatrimestre.

Durante el curso académico 2021-2022 hubo 87 personas matriculadas en la asignatura, 50 en el grupo A y 37 en el grupo B (69 mujeres y 18 hombres). Las edades del alumnado oscilan entre los 20 y los 25 años. La mayoría del alumnado quiere dar clases de inglés en secundaria o trabajar en empresas realizando tareas relacionadas con la traducción.

#### *Fases*

El diseño de esta experiencia didáctica comenzó seleccionando varios ODS que permitieran al alumnado trabajar con temas globales que favorecieran la adquisición de la competencia intercultural y algunas competencias sociales en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

La selección de los ODS no fue fácil pues en todos están presentes temas actuales y según el enfoque que se les dé se pueden trabajar las competencias seleccionadas. En este sentido, se observó que los temas que se pueden seleccionar para trabajar la competencia intercultural en la clase de inglés como lengua extranjera son diversos. En el caso de este artículo, decidimos optar por la pobreza, las desigualdades entre países y el consumo responsable por tratarse de temas globales relacionados directamente

con los tres ODS seleccionados. Estos temas permiten al alumnado aprender vocabulario avanzado, practicar estructuras morfo-sintácticas de nivel C1, desarrollar el pensamiento crítico y adquirir la competencia intercultural, además de otras, que tanta importancia tiene en las clases de idiomas. Por tanto, como ya se apuntó en la introducción, se seleccionaron los siguientes ODS: 1. Erradicar la pobreza en todas sus formas en todo el mundo, 10. Reducir las desigualdades entre países y dentro de ellos, y 12. Garantizar las pautas de consumo y de producción sostenibles

Una vez seleccionados los tres ODS, la profesora diseñó una serie de actividades cooperativas relacionadas con los mismos. El objetivo del diseño y la implementación de las actividades era que el alumnado pudiera profundizar en algunos aspectos sociales que es necesario mejorar a nivel global y que se señalan claramente en cada ODS. Por esta razón, la profesora explicitó que los ODS seleccionados pretendían ayudar al alumnado a profundizar en distintas realidades sociales y a adquirir competencias que les resultaran de utilidad tanto para el mercado laboral como para la vida personal.

Mientras el alumnado participaba en las actividades, la profesora tomó notas en una rúbrica que diseñó con el fin de medir las principales competencias adquiridas por el alumnado mediante las actividades presentadas (ver propuesta didáctica, sección 4.1). Al acabar las actividades, la docente e investigadora pidió al alumnado que se evaluara usando la misma rúbrica en la que se empleaba una escala de Likert con el fin de observar si había diferencias sustanciales entre la evaluación que había hecho la profesora y la del alumnado.

Tras la participación del alumnado en las actividades propuestas, la profesora e investigadora preparó una encuesta (Anexo) basada en las notas que había tomado durante el proceso de enseñanza-aprendizaje. Gracias a los resultados de la encuesta, se pueden ofrecer algunos datos cuantitativos. Al final del cuatrimestre la profesora recopiló los datos y su análisis lo llevó a cabo de forma manual como parte de su trabajo como investigadora en la experiencia llevada a cabo.

### *Instrumentos*

Uno de los instrumentos empleados es la encuesta mencionada. La encuesta es una herramienta para obtener datos cuantitativos, tal y como señalan López-Roldán y Fachelli (2015): “La encuesta se ha convertido en algo más que un solo instrumento técnico de recogida de datos para convertirse en todo un procedimiento o un método de investigación social” (p. 8). La profesora, en su rol de investigadora, diseñó las preguntas de la encuesta durante el cuatrimestre con el fin de hacer al alumnado reflexionar sobre algunos aspectos que se habían tenido en cuenta en el diseño de las actividades. Además, se pretendía obtener información sobre lo que el alumnado pensaba sobre las actividades en las que había participado con el fin de preparar otras similares para otros cursos académicos si se valoraban de forma positiva. La información recogida de la encuesta fue de carácter anónimo.

Otro instrumento utilizado es la rúbrica que la docente había diseñado con el fin de sistematizar la observación llevada a cabo durante el proceso de enseñanza-aprendizaje en la que se prestaba especial atención a la adquisición de determinadas competencias.

## **4. Resultados**

Una vez presentada la metodología, en este apartado se presentan como resultados cualitativos las distintas actividades relacionadas con los tres ODS seleccionados.

Seguidamente, se incluyen los resultados de la encuesta anónima en la que el alumnado participó al final del cuatrimestre como resultados cuantitativos.

#### ***4.1. Descripción de las distintas actividades enmarcadas en los ODS y resultados***

Al principio del cuatrimestre la profesora dividió la clase en grupos de unas cinco personas con el fin de participar en las distintas actividades cooperativas diseñadas con el fin de incorporar los ODS y la competencia intercultural en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Los ODS permiten trabajar con temas globales en el aula utilizando la lengua inglesa, de ahí que el primer ODS fuera el número 1 al ser la pobreza un tema global, presente en todos los países del planeta en mayor o menor medida. La profesora pidió al alumnado que seleccionara textos de ONG en los que observaran la representación de personas pobres para pedir ayuda económica o hacer socios o socias en la ONG. El hecho de que se tratara de textos con imagen llevó a la profesora a profundizar en la multimodalidad y a explicar el modelo de gramática visual propuesto por Kress y van Leeuwen (2021) para analizar este tipo de textos.

Tras la recopilación de textos, el alumnado tenía que preparar un esquema en grupo sistematizando las principales características visuales de los textos recopilados y sacando algunas conclusiones sobre el modo visual de representación de las personas pobres. De este modo, el alumnado pone en práctica lo aprendido sobre gramática visual. Además, se trabaja la capacidad de síntesis en los grupos. Los esquemas los presenta un portavoz elegido por el grupo delante de toda la clase.

Seguidamente, todo el alumnado participa en un debate cooperativo sobre las causas de la pobreza y el modo en que las ONG representa a las personas pobres desde el punto de vista visual utilizando la lengua inglesa. El debate es una técnica adecuada para potenciar la comunicación, es decir, una competencia social fundamental en la enseñanza del inglés. La profesora prestó atención a que el alumnado presentara sus argumentos de manera constructiva, invitando al desarrollo de la capacidad crítica y a ir más allá de lo observado en los textos analizados con el fin de que el alumnado pudiera aportar algunas ideas para acabar con la pobreza. En este sentido, el alumnado apuntó que apostar por una dieta vegetariana o por la agricultura sostenible contribuirían a mejorar las condiciones de vida de las personas.

El siguiente ODS trabajado fue el número 10. La profesora pidió al alumnado que investigara los países más pobres y los más ricos dentro de cada continente. Al poner en común los datos encontrados, se observa que la mayor parte de los países pobres se encuentran en África, seguidos de algunos países de América Latina como Bolivia o Ecuador, o de La India o Pakistán en Asia. En esta ocasión, la docente explicó cómo preparar un ensayo académico tanto desde el punto de vista formal como funcional con el fin de que el alumnado escribiera un ensayo cooperativo en inglés sobre las principales desigualdades encontradas entre los países y algunas propuestas para minimizarlas. La profesora también explicó los recursos cohesivos (referencia, cohesión, elipsis, sustitución y cohesión léxica) y pidió al alumnado que, una vez acabado el ensayo, señalara los distintos recursos utilizados. De esta forma, se invitaba al estudiantado a tomar conciencia de cómo dichos recursos contribuyen a dotar de coherencia al texto y a darle unidad a las ideas.

Cuando cada grupo terminó, la docente corrigió cada uno de los ensayos prestando atención tanto a los aspectos formales como funcionales. En la clase siguiente, la profesora repartió a cada grupo su ensayo y preparó una presentación de *Powerpoint* con los principales errores gramaticales encontrados para que se corrigieran en clase.

De esta forma, se trabaja tanto el texto en su totalidad señalando las relaciones entre cada parte por medio de los recursos cohesivos, como partes concretas al presentar la profesora algunas oraciones incorrectas desde el punto de vista gramatical.

La última actividad relacionada con el ODS 10 consistió en un debate cooperativo en el que la profesora invitó al alumnado a reflexionar sobre cómo las diferencias entre las zonas rurales y urbanas contribuyen a que haya desigualdades entre los países. Cada grupo tenía que preparar un esquema sistematizando las ideas presentadas por cada persona antes de presentarlas delante de toda la clase para debatirlas. Al igual que en el debate anterior se favorece la interacción y las competencias sociales (Cuadro 1). En este debate destaca que el alumnado señaló que nunca había profundizado en cómo las diferencias entre el campo y la ciudad contribuyen a que se perpetúen las desigualdades dentro de los países.

Finalmente, el tercer ODS trabajado en clase era el número 12: Garantizar las pautas de consumo y de producción sostenibles. En esta ocasión, la profesora invitó al alumnado a reflexionar sobre las principales estrategias que la publicidad emplea para promover el consumo. Para ello, el alumnado tenía que recopilar textos de la publicidad de distintos países de habla inglesa y utilizar el modelo de gramática visual de Kress y van Leeuwen (2021) para deconstruir las principales estrategias publicitarias. Cada grupo preparó un esquema que entregó a la profesora para ser corregido. En la siguiente clase, el alumnado presentó el esquema y al acabar los grupos llegaron a la conclusión de que la publicidad emplea las mismas estrategias para persuadir, es decir, no se observan diferencias entre los países.

Al igual que en los dos ODS anteriores, la profesora diseñó un debate para profundizar en este ODS. Se pidió al alumnado que anotara de manera individual los principales productos que consume normalmente y que se preguntara si la publicidad influye en que lo haga. Tras la reflexión individual comenzó el debate grupal en el que se comparten las reflexiones individuales y se observan semejanzas y diferencias en las respuestas. Seguidamente, la profesora preguntó al alumnado qué sabía sobre el comercio justo y les pidió que buscaran algunas ONGs que lo potencian tanto a nivel local como nacional e internacional. Llama la atención que el 73% del alumnado no conocía casi nada sobre este tipo de comercio. Para acabar el debate, se invitó al alumnado a reflexionar sobre cómo el propio consumo tiene un efecto en la economía global y puede contribuir a reducir la pobreza si se potencia el comercio justo (ODS 1) y las desigualdades (ODS 10). Es decir, se establecen relaciones entre los tres ODS trabajados. Al ser este el tercer debate, se observa que el alumnado elabora argumentos y opiniones de forma clara en lo que respecta a cuestiones relacionadas con el consumo a la vez que respeta la diversidad de opiniones, como se puede observar en estas citas directas: “Considero que siendo vegetariana contaminao menos y soy más respetuosa con el medio ambiente, pero reconozco que no todas las personas están sensibilizadas o de acuerdo” o “El precio alto de algunos productos de comercio justo puede ser la causa de que algunas personas no los consuman”.

El Cuadro 1 presenta las distintas actividades realizadas para trabajar los tres ODS seleccionados, las destrezas que se desarrollan con cada actividad, así como las competencias que se adquieren. En el Cuadro 1 se observa que el carácter transversal de los ODS permite integrar distintas destrezas y competencias en el proceso de enseñanza-aprendizaje, hecho que favorece la formación integral del alumnado.

Consideramos que las actividades presentadas en esta sección no solo contribuyen a introducir los ODS en la educación superior, sino que también favorecen el empoderamiento y la toma de conciencia del alumnado al ofrecerle oportunidades de

reflexionar sobre temas globales como la pobreza, la desigualdad o el consumo responsable. También invitan a tomar conciencia sobre la realidad de otras personas, sobre la necesidad de propiciar igualdad de oportunidades para todos los seres humanos y sobre la importancia de respetar las diferencias culturales, raciales, etc.

### Cuadro 1

#### *Relación entre los ODS seleccionados y las actividades, destrezas y competencias trabajadas*

ODS	Actividades	Destrezas que se trabajan	Competencias que se adquieren
ODS 1. Erradicar la pobreza en todas sus formas en todo el mundo	Recopilación de textos de ONG	Escrita, Oral	Comunicación Cooperación Liderazgo
	Debate cooperativo	Oral, Interacción	Cooperación Resolución de conflictos
ODS 10. Reducir las desigualdades entre países y dentro de ellos	Ensayo académico Señalar los recursos cohesivos Corrección de errores gramaticales	Escrita, Oral	Comunicación Cooperación
	Debate cooperativo	Oral, Interacción	Cooperación Resolución de conflictos
ODS 12. Garantizar las pautas de consumo y de producción sostenibles	Recopilación de textos de la publicidad Análisis multimodal	Escrita	Comunicación Cooperación
	Debate cooperativo	Oral, Interacción	Cooperación Resolución de conflictos

Con el fin de determinar el efecto de las actividades presentadas y el logro en la adquisición de las competencias señaladas, la profesora utilizó la siguiente rúbrica (Cuadro 2) en la que se reflejan los elementos tenidos en cuenta para medir aspectos relacionados con las competencias trabajadas en cada actividad y que aparecen en el Cuadro 1.

### Cuadro 2

#### *Rúbrica para medir las competencias sociales de las/os estudiantes con una escala Likert*

		1	2	3	4	5
Se observa la adquisición y uso de vocabulario y expresiones sobre temas sociales.	Profesora	0%	0%	12,08%	32,96%	54,94%
	Estudiantes	0%	0%	6,59%	21,97%	71,42%
El alumnado participa en interacciones constructivas en los debates cooperativos, escucha activa y respeto a la diversidad de opiniones.	Profesora	0%	0%	6,59%	49,45%	43,95%
	Estudiantes	0%	0%	6,59%	43,95%	49,45%
El alumnado hace referencia a valores y actitudes relacionadas con la interculturalidad y la ciudadanía global.	Profesora	0%	0%	8,79%	43,95%	47,25%
	Estudiantes	0%	0%	6,59%	47,25%	54,94%
El alumnado es capaz de resolver conflictos en los grupos y en los debates.	Profesora	0%	0%	6,59%	49,45%	43,95%
	Estudiantes	0%	0%	6,59%	36,26%	57,14%
Se observan actitudes cooperativas en los grupos y en clase. El alumnado está implicado en las tareas y hay una división equitativa de las mismas.	Profesora	0%	0%	8,79%	39,56%	51,64%
	Estudiantes	0%	0%	8,79%	34,06%	57,14%

El primer aspecto que llama la atención en el Cuadro 2 es que tanto la profesora como el alumnado no ofrecen respuestas en las escalas 1 y 2. Otro dato que llama la atención es que en todas las preguntas los porcentajes más altos se encuentran en las escalas 4 y 5 pues la escala 3 solo supera el 10 %, en concreto 12,08 % en la respuesta de la profesora en el apartado relacionado con el vocabulario y las expresiones.

En la escala 5, se observa que la tendencia general es que el alumnado ofrece un porcentaje superior a la hora de evaluar las competencias analizadas. La mayor diferencia se observa en el primer ítem donde la profesora ha elegido la puntuación 5 en el 54,94 % de los casos mientras que, casi tres cuartas partes del alumnado, en concreto el 71,42 % se ha puntuado con un 5. En el resto de los ítems, la diferencia entre el porcentaje de la profesora y el del alumnado es inferior al 10 %, con la excepción del ítem 4 relacionado con la resolución de conflictos donde más del 50 % del alumnado se puntúa con un 5, en concreto el 57,14 %, mientras que la respuesta de la profesora es del 43,95 %.

Los datos de la escala 4 contrastan con los de la escala 5 en el sentido de que, en esta ocasión, es la profesora la que ofrece un porcentaje superior en todos los casos, con la excepción del ítem 3 en el que se hace referencia a valores y actitudes relacionadas con la interculturalidad y la ciudadanía global donde la respuesta del alumnado es ligeramente superior con un 47,25 % frente al 43,95 % ofrecido por la docente. En general, los resultados obtenidos y presentados en el Cuadro 2 indican que se ha logrado introducir distintas competencias sociales gracias a las actividades enmarcadas en los ODS y que el alumnado ha tomado conciencia de ello y es capaz de ofrecer una evaluación positiva.

Tras lo expuesto en los párrafos anteriores podemos señalar que la respuesta a la pregunta de investigación que planteamos al principio del artículo es que la propuesta didáctica enmarcada en los ODS presentada en este artículo contribuye en gran medida a la adquisición de competencias sociales y de la competencia intercultural, tal y como se puede observar en las afirmaciones de la escala de Likert del Cuadro 2, hecho que favorece que el alumnado avance como ciudadanía global al tomar conciencia de realidades distintas de la propia. En consecuencia, es pertinente unir los ODS con la competencia intercultural para, de manera conjunta, vincular la responsabilidad social con la apertura y el respeto a otras realidades culturales.

#### **4.2. Resultados de la encuesta**

A continuación, se presentan los resultados de la encuesta que respondió el alumnado al final del cuatrimestre. Con respecto a la primera pregunta, ¿Conocías los ODS antes de que se mencionaran en clase?, llama la atención que la inmensa mayoría del alumnado encuestado, en concreto el 89 % afirma que no conocía los ODS antes de que se presentaran en la asignatura Lengua Inglesa V. En la segunda pregunta, también una amplia mayoría, en concreto el 79 % considera que las actividades relacionadas con los ODS han contribuido a establecer relaciones entre lo que aprende en el aula y las demandas sociales. Es significativo que el 100 % del alumnado encuestado ofrece una respuesta afirmativa cuando se le pregunta si considera que enmarcar algunas actividades en los ODS contribuye a su reflexión sobre algunos temas globales como la pobreza, la desigualdad o el consumo responsable a la vez que se fomenta el aprendizaje de vocabulario relacionado con dichos temas.

La pregunta 4 se centra en conocer la opinión del alumnado sobre el modo en que se pueden potenciar la justicia social y las relaciones igualitarias en el aula. La mayoría de las respuestas recopiladas, en concreto el 63 %, indican lo siguiente: realizando



actividades relacionadas con estos temas, potenciando la igualdad entre alumnas y alumnos en el aula, creando un clima que favorezca la cooperación, el respeto a la diversidad de opiniones y el respeto mutuo.

Al igual que en las primeras preguntas, en la pregunta 5, la mayoría del alumnado, el 94 % indica que los ODS seleccionados y las actividades realizadas han contribuido al desarrollo de la competencia intercultural. Cuando se le pide que especifique de qué modo, predominan respuestas en las que se afirma que tanto los ODS como las actividades concretas han contribuido a profundizar en la realidad de otras personas y a tomar conciencia de las desigualdades sociales que hay entre unos países y otros.

La pregunta 6 pretende conocer las competencias sociales que el alumnado considera que ha desarrollado más con las actividades realizadas, el 40 % del alumnado encuestado las marca todas. Entre el 60 % que no las marca todas, destacan la comunicación y la cooperación elegida por el 60 %. El liderazgo lo marca un 20 % y la resolución de conflictos un 34 %. Seguidamente, en la pregunta 7 se pregunta al estudiantado si se considera una ciudadana o ciudadano más global tras participar en las actividades seleccionadas, más de las tres cuartas partes del estudiantado responde afirmativamente, el 78 %. Al preguntarle por qué, la mayoría de las respuestas se pueden resumir de este modo: por haber reflexionado sobre realidades distintas a la propia, por haber profundizado en culturas de las que no sabía nada, por haber podido contrastar la situación socio-económica propia con la de otras personas. El 22 % que ofrece una respuesta negativa la justifica porque considera que lo que realmente contribuye a ser más global es viajar o vivir con personas de otras culturas.

La pregunta 8 se relaciona con la anterior al indagar en otras maneras que el estudiantado considera que podrían favorecer que avanzara como ciudadanía global. Las respuestas sugieren las siguientes acciones: trabajando con otros ODS, estableciendo contactos con personas de otras culturas a través de las redes sociales, participando en intercambios lingüísticos con otros países organizados desde la Universidad o a nivel particular, etc.

Con la pregunta 9 se consulta al alumnado si considera adecuado relacionar la enseñanza del inglés en la educación superior con temas globales como los que proponen los ODS. La inmensa mayoría, el 98 % ofrece una respuesta positiva. Al pedir al alumnado que justifique su respuesta comentan que consideran que plantear así la enseñanza es una manera de relacionar lo que se enseña y se aprende en las aulas universitarias con los temas que se están tratando en la sociedad. Otras personas indican que en las redes sociales se tratan también estos temas y así al trabajarlos en clase tienen una opinión más elaborada sobre ellos. El 2 % que responde negativamente indica que prefiere una enseñanza tradicional en la que el profesorado tiene el protagonismo en la clase y el alumnado una actitud más pasiva centrada en tomar notas o hacer ejercicios, sin que el trabajo cooperativo ocupe un lugar central.

Con la última pregunta se consulta al estudiantado sobre la manera en que han contribuido las actividades a mejorar su nivel de inglés. Las respuestas son variadas y hay alumnado que indica más de un aspecto en el que gracias a las actividades ha mejorado su inglés. El 83 % considera que ha aprendido y puesto en práctica vocabulario avanzado relacionado con los ODS trabajados con cada actividad. Un 71 % indica que se ha potenciado la destreza oral en los debates y esto ha contribuido a que ahora se tenga más soltura a la hora de hablar inglés en público. Además, se señala que, al tratarse de temas globales, las estructuras morfo-sintácticas utilizadas son avanzadas por lo que la gramática que se revisa cada semana se ha podido poner en práctica en cada actividad (48 %). Finalmente, el 67 % del alumnado encuestado

considera que ha mejorado la destreza escrita al tener que participar en varias actividades de escritura cooperativa.

Si observamos los resultados de la encuesta de forma global, consideramos que la gran mayoría del alumnado encuestado, en concreto el 92 %, valora positivamente las actividades realizadas por su relación con los ODS y por fomentar una enseñanza basada en temas globales. El hecho de que el alumnado se considere más intercultural y con más formación como ciudadanía global indica que el proceso de enseñanza-aprendizaje es efectivo para que el alumnado se centre no solo en mejorar su nivel de inglés sino también en reflexionar sobre algunos de los temas sociales más importantes de la actualidad, como los presentes en los tres ODS seleccionados.

## 5. Discusión

El diseño y la implementación de actividades que incluyen los ODS seleccionados coinciden con otros estudios en que potencian la participación activa del alumnado en el aula para profundizar en dichos temas (Martínez Lirola, 2022; Moliní Fernández y Sánchez-González, 2019) al tener que reflexionar sobre situaciones sociales injustas y pensar en cómo se podrían mejorar, hecho que dota a la enseñanza de un componente global y cultural.

En la misma línea de autores como Londoño-López (2018) o Ruiz de la Torre y cols. (2016) consideramos que el carácter social de las actividades planteadas favorece que el alumnado pueda asumir un compromiso social en la construcción de un mundo mejor, es decir, nos encontramos ante una propuesta educativa que apuesta por la formación integral. En este sentido, al igual que Acosta Torres y Aguilar Balderas (2018), la experiencia didáctica presentada en este artículo va más allá de la adquisición de conocimientos pues concede a la competencia intercultural y a las competencias sociales como la comunicación, la cooperación o el liderazgo que serán de utilidad para el mercado laboral (Cuadro 1) un lugar central, además de apostar por la formación del alumnado como ciudadanía global.

Con el fin de evitar vincular la pobreza con la representación estereotipada de determinados grupos, conviene invitar al alumnado a deconstruir los textos para profundizar en las diferencias culturales y raciales, así como en el contraste entre distintas culturas y en cómo esto afecta a la identidad de las personas (Brooks y Hébert, 2006). En este sentido, es fundamental sugerir al alumnado que reflexione sobre los aspectos positivos de cada cultura y sobre la importancia de no vincular a ninguna región en concreto con la pobreza, hecho que contribuye a trabajar la competencia intercultural al ir más allá de vincular a la pobreza con determinados estereotipos que contribuyen a presentar a las personas de determinadas regiones o continentes de manera parcial y negativa.

Al recopilar los textos sobre ONG y participar en el debate sobre la pobreza el alumnado señaló en la discusión generada en los grupos que la tendencia general es a representar a personas de África o de América Latina en los textos. Por tanto, el hecho de que no haya referencia a las personas pobres en Europa u otros continentes en los textos analizados contribuye a asociar la pobreza con determinados continentes. Este aspecto se utilizó en el debate para señalar que hay diferentes formas de pobreza, que está presente en todos los lugares y que vincularla solo a algunos continentes lleva consigo una representación parcial de la misma.

Los textos de ONG seleccionados por el alumnado y los ensayos académicos que escribe contribuyen a motivar a las/os alumnas/os a familiarizarse con otras culturas.

Esto lleva consigo la apertura a conocer aspectos culturales que pueden resultar de interés y que podrían hasta incorporarse a la cultura propia como pueden ser aspectos culinarios, musicales, espirituales, etc. Así, estas actividades contribuyen a evitar actitudes etnocéntricas que a veces están conectadas con estereotipos.

Tal y como se ha podido observar en el apartado anterior, una de las actividades empleadas para trabajar los ODS seleccionados consistió siempre en un debate cooperativo. La selección de esta actividad viene determinada porque favorece la participación del alumnado en clase al propiciar un clima adecuado para que el alumnado exprese su opinión sobre un tema determinado, en este caso sobre la representación de la pobreza en los textos de las ONG. El debate también se presta a la expresión de opiniones diversas, de modo que otra competencia social que se puede observar es la resolución de conflictos. Cuando había diversidad de opiniones al plantear el alumnado distintos argumentos en el debate, la profesora insistió en que las diferencias han de ser entendidas como oportunidades para enriquecernos y empatizar sobre opiniones y puntos de vista distintos del propio. Además, gracias al debate, el estudiantado utiliza construcciones gramaticales y vocabulario avanzado para expresar sus opiniones.

Las principales dificultades observadas por la profesora durante el proceso de participación del alumnado en la experiencia didáctica presentada en este artículo se relacionan con lo siguiente: en primer lugar, la falta de formación del alumnado en aspectos relacionados con los ODS, hecho que implicó que la profesora tuvo que dedicar tiempo a explicarlos y a establecer relaciones entre estos y los temas globales mediante los cuales se pretendía enseñar inglés en la asignatura. En segundo lugar, otra dificultad encontrada era que el alumnado tuviera claro que las actividades planteadas tenían como finalidad no solo conocer los ODS y profundizar en ellos, sino también mejorar su nivel de inglés, de ahí que la profesora insistiera en todo momento en que todas las actividades se tenían que realizar empleando la lengua inglesa. Finalmente, se ha de señalar que otra de las dificultades encontradas se relaciona con la falta de implicación de algunas/os alumnas/os en algunas de las actividades planteadas. Ante esta dificultad, la profesora supervisó el trabajo de los grupos e insistió en la necesidad de la implicación de todos los miembros con el fin de que el resultado final de las actividades fuera el esperado y producto de una metodología cooperativa.

## 6. Conclusiones

La propuesta didáctica presentada ofrece al estudiantado una formación integral, es decir, se enseñan competencias además de contenidos. Así, las actividades diseñadas y descritas en este artículo han pretendido no solo introducir los ODS en la enseñanza universitaria sino también formar profesionales con conciencia global, que sepan dar respuesta a las demandas sociales y contribuir a la construcción de un mundo mejor. Se trata de actividades en las que los temas transversales ocupan un lugar central como por ejemplo la pobreza, la desigualdad o el consumo.

La propuesta didáctica ofrecida en este artículo confirma que es posible emplear los ODS para dotar a la enseñanza del inglés como lengua extranjera de contenido social que permita trabajar temas globales. Además, dicha propuesta es adecuada para trabajar la competencia intercultural y varias competencias sociales. En este sentido, se confirma la hipótesis planteada al comienzo del artículo sobre el hecho de que los ODS contribuyen a dotar a la enseñanza universitaria del inglés de contenido social, hecho que lleva consigo la adquisición de las competencias señaladas.

Los tres ODS seleccionados favorecen trabajar con temas globales en la enseñanza universitaria como la pobreza, la desigualdad o el consumo. Esto ayudará al alumnado a profundizar en las transformaciones sociales que es necesario realizar para que las sociedades mejoren. De este modo, se establecen relaciones entre lo que se enseña en las aulas y lo que ocurre en la sociedad. Se trata, por tanto, de dar respuesta a las necesidades sociales, globales, éticas, etc. que necesita la sociedad del siglo XXI. En este sentido, nos planteamos si trabajar con el resto de los ODS será igual de efectivo para dotar al proceso de enseñanza de contenido social a la vez que el alumnado aprende inglés. Entendemos que sí debido a la temática de todos los ODS. En consecuencia, esperamos poder trabajar con otros ODS en otras investigaciones y poder contrastar su efectividad en el proceso de enseñanza-aprendizaje con los que se han trabajado en este artículo.

Las actividades cooperativas presentadas en este trabajo indican que un proceso de enseñanza-aprendizaje enmarcado en distintos ODS y en el uso de textos de temática social favorece que el estudiantado aprenda inglés (por ejemplo, se trabaja con vocabulario avanzado relacionado con los temas globales seleccionados) al mismo tiempo que adquieren la competencia intercultural y algunas competencias sociales.

El hecho de involucrar al alumnado en el proceso de enseñanza-aprendizaje y trabajar con los ODS favorece tanto las relaciones interpersonales como el desarrollo de la conciencia social. Esto implica promover una relación igualitaria y cooperativa entre estudiantes y docentes, lo que contribuye a la construcción de una ciudadanía activa y a la promoción del diálogo y la interacción en el aula, hecho que puede contribuir a que el alumnado asuma un compromiso activo en la construcción de un mundo mejor. Además, las actividades seleccionadas ayudan a desarrollar la habilidad para comprender realidades sociales distintas de la propia, algo que es fundamental para desarrollar la competencia intercultural.

## Referencias

- Acosta Torres, R. y Aguilar Balderas, J. C. (2018). *Educación para la sostenibilidad. La función de la universidad en el cumplimiento de la agenda 2030*. Arlequín.
- Baesler, J. E. y Lauricella, S. (2014). Teach peace: Assessing instruction of the nonviolent communication and peace course. *Journal of Peace Education*, 11(1), 46-63. <https://doi.org/10.1080/17400201.2013.777899>
- Bisquerra Alzina, R. y Pérez Escoda, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, 10, 61-82. <https://doi.org/10.5944/educxx1.1.10.297>
- Brooks, D. E. y Hébert, L. P. (2006). Gender, race, and media representation. En B. J. Dow y J. T. Wood (Eds.), *The sage handbook of gender and communication* (pp. 297-317). Sage. <https://doi.org/10.4135/9781412976053.n16>
- Byram, M. (2000). Assessing intercultural competence in language teaching. *Sprogforum*, 18(6), 8-13.
- Byram, M. (2009). Evaluation and/or assessment of intercultural competence. En A. Hu y M. Byram (Eds.), *Intercultural competence and foreign language learning. Models, empiricism and assessment* (pp. 215-234). Narr Francke Attempto Verlag.
- Clouet, R. (2013). Understanding and assessing intercultural competence in an online environment: A case study of transnational education programme delivery between college students in ULPGC, Spain, and ICES, France. *RESLA*, 26, 139-157. <https://accedaeris.ulpgc.es/handle/10553/45411>
- Cuartas Álvarez, L. F. (2020). Intercultural communicative competence: In-service EFL teachers building understanding through study groups. *Profile: Issues in Teachers' Professional Development*, 22(1), 75-92. <https://doi.org/10.15446/profile.v22n1.76796>

- Espinoza-Freire, E. (2020). Estrategia metodológica para la interculturalidad en la formación docente. *Universidad y Sociedad*, 12(2), 369-379.
- Espinoza-Freire, E. y Herrera-Montero, L. A., y Castellano-Gil, J. M. (2019). La dimensión intercultural en la formación docente en Ecuador. *Psychology, Society, & Education*, 11(3), 341-354. <https://doi.org/10.25115/psyse.v11i3.2253>
- Girik Allo, M. D. (2018). Intercultural communication in EFL classrooms. *Ethical Lingua*, 5(2), 159-170. <https://doi.org/10.30605/ethicallingua.v5i2.1036>
- Güneş, G. y Mede, E. (2019). Integration of intercultural communicative competence (ICC) in an EFL course: Perceptions of students and teachers. *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 20(2), 352-363. <https://doi.org/10.17679/inuefd.445793>
- Krainer, A. y Guerra, M. (2016). *Interculturalidad y educación. Desafíos docentes*. FLACSO.
- Kress, G. y van Leeuwen, T. (2021). *Reading images: The grammar of visual design*. Routledge Press. <https://doi.org/10.4324/9780203619728>
- López-Roldán, P. y Fachelli, S. (2015). La encuesta. En P. López-Roldán y S. Fachelli (Eds.), *Metodología de la investigación social cuantitativa* (pp. 5-35). Universidad Autónoma de Barcelona.
- Londoño-López, M. C. (2018). Retos y desafíos de las políticas públicas para la igualdad de género y los derechos humanos, en el marco de la agenda 2030 y los objetivos de desarrollo sostenible. *Prospectiva*, 25, 13-28. <https://doi.org/10.25100/prts.v0i25.6004>
- Lucio-Villegas, E. (2015). Paulo Freire. La educación como instrumento para la justicia social. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 4(1), 9-20. <https://doi.org/10.15366/riejs2015.4.1.001>
- Martínez Lirola, M. (2019). Una propuesta didáctica para introducir la educación para la ciudadanía global en la enseñanza universitaria. *Revista Electrónica Educare*, 23(2), 1-20. <https://doi.org/10.15359/rec.23-2.15>
- Martínez Lirola, M. (2022). Propuesta didáctica enmarcada en la educación con perspectiva de género en la enseñanza universitaria. *Encuentro*, 30, 3-22. <https://doi.org/10.37536/cj.2022.30.1929>
- Medir Huerta, R. M., Heras Colás, R. y Magin Valentí, C. (2016). Una propuesta evaluativa para actividades de educación ambiental para la sostenibilidad. *Educación XXI*, 19(1), 331-355. <https://doi.org/10.5944/educxx1.15589>
- Moliní Fernández, F. y Sánchez-González, D. (2019). Fomentar la participación en clase de los estudiantes universitarios y evaluarla. *Revista de Docencia Universitaria*, 17(1), 211-227. <https://doi.org/10.4995/redu.2019.10702>
- Naciones Unidas, Asamblea General (12 de agosto de 2015). *Proyecto de documento final de la cumbre de las Naciones Unidas para la aprobación de la agenda para el desarrollo después de 2015*. Naciones Unidas.
- Priegue Caamaño, D. y Leiva Olivencia, J. J. (2012). Las competencias interculturales en la sociedad del conocimiento: Reflexiones y análisis pedagógico. *EDUTEC, Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 40, 1-12. <https://doi.org/10.21556/edutec.2012.40.370>
- Rodríguez Cruz, M. (2018). Construir la interculturalidad. Políticas educativas, diversidad cultural y desigualdad en Ecuador. *Íconos, Revista de Ciencias Sociales*, 60, 217-236. <https://doi.org/10.17141/iconos.60.2018.2922>
- Ruiz de la Torre, G., Gómez Gómez, K. y Ruiz Ávalos, F. G. (2016). La dimensión del desarrollo sostenible en la creación de nueva oferta educativa para la Universidad Pedagógica Nacional. *Uaricha, Revista de Psicología*, 13(30), 225-251.
- Tallón, R. y Sikora, M. (2011). *Conciencia en acción. Eneagrama, inteligencia emocional y cambio*. Gulaab.
- Uribe Pérez, M. y Mosquera, C. J. (2016). La formación del profesorado desde el enfoque intercultural. Una aproximación a su estado actual. *Revista Tecnó, Episteme y Didaxis, Extra*, 1698-1704.
- Vinagre, M. (2014). El desarrollo de la competencia intercultural en los intercambios telecolaborativos. *Revista de Educación a Distancia*, 41, 1-22.

## Anexo

### ***Encuesta para conocer la opinión del alumnado universitario sobre la propuesta didáctica basada en los ODS***

1. ¿Conocías los ODS antes de que se mencionaran en clase?  
Sí            No
2. ¿En tu opinión, han contribuido las actividades relacionadas con los ODS a establecer relaciones entre lo que aprendes en el aula y las demandas sociales?  
Sí            No
3. ¿Consideras que enmarcar algunas actividades en los ODS contribuye a tu reflexión sobre algunos temas globales como la pobreza, la desigualdad o el consumo responsable a la vez que aprendes vocabulario relacionado con dichos temas?  
Sí            No
4. ¿De qué modo se pueden potenciar la justicia social y las relaciones igualitarias en el aula?
5. ¿Han contribuido los ODS seleccionados y las actividades realizadas a que desarrolles la competencia intercultural?  
Sí            No  
¿De qué modo?
6. ¿Cuáles de las siguientes competencias sociales te parece que has desarrollado más con las actividades realizadas?  
Comprender a los otros  
La conciencia política  
La comunicación  
La cooperación  
El liderazgo  
La influencia  
La resolución de conflictos
7. ¿Te consideras un/a ciudadano/a más global tras participar en las actividades seleccionadas?  
Sí            No    ¿Por qué?
8. ¿De qué otras maneras consideras que podrías avanzar como ciudadanía global?
9. ¿Consideras adecuado relacionar la enseñanza del inglés en la educación superior con temas globales como los que proponen los ODS?  
Sí            No    ¿Por qué?
10. ¿De qué manera han contribuido las actividades a que mejores tu nivel de inglés?

## Breve CV de la autora

### **María Martínez Lirola**

Catedrática del Departamento de Filología Inglesa de la Universidad de Alicante e Investigadora de la Universidad de Sudáfrica (UNISA). Sus principales áreas de investigación son el Análisis Crítico del Discurso, la Lingüística Sistémica Funcional y la Lingüística Aplicada. Ha publicado extensamente en revistas internacionales como *Discourse and Society*, *Critical Discourse Studies*, *Social Semiotics*, *Visual Communication*, *Signos*, *RESLA*, entre otras. También ha publicado siete libros y varios capítulos de libros en editoriales como Peter Lang, Cambridge Scholars Publishers, John Benjamins y Comares. La Dra. Martínez Lirola es la directora del grupo de investigación “Análisis Crítico del Discurso Multimodal” desde 2010. Ha sido profesora visitante en diferentes universidades de los cinco continentes. Email: [maria.lirola@ua.es](mailto:maria.lirola@ua.es)

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-6427-425X>



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



# Aprendizaje y Educación en Familias Mapuche y Aymaras: Los Modos de Hacer las Cosas

## Learning and Education in Mapuche and Aymara Families: The Ways of Doing Things

Nolfa Ibáñez-Salgado <sup>\*</sup>1, Sofía Druker-Ibáñez <sup>2</sup> y M<sup>a</sup> Soledad Rodríguez-Olea <sup>3</sup>

<sup>1</sup> *InteractúaChile, Educación, Cultura y Desarrollo, Chile*

<sup>2</sup> *Universidad Católica Silva Henríquez, Chile*

<sup>3</sup> *Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Chile*

### DESCRIPTORES:

Aprendizaje  
Educación familiar  
Co-construcción  
Justicia social  
Justicia educativa

### RESUMEN:

El artículo corresponde a una investigación desarrollada durante tres años con familias mapuche y aymaras, en sus propios territorios, que busca describir y analizar sus concepciones de aprendizaje y educación. Epistemológicamente, se enmarca en el constructivismo radical, con foco en la justicia social y educativa. La metodología es cualitativa, participativa y etnográfica, desarrollándose mediante un proceso de co-construcción. Los resultados muestran que las concepciones, lógicas y métodos sobre el aprendizaje y la educación familiar y comunitaria son mayormente compartidos por las familias, y que la comprensión y valoración de sus modos de hacer las cosas, especialmente en la educación formal, se constituiría en condición para que las personas indígenas puedan ejercer su legítimo derecho a participar en la sociedad en igualdad de condiciones. Se concluye que es posible co-construir conocimiento entre personas de distintas culturas si se tiene un propósito común y el entendimiento que los sentidos y significados de palabras y acciones pueden ser distintos según haya sido la convivencia, lo que implica reformular experiencias y consensuar modos de describir las cosas, aún en el contexto de injusticia epistémica que caracteriza las relaciones entre culturas en nuestro país.

### KEYWORDS:

Learning  
Family education  
Co-construction  
Social justice  
Educational justice

### ABSTRACT:

This paper accounts for three-year research involving Mapuche and Aymara families in their own territories, aimed to describe and analyze their concepts of learning and education. Epistemologically this study is framed in radical constructivism, focused in social and educational justice. The methodology is qualitative, participatory, and ethnographic, and is developed through a process of co-construction. The results show that concepts, logics and methods on learning and family and community education are mostly shared by Mapuche and Aymara families, and that understanding and valuing their ways of doing things, especially in formal education, would be an essential condition for indigenous people to exercise their legitimate right to participate in society on equal terms. A conclusion is drawn that it is possible to co-construct knowledge between people from different cultures if there is a common goal and a shared understanding that the meanings of words and actions may be different depending on people's own history of coexisting. From this understanding arises the need for reformulating experiences and reaching consensus on the ways of describing things, even in the context of epistemic injustice that characterizes the relationships between cultures in our country.

### CÓMO CITAR:

Ibáñez-Salgado, N., Druker-Ibáñez, S. y Rodríguez-Olea, M. S. (2024). Aprendizaje y educación en familias mapuche y aymaras: Los modos de hacer las cosas. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 13(1), 153-169.  
<https://doi.org/10.15366/riejs2024.13.1.008>

## 1. Introducción

Este artículo corresponde a una investigación desarrollada durante tres años con familias indígenas pertenecientes a los pueblos originarios más numerosos de Chile: mapuche y aymara, mediante un abordaje metodológico de co-construcción, con el objetivo de describir y analizar los conocimientos y sentidos compartidos por los participantes respecto al aprendizaje y la educación. Las familias mapuche<sup>1</sup> residen en dos regiones del sur del país, La Araucanía y Los Ríos, y las familias aymaras en la región de Arica y Parinacota, en el extremo norte. Nuestro propósito es visibilizar estas concepciones, para contribuir a su comprensión y, especialmente, a su inclusión en la educación y en la academia como un aporte a la justicia social y educativa en nuestro país. El foco en estas dos culturas responde al interés de visibilizar eventuales diferencias y/o similitudes, cuyo conocimiento pudiese contribuir a un cambio de enfoque en el sistema educacional y en la formación docente respecto de una de sus mayores debilidades: la atención pedagógica a la diversidad.

El estudio es parte de una línea de investigación sobre interculturalidad y educación desarrollada desde 2000 en proyectos sucesivos<sup>2</sup>, que adscribe a la línea epistemológica del constructivismo radical (Maturana, 1997a; Maturana y Varela, 1994, von Foerster, 2005; von Glasersfeld, 2000) y asume el concepto amplio de desarrollo planteado por Sen (1993, 1999), cuyo pilar es la expansión de las libertades individuales, entendiéndola como el aumento de las capacidades de los individuos para alcanzar aquello que tienen razones para valorar. Aquí, la libertad es a la vez medio y fin del desarrollo y “los individuos no tienen por qué concebirse como receptores pasivos de las prestaciones de ingeniosos programas de desarrollo” (Sen, 1999, p. 28). Para este autor, la sustentabilidad debe ser entendida en función de la sustentabilidad de las libertades que tienen los individuos para salvaguardar lo que valoran, y destaca la necesidad de fomentar el derecho de libertad en cuanto a la construcción de identidades que permitan relacionarnos con los otros en condiciones de justicia, lo que constituiría un cambio cultural o simbólico que implicaría no sólo la redistribución, sino también el reconocimiento y la participación (Fraser, 2008), rechazando los sistemas clasificatorios singulares y rígidos para reconocer la multiplicidad característica de las construcciones identitarias propias y ajenas, “en donde no haya que asimilar las normas culturales dominantes o de la mayoría” (Carneros et al., 2018, p. 23) y se pueda rescatar esa diversidad de pluralidades como factor de unificación en la diferencia. Ello “demanda urgentemente asociar las políticas educativas con ‘giros’ epistémicos” (Osorio, 2019, p. 26), que faciliten la generación de espacios en la academia y en el sistema educativo para incluir otras visiones sobre cómo conocemos, otros modos de priorizar aspectos del ser y de su relación con los otros y con la naturaleza.

Entendemos que el conocimiento es construido en la experiencia, por lo que no existe un conocimiento ontológico objetivo de una realidad única e igual para todos. El conocimiento refiere a una construcción del ser humano quien, por sus condiciones de constitución, no puede tener acceso a una realidad independiente de esas condiciones; en palabras de von Glasersfeld (2000), “sea lo que fuere lo que

---

<sup>1</sup> En mapudungun, lengua mapuche, significa gente de la tierra y no se pluraliza.

<sup>2</sup> Proyectos FONDECYT N°1000078, N°1020496, 1060230, Proyectos FONIDE, N° 274 (ex 8513), N°55 y F811349, Proyecto DIUMCE FGI/2015.

entendemos por “conocimiento”, ya no puede ser más la imagen o la representación de un mundo independiente del hombre que hace la experiencia” (p.19). Como señala Maturana (1990, p. 109), “el conocimiento siempre se adquiere en la convivencia”; distintos tipos de convivencia dan lugar a distintos significados y sentidos para objetos y relaciones, aunque después aquello se nombre con las mismas palabras, como hemos constatado en estudios previos sobre el surgimiento del lenguaje y la construcción de mundo en culturas distintas (Ibáñez, 2003, 2015; Ibáñez y Maturana, 2005), entendidas estas como “la estabilidad transgeneracional de configuraciones conductuales adquiridas ontogénicamente en la dinámica comunicativa de un medio social” (Maturana y Varela, 2009, p. 133, citado por Rodríguez Olea, 2021).

Tanto en comunidades científicas como no científicas, el conocimiento está anclado a la experiencia relacional, “constituido por las formas en las que la gente categoriza, codifica, procesa e imprime significado a sus experiencias” (Long y Arce, 1992, p. 211) y se desarrolla sobre la base de los marcos de sentido existentes, por lo que la comprensión de la producción, reproducción y transformación del conocimiento debe ser “situada en términos de los mundos de vida que involucran a los individuos y grupos” (p. 212). Socialmente, sin embargo, los conocimientos producidos en comunidades científicas occidentales son representado como más objetivos, verdaderos y universales que aquellos producidos por comunidades no científicas, particularmente comunidades indígenas (Ibáñez y Cáceres-Jensen, 2022). Esta relación de injusticia epistémica, característica de la colonialidad del saber (Tubino, 2014) se construye y perpetua en los sistemas escolares. En consecuencia, los modos de hacer las cosas en las comunidades indígenas, reflejo de sus fundamentos epistémicos acerca del conocimiento y su construcción, son mayormente ignorados en el ámbito académico y educacional.

La existencia de diferencias importantes entre lógicas educativas indígenas y lógicas escolares está bien documentada (Bermejo-Paredes y Maquera-Maquera, 2022; Moravietz et al., 2019; Ibáñez y Cáceres-Jensen, 2022). En el caso de la cultura mapuche, los trabajos de Quilaqueo, Quintriqueo y Ñanculef (Quintriqueo y Quilaqueo, 2019; Quilaqueo et al, 2016; Ñanculef, 2016) aportan a la comprensión de las epistemologías y las prácticas que constituyen saberes educativos y concepciones de aprendizaje situadas en las dinámicas relacionales de familias y comunidades mapuche, donde, aún ante la presencia de una erosión progresiva de prácticas educativas familiares, explicada en gran medida por la monoculturalidad de la educación formal, la vigencia de métodos educativos mapuche, creados y actualizados en la memoria social de familias y comunidades permite distinguir epistemes fundantes de lo educativo que aluden a “la complementariedad entre las personas y la naturaleza, articulada con la espiritualidad como una dimensión fundamental de la vida que racionaliza la perspectiva mapuche del conocimiento” (Quilaqueo et al., 2016, p. 162). Al respecto, el historiador mapuche Juan Ñanculef (2016) señala:

*Nosotros no aprendemos “cómo hacer las cosas”, sino que simplemente aprendemos a “hacer las cosas”, es lo que nuestros hermanos aymara denominan Qhapag-Nan. Este es un salto epistemológico que la sociedad chilena y los pedagogos de la educación formal en Chile debieran considerar como un gran aporte de la sociedad indígena a la sociedad en general, sobre todo en este tiempo de crisis de la educación formal. (p. 21)*

Entendemos el aprendizaje como un fenómeno de transformación en la convivencia (Maturana, 1997b) y a la educación como configuradora de las características principales de una sociedad. Si bien el discurso educativo destaca la importancia de lograr la formación de personas responsables, solidarias, respetuosas de la diversidad y capaces de resolver problemas, en la práctica vemos algo distinto; el sistema escolar

chileno es uno de los más segregados del mundo, en el que predomina una lógica estructuralista, instrumental y técnica, que se focaliza en los productos y prioriza la competencia por sobre la colaboración (Assael et al., 2018), donde la atención pedagógica a la diversidad es la competencia profesional con menor presencia y la monoculturalidad es central (Arias et al., 2018; Ibáñez, 2010), ignorando los saberes indígenas y locales (Anocutipa et al., 2019; Bada, 2020; Di Caudo, 2016), cuestión que Santos (2010) ha denominado ‘pensamiento abismal’.

Esta invisibilización sería producto del proceso histórico de una colonización epistemológica que reduce otras formas de construir conocimiento: “*A sad consequence of epistemicide has been the tendency to dismiss the knowledge productions and related areas of epistemological as well as technicals expertise found within local communities*” (Du Plessis, Sehume y Martin, 2014, p. 78). Asimismo, el informe sobre conocimientos indígenas y políticas educativas en América Latina reconoce que el campo de la educación y del conocimiento ha sido un espacio de corrección, homogenización y adoctrinamiento de los pueblos indígenas, concluyendo que “es necesario transformar los procesos de menoscabo, inferiorización e invisibilización que se yerguen sobre los conocimientos indígenas” (UNESCO, 2017, p. 60). Estas epistemologías “*otras*” en un país multicultural como Chile, debiesen ser consideradas por la academia y el sistema educativo para avanzar hacia la justicia educativa (Kovach, 2009; Tubino, 2014; Unesco, 2017). Como señalan Castillo y Del Pino (2022), “la ontología indígena, sus métodos de generación de conocimientos educativos y cómo evaluar, son sólo algunos componentes necesarios de incorporar hoy en la praxis educativa” (p. 8).

## 2. Antecedentes y contexto

En Chile, el 12,8 % de la población es indígena. De este total, el 79,8 % es población mapuche, seguida por la población aymara con un 7,2 %. Las personas mapuche constituyen el 9,9 % de la población total del país, y el 46,7 % de ellas vive en las regiones de La Araucanía y de Los Ríos (34,7 % y 12 % respectivamente), mientras que el 35,7 % de la población aymara reside en la región de Arica y Parinacota (Instituto Nacional de Estadística INE, 2018).

De acuerdo con diversos estudios y encuestas (Aymerich et al., 2003; Instituto Nacional de Derechos Humanos, 2018; Mora, 2018; Ramírez et al., 2016; Universidad de Talca, 2018, entre otros), la sociedad chilena sería, en general, discriminadora y no valoraría el aporte de los pueblos originarios a la construcción del país. Baste recordar que el convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo, OIT (1989), permaneció durante 18 años en el congreso antes de ser aprobado en 2008, y que las personas y organizaciones indígenas han manifestado reiteradamente su disconformidad con la implementación de programas destinados a ellos, por parte de la política pública (Caniuman, 2019; Figueroa, 2016; Gobierno de Chile/PNUD, 2009; Gutiérrez y Gálvez 2017, Quintrileo et al., 2013). Además, pertenecer a un pueblo indígena en Chile agudizaría las experiencias de trato desigual (PNUD, 2017), el índice de desarrollo humano de la población mapuche de La Araucanía es menor a la de la población no indígena de esa región (Padilla et al., 2015; UNESCO, 2017) y, en lo educacional, las escuelas de La Araucanía con mayoría de estudiantado mapuche obtienen los menores logros en las mediciones nacionales. En la región de Arica y Parinacota, los resultados de estas mediciones son similares al promedio del país, pero son siempre más bajas en la población indígena que en la no indígena (Ministerio de Desarrollo Social, 2019). En comunas con una mayor segregación indígena escolar, existe una asociación negativa con los resultados de los estudiantes indígenas (Webb

et al., 2017), lo que refleja que “se reproduce en el territorio local y regional la estructura social y educacional nacional de discriminación y desigualdad” (Williamson, 2012, p. 129).

A casi 30 años de la creación de la Corporación Nacional de Desarrollo Indígena (Conadi), un estudio de Aninat y Hernando (2019) evidencia la poca coordinación de los entes estatales encargados de implementar las políticas públicas dirigidas a la población indígena y el incumplimiento del rol articulador mandatado a esa corporación. Las evaluaciones de programas destinados a la población indígena destacan la inexistencia de monitoreo de la satisfacción de los usuarios (Dirección de Presupuesto, 2013; Ministerio de Desarrollo Social/Conadi, 2018; Ministerio de Educación, 2018), dejando de manifiesto que la principal consideración que debiese tener la implementación de una política pública focalizada –saber qué piensan sus destinatarios– no ha sido debidamente tomada en cuenta. Junto a lo anterior, existe una valoración negativa de la implementación del Programa de Educación Intercultural Bilingüe PEIB (Forno et al., 2009; Ibáñez-Salgado y Druker-Ibáñez, 2018; Lagos, 2015; Stefoni et al., 2016) y una formación docente que se sustentaría en la colonialidad del saber (Quintriqueo y Quilaqueo, 2019).

Un aspecto que estaría a la base de los problemas antes mencionados es la falta de comprensión de las concepciones de aprendizaje y educación de las personas indígenas por parte de la sociedad hegemónica, unido a que “la matriz epistémica del conocimiento educativo mapuche continúa siendo desconocida en la escuela” (Quilaqueo et al., 2016). Como señalan Morawietz y cols. (2017, p. 34), “conocer las concepciones del mundo y su relación con el aprendizaje en los distintos pueblos originarios debería ser una fuente continua de alimentación y retroalimentación para la política educativa”. El problema está en que la sociedad dominante, en general, asume la objetividad como argumento (Maturana, 1997b) y, por tanto, supone que las palabras, gestos y actitudes denotan idénticos sentidos y significados para quienes componen una sociedad, ignorando así la diversidad de construcciones de mundo que es consecuencia de distintos modos de convivencia, de distintos modos de hacer las cosas (Ibáñez y Maturana, 2002, 2005). La particularidad de este estudio consiste en evidenciar, operacionalmente, características y lógicas de los modos de comprender y hacer las cosas de las familias participantes en torno al aprendizaje y la educación desde una lógica generativa de co-construcción que requiere de la colaboración entre los marcos de sentido y las agendas de investigadores no indígenas y miembros de comunidades mapuche y aymara.

### 3. Aspectos metodológicos

La metodología es cualitativa, etnográfica, participativa, y se operacionaliza en el proceso de co-construcción que parte previo a la presentación formal del proyecto, cuando los objetivos son discutidos y validados con miembros de comunidades indígenas; continúa con la conformación del grupo de estudio, donde son miembros de familias indígenas con relaciones previas con el equipo de investigación quienes extienden invitaciones, realizan los contactos y coordinan la participación de otras familias y comunidades de acuerdo a sus propias lógicas y redes culturales<sup>3</sup>; y se

---

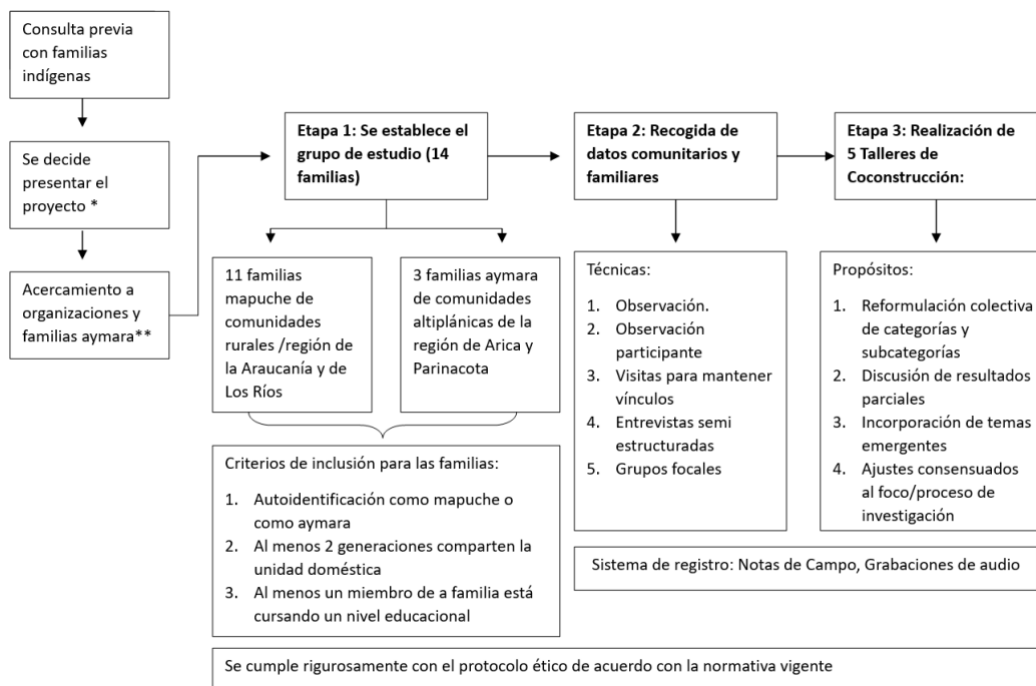
<sup>3</sup> Nuestro especial reconocimiento al Lonko Pascual Pichun (QUEPD), al dirigente territorial Javier Melipil y al Dr. Carlos Choque.

extiende a las fases de recolección de datos, levantamiento de categorías y producción de resultados en los talleres de co-construcción.

Nuestro enfoque asume que, en una relación intercultural, “los procedimientos requieren ser articulados a las formas reflexivas operantes en cada cultura” (Salas, 2013, p. 66). La co-construcción posibilita la contextualización de los datos en la dimensión situacional y temporal específica de su producción (Goetz y LeCompte, 1988) y la creación de un contexto nuevo, no extractivo: los Talleres de co-construcción, donde dialogan los significados y sentidos científicos y sociales en conversaciones en las cuales las personas configuran y animan la manera en que se vive la vida diaria y comunitaria (Mejía-Elvir et al., 2022), para obtener una nueva visión compartida, expresada en un lenguaje común (Gaussel, 2014; Morales, 2019), asumiendo que “la única manera en que uno realmente puede conocer las cosas (...) es a través de un proceso de autodescubrimiento” (Ingold, 2016, p. 220), por cuanto la sola recolección de datos no asegura conocimiento ni menos comprensión.

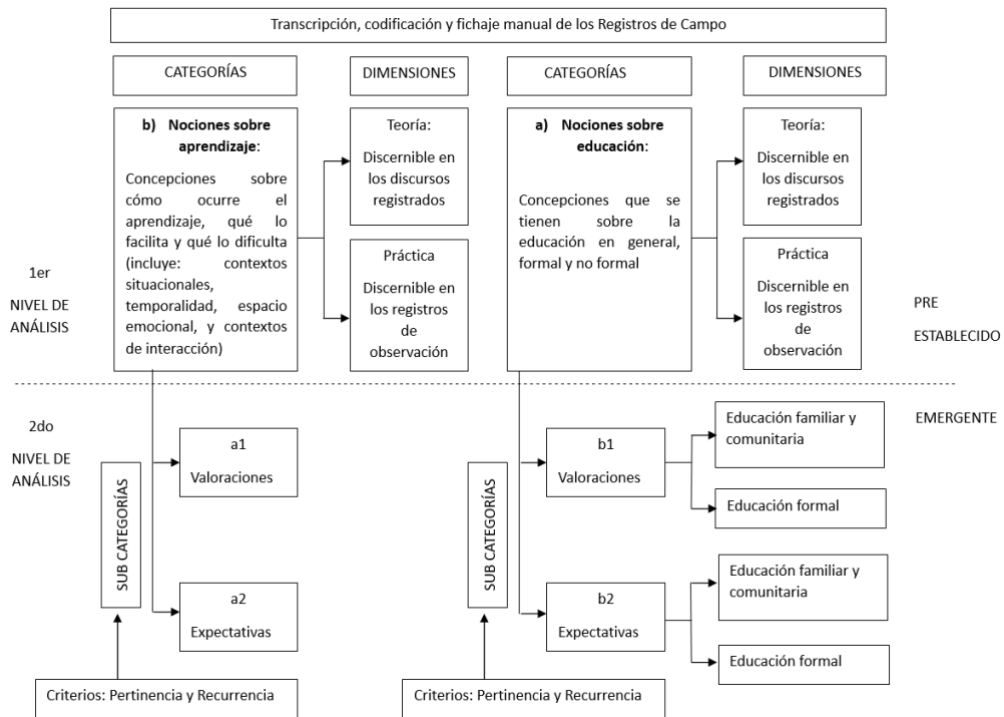
**Figura 1**

**Diagrama de trabajo de campo**



*Notas.* \* En concordancia con los convenios suscritos por Chile, en especial el Convenio 169 de la OIT (1989) y la Declaración de Iximuleu (FILAC, 2018). \*\* En el primer año se desarrolla una etapa de contactos y acercamiento a grupos aymaras del norte del país, la que no es necesaria en el sur, por cuanto el equipo cuenta con esos contactos, derivados de anteriores investigaciones en esta línea (Ibáñez y Díaz, 2010; Ibáñez y Maturana, 2005). Integrantes de las familias, hablantes de su lengua nativa, fueron coordinadoras/es en cada territorio.

**Figura 2**  
**Metodología para el análisis**



Como producto adicional del proceso de co-construcción y con la co-autoría explícita de las familias participantes, se elabora un documento de difusión para todo público<sup>4</sup> con los resultados generales del estudio.

## 4. Resultados

Se presentan aquí los resultados de modo holístico, por ámbitos temáticos que articulan las valoraciones y expectativas compartidas de los participantes en relación con las categorías de análisis, por cuanto dichos ámbitos fueron priorizados y consensuados por las familias al interior de cada categoría. Por esto, uno de los hallazgos del estudio es la similitud de conceptos, lógicas y deseos de futuro de los participantes de ambas culturas. La educación formal aparece sólo para destacar la diferencia con los modos propios de hacer las cosas y, principalmente, como deseo de futuro. Adicionalmente, se da cuenta de cómo las y los participantes se sienten respecto a su pertenencia a una cultura minoritaria, cuestión que emergió como un aspecto relevante.

### 4.1. Mirar/hacer

El aprendizaje se relaciona, explícitamente, con el observar y con el hacer. Cuando se les pregunta ¿cómo aprendiste a ...?, tanto adultos como jóvenes y niños responden, ‘mirando’. Este aprender mirando se refiere precisamente al tipo de participación autónoma y legitimada que se evidencia en los siguientes ejemplos:

*Ma., mujer mapuche, bisabuela, refiriéndose a cómo aprendió a tejer en telar:*

<sup>4</sup> Fue editado por la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación y distribuido por el equipo en las comunidades de las familias, en sus escuelas, en universidades, en la Conadi y en el Mineduc.

*Miraba no más, claro, al principio yo miraba,*

*M., mujer aymara, abuela, relatando cómo aprendió a tejer en telar: mirando y porque todos en la casa saben*

*L., mujer mapuche, madre, respondiendo si su mamá le enseñó a tejer en telar: No, porque bueno ella explicaba... (rectifica) trabajaba, y uno a través de mirar aprendía, a través de mirar. No es que ella me decía 'mira se hace aquí, se hace allá', no.*

El aprender mirando tiene una significación especial para las personas mapuche y aymaras; según Nanculef (2016), el concepto *inarrumen*, en lengua mapudungun y *Obapag-Nan* en lengua aymara, se puede traducir como 'observar', pero es mucho más que eso, es intencionado, busca comprensión y explicación:

*El inarrumen viene a ser una metodología del aprendizaje intuitiva del ser humano, del darse cuenta de las cosas, de tratar de descubrir cómo funciona, qué hace, cómo actúa en el marco global de la naturaleza. Una vez que la mira, la descubre, la observa, la analiza, entonces se da cuenta qué es, cómo es y para qué es. Es una epistemología del darse cuenta. (Nanculef, 2016, p. 23)*

Como muestra el ejemplo:

J., niño mapuche, hijo (11 años) Describe paso a paso, el proceso de hacer el mote<sup>5</sup>, cómo se limpia y prepara el grano, como se cuece y se pela. Al preguntarle cómo aprendió a hacerlo, responde:

*Mirando ..., pero no sé hacerlo, pero miro.*

El poder describir con detalle cómo se hace algo no significa que se haya aprendido, lo que se sabe hacer debe tener un contexto de acción que es siempre relacional y requiere una dimensión temporal. Dicho de otro modo, el aprendizaje, 'el darse cuenta', es un proceso que culmina con 'el saber hacer', el que se define en la acción autónoma y se consolida en la práctica.

#### **4.2. El consejo**

La educación familiar y comunitaria se entiende como las enseñanzas de los mayores, de familiares y de adultos significativos de la comunidad. Se valora profundamente la sabiduría de las personas mayores y se da especial relevancia al consejo que reciben de ellas, que consideran a lo largo de la vida y transmiten a sus descendientes. Dar un consejo no es trivial, por el contrario, implica una gran responsabilidad por la relevancia que tiene para quien lo recibe:

*J. Hombre mapuche, padre, refiriéndose a los consejos más importantes para él (...), entonces yo nunca robé animales ni nada del estilo de eso ni tampoco nunca fui mohero (...) para qué pelear por una cosa poca, así, y si hay ayuda, allá vamos todos, si hay un mingako<sup>6</sup> por ahí vamos a trabajar allá. Así que así los consejos que me daba mi abuela*

#### **4.3. Autonomía y respeto**

Consideran importante enseñar a distinguir lo bueno de lo malo en las actividades cotidianas, aunque esa enseñanza difiere sustancialmente de la acostumbrada en la cultura hegemónica, ya que prácticamente no se dan instrucciones sobre cómo hacer

<sup>5</sup> Granos de trigo que se usan en distintas preparaciones comestibles, típicas mapuche.

<sup>6</sup> Actividad tradicional en la que se concreta la reciprocidad.



las cosas, no se apuran las ejecuciones, sean verbales o de acción, tampoco se hacen notar los errores, como se ejemplifica a continuación:

*Contexto: Taller de co-construcción Nueva Imperial. (Conversan sobre lo que priorizan para que los menores aprendan)*

*J., hombre mapuche, abuelo: eran más chiquititas [sus nietas], decían, yo voy a ir ayudar a machacar ajo y ponían el ajo con hoja y todo, o sea que no lo pelaron (...) no le decía no así no, sino que lo dejaba. Yo creo que eso es importante, pero está haciendo algo que ayudá pa' la comida.*

*N., mujer mapuche, abuela: La dejo no más ahora a mi chiquitita y que me ayude, como sea, pero que la haga, después la arreglo yo.*

*J., y son feliz<sup>7</sup>*

*N., claro, son feliz*

Lo que se prioriza es la participación de los niños en actividades familiares o comunitarias, que tengan la experiencia de hacer las cosas para aprenderlas, relevando la disposición emocional favorable hacia la actividad y su sentido colaborativo por sobre el modo correcto de hacerla, siempre en contextos relacionales que configuran la existencia de las personas y que están estructurados por relaciones de poder y diferenciación que especifican, en este caso, instancias concretas de atribución de legitimidad (Long, 1996).

Para las y los participantes adultos, sin excepción, lo más importante de aprender es el respeto, concepto que tiene un profundo sentido relacional e incluye al otro y a la naturaleza; por ello, otorgan gran importancia al aprendizaje sobre cómo relacionarse con los otros -personas, animales y elementos de la naturaleza de la cual se sienten parte-, considerando sus componentes materiales e inmateriales, ya que lo intangible, espiritual y simbólico forman parte de lo natural para ellos y tiene presencia relevante en la vida cotidiana. El respeto corresponde a una dimensión fundamentalmente ética, ya que refiere a la preocupación por el otro y por la naturaleza, sobre lo que al otro o a lo otro le pasa, o le puede pasar, con lo que se diga o haga. Los siguientes ejemplos son ilustrativos de lo que se reitera:

*H., hombre mapuche, abuelo: somos libres como un pájaro porque eso es como parte de nuestra cultura (...) si miramos mucho el entorno, la naturaleza, el río, valoramos los bosques y cuando vamos a dejar los animales en un cerro pedimos permiso y (...) protéjale a esos animales pa' después ir a buscarlos, entonces, todo ese respeto a nosotros nos enseñaron.*

*M., mujer aymara, abuela: El respeto es una cosa esencial, es mirarte de frente cuando hablas. El respeto a la tierra, a todo.*

Los adultos priorizan la participación de los menores en sus actividades, ya que consideran que así aprenderán tanto su realización concreta para poder hacerlo después autónomamente, como su significado y la valoración que a esa actividad le otorga la familia y la comunidad:

*J.P., hombre mapuche, padre: yo siempre andaba con mi papá, (...) él salía a trabajar a...por ahí y yo iba con él (...) lo acompañaba, estaba con él en los campos, (...) siempre anduve...siempre estuve con él: cuidaba los animales, las vacas, cultivar el campo, todo con él (...), entonces todas las cosas que aprendí las aprendí más de él.*

*H., hombre aymara, padre: recuerdo a mi papá arando en el valle de Yuta con una junta de bueyes, un buey negro y uno, uno rojo, y una ruma de cebollas*

<sup>7</sup> La falta de concordancia de género y número al hablar en español es común en las personas mapuche cuya lengua materna es el mapudungun.

*debajo de un sauce, también recuerdo estar corriendo en la alfalfa detrás de las golondrinas.*

La noción de interacción es el eje estructurador de los procesos sociales que resultan en la producción de significados particulares. En otras palabras, y como postula Maturana (1993) las historias relacionales en las que participan niñas y niños sitúan el proceso en el cual cada persona genera realidad, a partir de las vivencias que tienen en su mundo de vida y como resultado de la posición específica que ocupan.

Los rituales y festividades tradicionales, tanto mapuche como aymara, son encuentros en los que se aplica y dinamiza la normativa propia. Estos encuentros duran varios días y no pueden ser improvisados. La comunidad elige a las personas que serán responsables de las distintas actividades. Todo es obsequiado en estas instancias y los menores son parte de ellas, como se desprende de esta nota de campo:

*Lugar: Parcela en Azapa (Arica) Familia H.C,*

*Contexto: Carnaval Hijos de Azapa (Privado, organizado por la familia H.C)*

*La fiesta se desarrolla en una propiedad con un gran patio donde niños, jóvenes y adultos juegan a tirarse agua, harina y challas (papel picado de colores). Hay un amplio galpón, donde se realiza el baile, y una casa al fondo del patio. Al interior del galpón, en un extremo hay una especie de bar y en el opuesto la banda de música principal. Hay algunos mesones, mesas y bancas apoyadas en las paredes y al centro del galpón una segunda banda toca en forma intermitente. Varias parejas bailan entre las dos bandas.*

*Situación 1: La banda principal se prepara para tocar, hay varios grupos de adultos conversando en las bancas. Una niña de unos 10 años ingresa en bicicleta al galpón, da unas vueltas entre las personas que se preparan para bailar y regresa al patio. Nadie dice nada ni parece incómodo o sorprendido.*

*Situación 2: Unas 20 personas bailan en dos hileras al centro del galpón. Entra un grupo de niñas y niños de entre 4 y 6 años aproximadamente, con botellas y latas con agua; se ubican a los pies de un grupo de adultos que conversa junto a una banca, se sientan en el suelo a recoger restos de harina de color que está sobre el piso para poner en sus recipientes de agua; los niños conversan y salpican agua. Los adultos reparan en su presencia, pero no les dicen nada y siguen conversando; los niños llenan sus botellas y salen al patio.*

Las lógicas presentes en los ejemplos relativas a la participación de los menores difieren sustancialmente de las imperantes en la cultura hegemónica donde, cuando existen festejos, rituales o encuentros entre adultos, suelen especificarse espacios, horarios y modos determinados para su participación. Acá, las y los niños son parte de festividades y rituales, pero las acciones que realizan autónomamente concuerdan con sus edades e intereses. Como dichas acciones están enmarcadas en una actividad mayor, planificada familiarmente con antelación y que tiene una significación especial, los niños construyen aprendizajes sobre el sentido y significado de la actividad mayor que se prepara, sobre su organización y estructura, así como sobre las lógicas que guían las interacciones en ese marco.

#### **4.4. Sobre el futuro**

La principal expectativa compartida es que los descendientes conserven su identidad como mapuche o aymara, mantengan los valores que consideran propios, especialmente el respeto, y los modos de hacer las cosas. Sin excepción, jóvenes y adultos sienten orgullo de su pertenencia tanto al Pueblo Mapuche como al Pueblo Aymara, y desearían que la sociedad mayor conociera su verdadera historia:

*M. mujer aymara, abuela: a mí lo que me gustaría es que mis hijas y mi hijo nunca pierdan eso, la esencia de ser aymara, porque eso es lo más importante, más allá de saber una cosa u otra, más allá de hablar el idioma o no.*

Taller de Co-construcción Afunahue (extracto conclusión oral grupo de discusión):

*...los que no son mapuche se van a dar cuenta de cuál es nuestra historia, calcule que va a haber un respeto tremendo hacia el mapuche, porque la historia mapuche es el primer, la primera historia, después viene lo otro que son grandes mentiras.*

Ningún participante alude a cuestiones económicas. El reconocimiento por parte de la sociedad dominante aparece ligado a la principal expectativa, que es conservar lo propio. Quizás es a esto a lo que se refiere Antileo (2019) cuando señala “el pasado es futuro en tanto puede alimentar un ideario a construir, que es además antagonista al modelo económico y social con el que conviven los pueblos” (p. 181).

Como segunda prioridad surge el anhelo de cambiar la escuela, especialmente en relación con *los modos de hacer las cosas*, que se tuviera respeto a sus tradiciones y se enseñara la verdadera historia de sus pueblos. Los ejemplos representan el sentir compartido:

Último Taller de co-construcción. Nueva Imperial:

*T. hombre mapuche, padre: muchas veces, por ejemplo hay un eluviin [ceremonia fúnebre], entonces hay una prueba ese mismo día y entonces el niño no puede ir (...) aunque no sea familia, pero es parte de la comunidad y el niño no debiera ir a la escuela o no debiera haber clases ese día porque toda la comunidad está en duelo, (...) la escuela tiene que respetar las reglas de la comunidad.*

*H. hombre aymara, padre: [si cambia la educación] vamos a poder defender nuestros derechos, culturales, sociales, históricos, nuestra tierra, o sea los temas son tan similares, los problemas son casi idénticos, en realidad cambiamos de nombre de mapuche a aymara, pero el huinca<sup>8</sup> sigue siendo el mismo en todas partes y eso es porque hay toda una escuela y hay una estrategia sobre eso que la impusieron (...) como la chilenización (...) a veces los gobiernos o las autoridades no están de acuerdo con algunas verdades históricas y nosotros, todos nosotros somos responsables por [de] difundir eso.*

*J. hombre mapuche, padre: un curso es un curso colectivo, pero a la vez los niños son individuales (...) cada uno hace lo suyo y en el caso de los mapuche siempre ha sido en forma colectiva y los niños y uno aprendió en forma colectiva (...) y eso en la escuela no existe (...) cada niño hace su prueba solo (...) el que sabe más no lo puede ayudar.*

*J. hombre mapuche (abuelo): Yo no sé por qué los profesores tienen que decir “haga esto así y así” y no deja que [los alumnos] piensen, a lo mejor lo harían mejor que eso, pero no pueden; ¿por qué es así?*

Se refleja aquí la falta de justicia educativa en la cultura escolar homogeneizadora que asume que todos los niños llegan con similar bagaje experiencial y deben aprender del mismo modo, invisibilizando otros modos de hacer las cosas. Este deseo de futuro también aparece ligado al reconocimiento (Fraser, 2008) y a la libertad de intentar lograr aquello que se valora (Sen, 2007).

Las madres, padres y abuelos coinciden en que la escuela coartaría la libertad de pensamiento y acción aprendida por sus hijos e hijas en la primera infancia, y que la segmentación del currículo contradice el modo holístico en que ellos aprenden y construyen conocimiento en la familia y la comunidad. Respecto de la implementación del PEIB, concuerdan en su insuficiente pertinencia cultural, especialmente por la descontextualización territorial, ratificando lo que ya ha sido puesto en evidencia en la literatura y en informes nacionales e internacionales, mencionados anteriormente.

<sup>8</sup> Huinca o Winka en mapudungun significa usurpador y su uso designa a la persona blanca.

## 5. Conclusiones

La principal conclusión es que es posible co-construir conocimiento entre personas de distintas culturas –equipo de investigación y participantes indígenas–, articulando el conocimiento científico y el conocimiento local, si se tiene un propósito común y el entendimiento que los sentidos y significados de palabras y acciones pueden ser distintos para el observador de otra cultura, lo que implica reformular experiencias y consensuar los modos de describir las cosas, aún en el contexto de injusticia epistémica que caracteriza las relaciones entre culturas en nuestro país. Fue admirable el interés, esfuerzo y compromiso de las familias para colaborar en la consecución de los objetivos del estudio, ejemplificando sus valoraciones y expectativas en diálogos colectivos que nos permitieron su cabal comprensión. En muchas ocasiones se expresó el deseo de contribuir a que la sociedad mayor, comprendiera y valorara sus saberes. Este deseo de ser reconocidos fue lo que tuvo mayor presencia en los discursos de los participantes cuando se dialogaba sobre expectativas.

También constatamos, una vez más, que la convivencia en contextos interaccionales diferentes tiene como consecuencia la construcción de sentidos y significados del mundo también distintos, en todo o en parte, implicando valoraciones y priorizaciones diferentes, como ocurre, por ejemplo, con la valoración de la sabiduría de los mayores y con el concepto “respeto”, el que tiene una significación mucho más amplia y profunda que el que se le otorga cotidianamente en la sociedad mayor.

Las concepciones de aprendizaje familiar y comunitario están ligadas a los haceres cotidianos, a la colaboración, al acompañamiento, a la reciprocidad y a espacios de autonomía y confianza para los aprendices. Las valoraciones de estos aprendizajes se relacionan con lo que se desea conservar, con su identidad, con lo que consideran saberes y haceres propios. Para ellos, el aprendizaje se facilita con la práctica en un espacio emocional grato y se dificulta con la sanción y el control.

Las expectativas de los participantes respecto a lo importante de aprender, de conservar en sus culturas y de cambiar la escuela, no están puestas en el Estado o en las políticas públicas dirigidas a ellos, sino que, en primer lugar, están puestas en ellos mismos. Como señala Vargas (2022) “el mito de la escuela difundida como progreso y asimilación social resulta incongruente respecto a la episteme aimara” (p. 60), lo que es también constatado respecto a la episteme mapuche. No obstante, esperan contribuir a que la escuela cambie, del mismo modo que sus abuelos y bisabuelos consiguieron la llegada de las primeras escuelas a sus comunidades rurales y del mismo modo que la presión ejercida por las organizaciones indígenas, especialmente mapuche, lograron movilizar al Estado para la instalación del PEIB a fines del siglo pasado.

El aporte de todas y cada una de las personas mapuche y aymara que participaron, nos ha permitido conocer y comprender sus conceptualizaciones y valoraciones sobre los aspectos considerados en el estudio, concepciones que están enmarcadas en sistemas de conocimiento que parecen ser similares para todas y todos, tanto para lo tangible como para lo intangible o simbólico.

Los resultados nos permiten afirmar que, para estas familias, la responsabilidad de educar en el sentido amplio de formación humana, y por tanto la responsabilidad de que sus hijos e hijas aprendan aquello que se valora, que se considera prioritario y se desea conservar, reside en la familia y la comunidad, no en la escuela.

La mayoría de los problemas que las personas mapuche y aymara advierten en el ámbito educativo formal y en su relación con la sociedad mayor, radica principalmente en *los modos de hacer las cosas*. Cuando ingresan al sistema escolar, el bagaje conceptual y

empírico que traen al aula, propio de su educación familiar y comunitaria, es invisibilizado, y los modos de relación aprendidos en su contexto interaccional familiar no tienen presencia o son entendidos de manera diferente, por cuanto la escuela “considera a la infancia desde la carencia y la necesidad de apoyos” (Vargas, 2022, p. 41) y no entiende que la diversidad es consecuencia de modos distintos de construir el mundo (Ibáñez, 2015). Lo anterior, va en contra de la preservación de sus culturas originarias y atenta contra la libertad que tiene cada pueblo para salvaguardar aquello que valora, convirtiéndose la escuela en una entidad de desarraigo (Rodríguez y Solís, 2019). La comprensión, reconocimiento y valoración de sus saberes y modos de hacer las cosas se constituye en condición para que las personas indígenas ejerzan su legítimo derecho a participar en la sociedad chilena, en igualdad de condiciones.

Los resultados de este estudio pueden ser un punto de partida para futuras investigaciones que profundicen en la comprensión de los sistemas de conocimiento de las personas mapuche y aymaras, no sólo para comprenderlos, describirlos y difundirlos, sino para posibilitar la presencia de sus saberes y haceres en el mundo académico y escolar, intentando igualar epistemes (Del Pino et al., 2022), lo que constituiría un aporte a la sociedad en su conjunto y permitiría avanzar hacia la justicia social y educativa.

En cuanto a las limitaciones del estudio, la limitada representación de familias aymara constituye una debilidad del estudio. Esto puede haber obscurecido diferencias en las experiencias de miembros de ambas culturas en relación a los temas abordados, especialmente en los talleres de co-construcción en los que participaron todas las familias en conjunto.

## Agradecimientos

Esta investigación ha sido financiada por el proyecto Fondecyt 1111030.

## Referencias

- Aninat, I. y Hernando, A. (2019). Mapeando el laberinto de la política indígena en Chile. *Estudios Públicos*, 15, 7-56.
- Anocutipa, V., Mamani, O. y Condori, W. (2019) El significado de la educación para la nación Aymara. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 21(32), 227-246.
- Antileo, E. (2019). La politización de la cultura y la tradición en los movimientos indígenas de Chile y Bolivia. *Revista Chilena de Antropología*, 40, 169-188.
- Arias, K., Quintriqueo, S. y Valdebenito, V. (2018). Monoculturalidad en las prácticas pedagógicas en la formación inicial docente en La Araucanía, Chile. *Educação e Pesquisa*, 44, e164545. <https://doi.org/10.1590/S1678-4634201711164545>
- Assael, J., Albornoz, N. y Caro, M. (2018) Estandarización educativa en Chile: Tensiones y consecuencias para el trabajo docente. *Educação Unisinos*, 22(1), 83-90.
- Aymerich, J., Canales, M. y Vivanco, M. (2003). *Encuesta tolerancia y no discriminación: Tercera medición*. Universidad de Chile.
- Bada, W. (2020). La invisibilidad y la identidad cultural en los estudiantes indígenas de la Amazonía. *Horizonte de la Ciencia*, 10(19), 93-102.
- Bermejo-Paredes, S. y Maquera-Maquera, Y. A. (2022). Comprensión ontológica indígena-aimara de los fines educativos y mito de la escuela. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 11(1), 49-63. <https://doi.org/10.15366/riejs2022.11.1.003>
- Caniumán, C. (2019). La defensa de los territorios hoy. *Le Monde Diplomatique*, octubre, p. 5.

- Carneros, S., Murillo, F. J. y Moreno, I. (2018). Una aproximación conceptual a la educación para la justicia social y ambiental. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 7(1), 17-36. <https://doi.org/10.15366/riejs2018.7.1.001>
- Del Pino, M., Arias-Ortega, K. E. y Muñoz, G. (2022). Justicia social en saberes y haceres de la evaluación educativa en contexto mapuce. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 11(1), 133-154. <https://doi.org/10.15366/riejs2022.11.1.008>
- Di Caudo, M. (2016). Interculturalidad y universidad. Cuando lo distinto (no) cabe en el mismo molde. En M. Di Caudo, D. Llanos y M. C. Ospina (Coords.), *Interculturalidad y educación desde el sur. Contextos, experiencias y voces* (pp. 93-130). CINDE.
- Dirección de Presupuesto. (2013). *Informe final programa aplicación diseño curricular y pedagógico intercultural bilingüe*. DIPRES.
- Du Plessis, H., Sehume, J. y Leonard, M. (2014). *The concept and application of transdisciplinarity in intellectual discourse and research*. Mapungubwe Institute for Strategic Reflection.
- Druker-Ibáñez, S. y Cáceres-Jensen, L. (2022). Integration of indigenous and local knowledge into sustainability education: a systematic literature review. *Environmental Education Research*, 28(8), 1209-1236. <https://doi.org/10.1080/13504622.2022.2083081>
- Figuroa, V. (2016). Pueblos indígenas y consolidación democrática: Desafíos para un reconocimiento constitucional de sus derechos en Chile. *Anales de la Universidad de Chile*, 10, 45-169.
- FILAC. (2018). *Declaración de Iximuleu. Por una Iberoamérica próspera, inclusiva, sostenible e intercultural*. FILAC.
- Forno, A., Álvarez-Santullano, P. y Rivera, R. (2009). Entre el edificio y el currículum de la interculturalidad: Una mirada antropológica a la educación actual en territorio mapuche-huilliche. *Chungará*, 41(2), 287-298.
- Gausse, M. (2014). Production et valorisation des savoirs scientifiques sur l'éducation. *Dossier de Veille de l'IFÉ*, 97, 1-28.
- Gobierno de Chile-PNUD. (2009). *Proyecto apoyo al desarrollo de la política indígena en Chile 2008-2009*. PNUD-Gobierno de Chile.
- Goetz, J. y LeCompte, M. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Morata.
- Gutiérrez, N. y Gálvez, D. (2017). La cultura política en el pueblo mapuche: El caso Wallmapuwen. *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, LXII(231), 137-166. [https://doi.org/10.1016/S0185-1918\(17\)30041-7](https://doi.org/10.1016/S0185-1918(17)30041-7)
- Fraser, N. (2008). *Escalas de justicia*. Herder.
- Ibáñez, N. (2003). La construcción del mundo en el lenguaje. *Revista de Psicología*, XII(2), 71-84.
- Ibáñez, N. (2011). La atención pedagógica a la diversidad: Estudio en aulas de escuelas rurales de comunidades mapuche del sur de Chile. *Educación Superior y Sociedad*, 15(2), 83-110.
- Ibáñez, N. (2015). La diversidad en la construcción de mundo de niños y niñas de dos culturas. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales Niñez y Juventud*, 13(1), 357-368. <https://doi.org/10.11600/1692715x.13121260914>
- Ibáñez, N. y Díaz, T. (2010) *El contexto interaccional en el aula de educación inicial: Estudio comparativo en dos culturas*. Informe final. Proyecto Fondecyt 1060230.
- Ibáñez, N. y Maturana, H. (2002). *El surgimiento del lenguaje en el niño*. Informe final. Proyecto FONDECYT N°1000078.
- Ibáñez, N. y Maturana, H. (2005). *El surgimiento del lenguaje en el niño: estudio comparativo en dos culturas*. Informe final. Proyecto FONDECYT 1020496.
- Ibáñez-Salgado, N. y Druker-Ibáñez, S. (2018). La Educación Intercultural en Chile desde la perspectiva de los actores: Una co-construcción. *Convergencia Revista de Ciencias Sociales*, 78, 227-249. <https://doi.org/10.29101/crcs.v25i78.9788>
- Ingold, T. (2016). Conociendo desde dentro: Reconfigurando las relaciones entre la antropología y la etnografía. *Etnografías Contemporáneas*, 2(2), 218-230.
- Instituto Nacional de Derechos Humanos. (2018). *IV encuesta nacional de derechos humanos 2018*. INDH.

- Instituto Nacional de Estadística (2018). *Informe síntesis censo 2017*. INE.
- Kovach, M. (2009). *Indigenous methodologies: Characteristics, conversations, and contexts*. University of Toronto Press.
- Lagos, C. (2015). El programa de educación intercultural bilingüe y sus resultados: ¿Perpetuando la discriminación?. *Pensamiento Educativo*, 52(1), 84-94.
- Long, N. (1996). Globalización y localización, nuevos retos para la investigación rural. En S. Lara y M. Chauvet (Eds.), *La sociedad rural mexicana frente al nuevo milenio. La inserción de la agricultura mexicana en la economía rural* (pp. 35-74). Plaza y Valdés.
- Long, N. y Arce, A. (1992). The dynamics of knowledge. En N. Long y A. Arce (Eds.), *Battlefields of knowledge: The interlocking of theory and practice in social research and development* (pp. 211-246). Routledge.
- Maturana, H. (1990). Science and daily life: The ontology of scientific explanations. En VVAA. (Coords.), *Selforganization: Portrait of a scientific revolution* (pp. 12-35). Springer.
- Maturana, H. (1993). *El sentido de lo humano*. Hachette.
- Maturana, H. (1997a). *La objetividad: Un argumento para obligar*. Anthropos.
- Maturana, H. (1997b). *Emociones y lenguaje en educación y política*. Dolmen.
- Maturana, H. y Varela, F. (1994). *El árbol del conocimiento*. Universitaria.
- 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>
- Ministerio de Desarrollo Social (2019). *Informe de desarrollo social 201*. Ministerio de Desarrollo Social.
- Ministerio de Desarrollo Social/Conadi. (2018). *Informe final programa Chile indígena*. Ministerio de Desarrollo Social.
- Ministerio de Educación (2018). *Programa de educación intercultural bilingüe 2010-2016*. Mineduc.
- Mora, M. (2018). *Informe 2018. Pueblos indígenas, afrodescendientes y migrantes en la Universidad de Chile. Hacia un compromiso con la interculturalidad*. Vicerrectoría de Asuntos Estudiantiles y Comunitarios.
- Morales, S. (2019). Voz y huellas de las comunidades indígenas en el sur de Chile. *Opción*, 35(90), 1376-1401.
- Morawietz, L., Treviño, E. y Villalobos, C. (2017). La educación intercultural en Chile: Mapa de la discusión. En E. Treviño, L. Morawietz, C. Villalobos y E. Villalobos (Eds.), *Educación intercultural en Chile. experiencias, pueblos y territorios* (pp. 21-35). Universidad Católica de Chile.
- Ñanculef, J. (2016). *Tayñ mapuche kimiñ epistemología mapuche*. FACSO-Universidad de Chile.
- Organización Internacional de Trabajo. (1989). *Convenio 169 de la OIT sobre pueblos indígenas y tribales en países independientes*. Conadi-Ministerio de Desarrollo Social.
- Osorio, J. (2019). Propuestas para un marco referencial sobre ciudadanía, formación ciudadana y educación para el programa de Formación Ciudadana UFRO/Mineduc. En G. Williamson, J. Villenas e I. Soto (Eds.), *Formación ciudadana en las comunidades educativas* (pp. 13-48). Universidad de la Frontera-Mineduc.
- PNUD. (2017). *Desiguales: Orígenes, cambios y desafíos de la brecha social en Chile*. PNUD.
- Padilla, P., Garín, A., García, M. y Bello, A. (2015). Mediciones del desarrollo y cultura: el caso del Índice de Desarrollo Humano y la población mapuche en Chile. Avances en torno a conceptos, metodología y evidencia empírica incorporando la noción de *Küme Mognen*. *Polis*, 14(40), 165-190. <https://doi.org/10.4067/S0718-65682015000100009>
- Quintriqueo, S. y Quilaqueo, D. (2019). *Educación e interculturalidad: Aproximación crítica y decolonial*. Universidad Católica de Temuco.
- Quilaqueo D., Quintriqueo S. y Torres Cuevas, H. (2016). Características epistémicas de los métodos educativos mapuches. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 18(1), 153-165.

- Quintrileo, C., Yañez C. y Valenzuela, C. (2013). Una aproximación crítica a la propuesta en consulta del programa de educación intercultural bilingüe (PEIB) en Chile. *LOGOS Revista de Lingüística, Filosofía y Literatura*, 23(1), 45-64.
- Quintriqueo, S. y Quilaqueo, D. (2019). *Desafíos de la co-construcción de un modelo de intervención educativa intercultural en contexto indígena*. Universidad Católica de Temuco.
- Ramírez, E., Estrada, C. e Yzerbyt, V. (2016). Estudio correlacional de prejuicio y discriminación implícita y explícita en una muestra magallánica. *Atenea*, 513, 251-262.
- Rodríguez, D. y Solis, D. (2019). Identidades docentes de estudiantes indígenas de la Huasteca Potosina. *Perfiles Educativos*, XLI(166), 40-57.
- Rodríguez Olea, M. S. (2021) Aprendizaje y enseñanza en contextos familiares y comunitarios de la cultura mapuche. *Rexe. Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 20(44), 217-232. <https://doi.org/10.21703/0718-5162.v20.n43.2021.013>
- Salas, R. (2013). Desde el reconocimiento a la interculturalidad. *Cuadernos del Pensamiento Latinoamericano*, 20, 56-75.
- Santos, B. D. S. (2010). *Para decolonizar occidente. Más allá del pensamiento abismal*. CLACSO.
- Sen, A. (1993). *La libertad individual como compromiso social*. Instituto Bartolomé de Las Casas.
- Sen, A. (1999). *Desarrollo y libertad*. Planeta.
- Sen, A. (2007). *Primero la gente: Una mirada desde la ética del desarrollo a los principales problemas del mundo globalizado*. Deusto.
- Stefoni, C., Stang, F. y Riedemann, A. (2016). Educación e interculturalidad en Chile: Un marco para el análisis. *Estudios Internacionales*, 185, 153-182. <https://doi.org/10.5354/0719-3769.2016.4453>
- Tubino, F. (2014). El trasfondo epistémico de los conflictos interculturales. *Contextualizaciones Latinoamericanas*, 6(1), 1-5.
- UNESCO. (2017). *Conocimiento indígena y políticas educativas en América Latina. Segundo informe*. UNESCO.
- Universidad de Talca. (2018). *Prejuicio y discriminación racial en Chile*. CEOC.
- Vargas Iturra, Y. C. P. (2022). Relaciones entre práctica educativa y conocimientos familiares mapuches y escolares en el inicio de la escolarización. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 11(1), 31-47. <https://doi.org/10.15366/riejs2022.11.1.002>
- Von Foerster, H. (2005). *Construyendo una realidad*. En P. Watzlawick (Comp.) *La realidad inventada*. (pp. 38-56). Gedisa.
- Von Glasersfeld, E. (2000). *Despedida de la objetividad*. En P. Watzlawick y P. Krieg (Comps.), *El ojo del observador* (pp. 19-31). Gedisa.
- Webb, A., Canales, A. y Becerra, R. (2017). Las desigualdades invisibilizadas: población indígena y segregación escolar. En VVAA (Orgs.), *Propuestas para Chile. Concurso políticas públicas 2016* (pp. 279-305). Centro UC Políticas Públicas.
- Williamson, G. (2012). Institucionalización de la educación intercultural bilingüe en Chile. Notas y observaciones críticas. *Perfiles Educativos*, XXXIV(138), 126-147. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2012.138.34159>

## Breve CV de las autoras

### Nolfa Ibáñez-Salgado

Profesora de Estado en Educación Diferencial, Universidad de Chile. Magíster en Educación por la Univ. Metropolitana de Cs. de la Educación, UMCE y Dra. en Educación por la UAHC, Chile. Profesora Titular e investigadora de la UMCE (R), hasta 2019. Directora General de Interactúa Chile, Educación, Cultura y Desarrollo. Premio Nacional de Ciencias de la Educación 2021. Algunas publicaciones: Ibáñez, N. (2022) La rebelión docente: una posibilidad para avanzar hacia el cambio de la



educación en Chile. *Rev. Contextos* (50), 243-257.- Ibáñez, N. y Druker, S. (2018) La educación intercultural en Chile desde la perspectiva de los actores: Una co-construcción. *Convergencia Revista de Ciencias Sociales* N° 78: 227-249.- Ibáñez, N., Figueroa, A. M.; Rodríguez, M. S. y Aros A. (2018). Interculturalidad en la formación docente: Un aporte desde las voces de personas de los pueblos originarios. *Estudios Pedagógicos XLIV* N°1, 225-239. Email: [nolfa.ibanez@umce.cl](mailto:nolfa.ibanez@umce.cl)

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-1491-1190>

### **Sofía Druker-Ibáñez**

Antropóloga de la Universidad Austral de Chile. Magíster en Antropología con Mención en Estudios Andinos PUC Perú. Dra.(c) en Antropología Social Universidad de Manchester, UK. Dra.(c) en Educación UMCE, Chile. Académica Universidad Católica Silva Henríquez, Chile. Algunas publicaciones: Sánchez, R. y Druker, S. (2022) Saber, poder y justicia: una aproximación decolonial a la deconstrucción epistémica de la educación. *Revista Ensayos Pedagógicos*, 17(1), 101-120. Druker, S. (2021) Literary practices and teaching practices-The role of “free writing” in school literacy with Quechua girls and boys. *Perfiles educativos* 43(171), 46-64. Druker, S. y Sánchez, R. (2021) Educación: desafíos indisciplinares y subversivos en contextos diversos. *ReHuSo: Revista de Ciencias Humanísticas y Sociales*, 6(3), 149-156. Email: [s.druker@ucsh.c](mailto:s.druker@ucsh.c)

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-0934-4825>

### **M<sup>a</sup> Soledad Rodríguez-Olea**

Profesora de Educación Diferencial, Licenciada en Educación por la UMCE, Magister en Educación, UBA, Doctora en Educación por la UAHC. Académica jerarquía titular, docente en pre y post grado e investigadora de la UMCE, hasta la fecha. Algunas publicaciones: Rodríguez, M.S. (2022) *El Basurita*, Ed. UMCE, Teoría y Ficción, textos híbridos para abordar dilemas pedagógicos (pp. 178-185). ISBN 978-956-6143-11-6 versión en línea. Rodríguez, M.S. (2021). Aprendizaje y Enseñanza en contextos Familiares y Comunitarios de la cultura Mapuche. *Revista REXE*, 20(44), Concepción dic. 2021. <https://doi.org/10.21703/0718-5162.v20.n43.2021.013>. Ibáñez, N., Figueroa, A. M., Rodríguez, M. S. y Aros A. (2018). Interculturalidad en la formación docente: Un aporte desde las voces de personas de los pueblos originarios. *Estudios Pedagógicos XLIV* N°1, 225-239. Email: [m\\_soledad.rodriguez@umce.cl](mailto:m_soledad.rodriguez@umce.cl)

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-8240-8015>



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

# Revisión Sistemática sobre Educación para una Ciudadanía Global Transformadora

## Systematic Review on Education for a Transformative Global Citizenship

Rosa M<sup>a</sup> Rodríguez-Izquierdo <sup>1</sup> e Israel García Bayón <sup>\*,2</sup>

<sup>1</sup> Universidad Pablo de Olavide, España

<sup>2</sup> I.E.S. Murillo de Sevilla, España

### DESCRIPTORES:

Revisión sistemática  
Educación para una ciudadanía global  
Educación transformadora  
Escuela  
Declaración prisma

### RESUMEN:

La Educación para una Ciudadanía Global (ECG) se ha convertido en una finalidad educativa a nivel mundial según directrices de la UNESCO, pero esto no necesariamente significa que se haya abordado desde una perspectiva transformadora. Este estudio pretende identificar aquellos discursos académicos que entre 2016 y 2022 hacen una aportación significativa a la construcción de una ECG transformadora en el contexto internacional y en España donde la carencia de estos estudios es evidente. Para ello, usando la metodología de la declaración PRISMA, se realizó una búsqueda documental en las bases de datos WoS, Scopus y ERIC. Después de aplicar los criterios de selección, la muestra final está formada por 35 artículos. Los resultados indican, por un lado, la tendencia de reducir la ECG a la formación de una ciudadanía competitiva con una fuerte identidad nacional. Sin embargo, por otro lado, identifican la necesidad de una ECG transformadora que impulse una educación comprometida con una ciudadanía capaz de afrontar y responsabilizarse de los graves desafíos humanitarios planteados. Finalmente, se formulan algunas sugerencias a fin de continuar un futuro de investigación para la formación de esa imprescindible ciudadanía transformadora mundial.

### KEYWORDS:

Systematic review  
Global citizenship education  
Transformer education  
School  
Prisma statement

### ABSTRACT:

Global Citizenship Education (GCE) has become a global educational purpose according to UNESCO guidelines; however, this does not mean that it has been approached from a transformative perspective. This study aims to identify those academic discourses that from 2016-2022 make a significant contribution to the construction of a transformative GCE in the international context and in Spain where the lack of these studies is evident. To this end, using the methodology of the PRISMA statement, a documentary search was carried out in the databases WoS, Scopus, and ERIC. After applying the selection criteria, the final sample consists of 35 articles. The results indicate, on the one hand, the tendency to reduce GCE to the formation of a competitive citizenship with a strong national identity. However, on the other hand, they identify the need for a transformative GCE that fosters an education committed to a citizenry capable of facing and taking responsibility for the serious humanitarian challenges posed. Finally, some suggestions are framed for future research to the formation of this indispensable global transformative citizenship.

### CÓMO CITAR:

Rodríguez-Izquierdo, R. M. y García Bayón, I. (2024). Revisión sistemática sobre Educación para una Ciudadanía Global Transformadora. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 13(1), 171-186.  
<https://doi.org/10.15366/riejs2024.13.1.009>

## 1. Introducción

La Educación para una Ciudadanía Global (ECG) es un tema central de todas las pedagogías transformadoras. En la actualidad, una de las dificultades con las que nos enfrentamos al abordarla es la posibilidad de que se haya convertido en un término de moda. Este enfoque fue impulsado por la UNESCO (2015, 2016) como una estrategia educativa mundial. Sin embargo, no todos los estudios entienden de la misma forma el concepto de ECG; no todos establecen las mismas tipologías ni los elementos que la caracterizan. De hecho, en muchas ocasiones, está ausente una ECG transformadora. El peligro radica en que, frecuentemente, los sistemas educativos tienden a incorporarla de manera formal, a instancias de las instituciones internacionales, pero como una educación cívica claramente etnocéntrica e incluso de autoafirmación nacionalista (Casinader y Manathunga, 2020; Mallon, 2018; Mellizo, 2018) que, a lo sumo remite al fenómeno de globalización económica, teniendo como referente el sistema occidental hegemónico. Otras veces, se reduce a la participación en programas de movilidad en el extranjero que presuponen que la mera estancia en otro país implica el desarrollo de la ECG. Sin embargo, como muestran algunas investigaciones (Cheng y Yang, 2019; McVicker, 2019; Woods y Kong, 2020), no se puede demostrar esa relación causa y efecto porque con frecuencia las personas tienden a convivir con sus compatriotas y no se mezclan con los autóctonos. En una posición postcolonial se sitúa Kerkhoff y Cloud (2020) al concluir la necesidad de internacionalizar el currículum desde un enfoque decolonial por el que se libere del carácter elitista de la tradición occidental o de la simple mejora de los resultados académicos, sin que se produzca una reflexión crítica que promueva acciones de cambio social.

En este artículo, siguiendo a Freire (1983), se parte de las aportaciones de una tradición que reivindica la perspectiva transformadora de la ECG (Andreotti, 2006; Banks, 2017; Oxley y Morris, 2013; Pashby et al., 2020; Shultz, 2007). En este trabajo, la ECG transformadora es entendida como aquella práctica social que, desde las teorías críticas de la educación, impulsa una ciudadanía consciente del mundo interdependiente y comprometida con la transformación de la realidad desde la justicia social y la equidad, que denuncia las injusticias sistémicas y el *statu quo*; frente a una concepción de ciudadanía que busca adaptarse a las exigencias competitivas de una economía globalizada. Ahora bien, una educación para la transformación significa también, la transformación de la escuela y de su papel en la sociedad.

A nivel internacional, la propia UNESCO (2018) promueve la necesidad de que la educación se ponga al servicio del cambio social al reforzar el desarrollo de habilidades, conocimientos, valores y actitudes para afrontar los desafíos mundiales. En el caso de España, los estudios sistemáticos sobre ECG son aún escasos lo que se confirma con la ausencia de este país del mapeo dentro de la red europea Global Education Network Europe (GENE), programa institucional de la Unión Europea dirigida a ministerios y agencias para promover la Ciudadanía Global. De algún modo esta investigación pretende llenar este vacío.

### 1.1. Estado de la cuestión y preguntas de investigación

Los antecedentes de la ECG hay que buscarlos en la tradición de la pedagogía crítica que hunde sus raíces en el propio Freire (1983) y en Habermas (1987). Ambos coinciden, por vías diferentes, en una educación que aúna la conciencia crítica de la realidad a través del diálogo y la acción transformadora de la realidad. Giroux (1991)

los toma como referentes para desarrollar su concepción emancipadora de la educación y la pedagogía liberadora. Por su parte, bell hooks (2022) desde una perspectiva decolonial abraza la pedagogía crítica para corregir los sesgos que marcan el modo de enseñar y aprender en la escuela, y así romper con el carácter patriarcal, racista y clasista de esta. Asimismo, esta autora, siguiendo a Freire (1982) denuncia una educación colonial que entiende como cultura la suya y el resto se descalifica como bárbara. También será poderosa su concepción de interseccionalidad para identificar las múltiples discriminaciones que sufre una persona cuando no corresponde a la “norma” dominante. Sólo la asunción de valores democráticos puede acabar con esa discriminación y con la desigualdad y estos valores se aprenden y viven en la escuela (Dewey, 2001).

Sin embargo, hay voces críticas como las de Howard y Maxwell (2021) que ven limitaciones en la escuela para desarrollar una educación transformadora más allá de la concepción individualista y excluyente de ciudadanía propia del Norte Global, aunque también sostienen que es precisamente la ECG desde los contextos del Sur Global la que puede provocar la transformación de la realidad social. Por su parte, Andreotti (2016) también ve posible el desarrollo de una ECG transformadora en tanto que todas las prácticas educativas sean sometidas a una herramienta que denomina “HEADS UP” y que ayuda a identificar los condicionantes hegemónicos, etnocéntricos, ahistóricos, despolitizados, salvadores, simplistas y paternalistas, acrónimos de este concepto, propios de la cultura colonial-occidental dominante y presente en muchas de las propuestas de ECG. Dicha herramienta también resulta útil para cuestionar dichas prácticas y provocar que el estudiantado rompa esas representaciones heredadas para que se comprometa en enfrentar la complejidad de un mundo interdependiente, plural, diverso, desigual, sometido a los límites de los recursos y el medioambiente.

La producción científica ha contribuido de forma prolífica tratando de definir qué distinto significados adopta la ECG. El estudio que aquí se presenta parte de la tipología sobre ECG realizada por Goren y Yemini (2017) que a su vez sigue la formulada previamente por Lynette Shultz (2007) en la que distinguieron tres enfoques de educación ciudadana: la neoliberal, la radical y la transformadora. Por otro lado, Oxley y Morris (2013) categorizan cuatro concepciones de ciudadanía global: la política, la moral, la económica y la cultural. Posteriormente Pahsby y cols. (2020) realizan una metarrevisión de todas esas categorizaciones llegando a definir tres tipologías: la neoliberal, basada en una concepción de la ciudadanía global dominada por el mercado, la comercialización y la mercantilización; la liberal, que orienta esta concepción desde la erudición como rigor y el desarrollo individual y; la crítica, referida a la justicia social, el cuestionamiento de las injusticias sistémicas y el cambio sustancial del *statu quo*. Obviamente, se trata de una clasificación compleja porque lejos de ser tipologías independientes, se relacionan entre sí a partir de distintas interfaces que suman seis tipologías más desde instancias complementarias y vinculadas incluso de forma contradictoria como la neoliberal-crítica.

Este trabajo pretende identificar los discursos académicos en torno a la ECG con un doble propósito, por un lado, actualizar el estado del arte sobre ECG y, por otro lado, hacer avanzar la diferenciación entre una ECG transformadora basada en la justicia social y aquella instalada en la concepción de una ciudadanía competitiva e individualista que no contribuye a la transformación social. Las siguientes preguntas guiaron esta investigación:

- ¿Cómo es concebida la ECG en la literatura científica?

- ¿Qué elementos específicos caracterizan las propuestas de ECG transformadora?

El propósito de hacer balance de los discursos predominantes en la literatura en relación con una ECG posibilitará crear un horizonte referencial para que las educadoras y los educadores refuercen su compromiso con una ECG transformadora que le permita evaluar sus propias prácticas a la luz de los elementos identificados como propios del enfoque transformador, más allá de la huida hacia adelante que el sistema propone para que nada ni nadie cambie (Haste y Chopra, 2020).

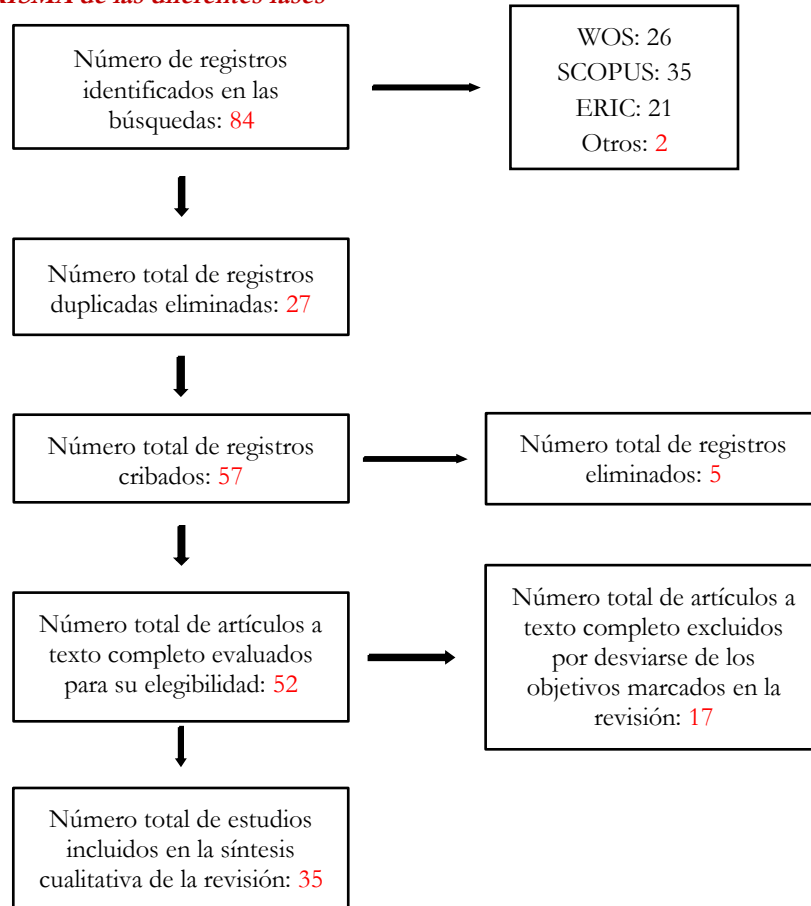
## 2. Método

Esta revisión sistemática abarca estudios desde 2016 a 2022. Es este sentido, complementa la revisión realizada por Goren y Yemini (2017) que alcanza hasta el 2015. Para ello, se tuvieron en cuenta los principios de la declaración PRISMA (Urrútia y Bonfill, 2010). Además, para asegurar la rigurosidad y transparencia del estudio se siguieron las pautas metodológicas propuestas por Alexander (2020) compuestas por 27 ítems y un diagrama de flujo del proceso seguido (Figura 1).

La búsqueda se realizó utilizando tres bases de datos: WoS, Scopus y ERIC (en Búsqueda avanzada). Para evitar el sesgo del predominio de trabajos del ámbito anglosajón nos aseguramos de recoger trabajos escritos en lengua castellana que nos permitieran proporcionar una revisión integradora sobre la relación ECG para lo que añadimos una perspectiva de geopolítica del conocimiento (Mignolo, 2003) extendiendo la búsqueda más allá del nacionalismo metodológico y los discursos disciplinares parroquiales (Shahjahan y Kezar, 2013) realizando varias rondas de búsquedas, agregando términos de búsqueda geográfica más específicos en caso de que pudieran aparecer más artículos, y en definitiva, buscando mitigar las ausencias observadas en base a las limitaciones mencionadas anteriormente. Pero por limitaciones de tiempo y competencia no fue posible buscar en todos los países e idiomas, por lo que reconocemos esta limitación que han de tener en cuenta nuestros/as lectores/as contra la generalización de nuestros hallazgos.

En la primera búsqueda se establecieron los términos de búsqueda a partir la siguiente fórmula booleana: “TS=((*global*) AND (*citizenship*) AND (*education*) AND (*Transform\**) AND (*school*))”. Esta búsqueda arrojó tal cantidad de resultados, que superaban el millar en cada base de datos. La segunda búsqueda se hizo a partir de criterios de inclusión como el idioma (inglés, español y portugués) y trabajos vinculados con el contexto escolar y criterios de exclusión como artículos que no pertenecían al ámbito de la investigación educativa, lo que redujo la muestra a 84 publicaciones. En la tercera etapa se eliminaron aquellos documentos que pertenecían a libros (4), los no descargables (1) y los duplicados (27) quedando 52 trabajos. Finalmente, tras la lectura del título y el resumen se descartaron 17 artículos que estaban fuera de los objetivos propuestos para esta revisión. Los estudios seleccionados en la muestra final fueron 35.

Una vez seleccionados los trabajos, se efectuó un registro de los datos básicos de cada documento mediante una plantilla Excel que ayudó a sintetizar la información. Las fuentes fueron codificadas siguiendo un proceso emergente para la identificación de temáticas y patrones de sentido. Por último, se procedió a analizar en profundidad el contenido de la literatura respondiendo a dos ejes: significados del concepto ECG y elementos específicos que caracterizan la ECG transformadora.

**Figura 1****Diagrama de flujo PRISMA de las diferentes fases**

Nota. Elaboración propia siguiendo a Alexander (2020).

## 3. Resultados

### 3.1. Significados del concepto ECG

En relación con el primer objetivo, se observó una amplia panoplia de significados en torno a la ECG. En concreto, el análisis realizado cristalizó su significado en dos direcciones interpretativas distintas: por un lado, trabajos que oscilan entre el enfoque neoliberal sustentado en una concepción occidental etnocéntrica que reproduce la superioridad de nosotros sobre los otros y, por otro lado, estudios de concepciones críticas desde el Sur Global como alternativa al dominio del mercado global.

Cabe destacar que el enfoque neoliberal de la ECG limita la formación a una ciudadanía competitiva dominada por una fuerte identidad nacional, cuya capacidad de cambio se reduce al nivel metodológico (Pahsby et al., 2020). Estas mismas autoras nos advierten de que, en ocasiones, la ECG tiende a sustentarse en un imaginario moderno-colonial sostenido en el paradigma occidental y eurocéntrico vinculada a un conocimiento sostenido en parámetros cuantitativos y determinado por una sola lógica fuera de la cual nada existe. Esta concepción, tiende a asimilar la ECG a una mera formación de una ciudadanía identitaria con la nación y la cultura dominante orientada a que el sujeto cumpla fielmente con sus normas, tradiciones y obligaciones morales y políticas. Es decir, concibe la ECG como instrumento al servicio de la competitividad en un sistema global, reduciéndola al aprendizaje significativo y a la motivación del alumnado al servicio exclusivo de la mejora de su rendimiento en las pruebas selectivas y, a lo sumo,

de su propio desarrollo y autoestima personal (Carvalho y Pereira, 2016). En ningún caso, desde esta concepción se atiende a la transformación de una realidad injusta y desigual ni a las causas que lo provocan.

Es especialmente significativo subrayar que Pahsby y Costa (2021) consideran que para superar esta orientación reduccionista de la ECG es menester cuestionar el paradigma cognoscitivo dominante en occidente, sustentado en un sistema de crecimiento infinito, que reduce todo a una racionalidad que opone cultura a naturaleza. En este sentido, Kadiwal y Durrani (2018) y Mallon (2018) exponen la necesidad de romper con una dinámica de formación basada en una ciudadanía excluyente para remplazarla por una ciudadanía comprometida capaz de afrontar y responsabilizarse de los graves desafíos planetarios.

El segundo reduccionismo del enfoque neoliberal tiene que ver con la promoción de la ciudadanía a través de programas formativos en el extranjero con el que, en diferentes ocasiones, se ha asociado el desarrollo de la ECG. Es el caso de los estudios que identifican la adquisición de la competencia lingüística como una forma de lograr la ciudadanía global (Gage, 2020; Palpacuer et al., 2018), cuando en realidad tienen como finalidad, desde una concepción individualista, la formación de trabajadores competentes en un mercado global, un objetivo reiterado desde este enfoque.

En este eje de literatura también merece la pena destacar el estudio de McVicker (2019) sobre el proyecto Liverpool dirigido al profesorado aspirante, que subrayó que la mera estancia en el extranjero no contribuye a una ciudadanía global. Esta suposición se ha aplicado también al estudiantado (Gage, 2020; Palpacuer-Lee et al., 2018). Sin embargo, Cheng y Yang (2019) resaltan la oportunidad transformadora de estas estancias en su investigación sobre estudiantes chinos que van a escuelas secundarias en USA. Estas autoras concluyeron que la experiencia internacional ayuda a desarrollar la conciencia global siempre que se haga desde la reflexión de que formamos parte de una sociedad planetaria e interdependiente sujeta a unos derechos inalienables e iguales para todos y todas. Para ello, proponen vincular las escuelas internacionales al contexto local para que no sea una educación orientada a formar a las élites dirigentes para competir en la economía global. En una visión más actualizada a este respecto, Witt (2022) analizó las oportunidades que ha abierto la postpandemia para la formación inicial del profesorado que cursa estudios en el extranjero invitando a abandonar el paradigma neoliberal y a reimaginar una formación que logre docentes conscientes de este mundo profundamente injusto, usando teorías educativas que promovieran la diversidad y la justicia social.

A diferencia de la anterior línea discursiva, la producción científica desde el Sur Global ha contribuido de forma crítica a poner de manifiesto la visión etnocéntrica, frecuente en muchos sistemas educativos, como uno de los principales obstáculos para adoptar un enfoque de ECG transformadora (Carvalho y Pereira, 2016; Evans et al., 2020; Howard y Maxwell, 2021). Por ejemplo, Howard y Maxwell (2021) constataron, en su investigación sobre cuatro escuelas de élite situadas en cuatro países del Sur, la instrumentalización de la ECG desde un enfoque occidental neoliberal y de los colonizadores del Norte para formar a las clases privilegiadas en un mundo globalizado. Desde Marruecos, Idrissi (2020) también concluyó que, a pesar de los esfuerzos dedicados al desarrollo de actitudes de empatía, respeto y solidaridad entre el alumnado, el programa investigado no conseguía inculcar un sentido de responsabilidad para la transformación social. Por lo que infirió que la ECG tenía serias dificultades para formar una ciudadanía transformadora, apuntando que la causa estaba en la falta del enfoque crítico en la formación del propio profesorado; así como en la finalidad del propio sistema educativo, centrado en que el alumnado supere con éxito



pruebas selectivas para ser trabajadores competitivos y flexibles internacionalmente, sin preocuparse de su formación crítica y ciudadana. Igualmente, Evans et al. (2020) concluyeron, en una investigación sobre la educación cívica en seis países, que ésta tenía una escasa incidencia en el compromiso cívico del estudiantado y mucho menos en la participación ciudadana para la transformación social al plantearse como finalidad la adaptación a una economía globalizada.

Desde este posicionamiento crítico, la profesora hindú Vandeyar (2021) también ilustra los obstáculos encontrados para superar el etnocentrismo en un aula intercultural de una escuela de blancos en Sudáfrica al pedir al alumnado asumir roles activos para cambiar el mundo y para resolver desafíos globales desde la empatía, la compasión y la conciencia de que formamos parte de una comunidad humana interdependiente que puede contribuir a un mundo más pacífico, tolerante, inclusivo y más seguro.

Por último, otro elemento de interés que se evidencia en la literatura analizada es la falta de independencia del sistema educativo de las políticas, en concreto, Hong (2022) lo ilustró con la dependencia de la ECG en el sistema educativo chino de la educación moral en la que se priorizaba una ciudadanía nacional por encima de asumir las obligaciones que se derivan de los derechos de todas las personas.

### **3.2. Elementos esenciales de la ECG transformadora**

Respondiendo al segundo de los objetivos de esta revisión, a pesar de los problemas del propio sistema escolar para impulsar las finalidades de la ECG, se destacan algunos trabajos en los que se percibe la ECG como una oportunidad para la transformación social siempre y cuando cumpla una serie de rasgos que la identifiquen. Este apartado recopila esos elementos, complementarios y a veces incluso colindantes, que caracterizan las propuestas de ECG transformadora, como: la interdependencia, la interculturalidad, la justicia social y la equidad, la deconstrucción decolonial y feminista.

La interdependencia planetaria es uno de los primeros rasgos que han aparecido con insistencia en la revisión. Para afianzar el sentido de este concepto, puede ayudar el de *Ubuntu* una filosofía fundamental para algunas de las culturas africanas que asume la interdependencia humana y de la naturaleza bajo el lema “Yo soy porque somos” (Mboti, 2015, p. 127) y que expresa esa idea central, ignorada por nuestras sociedades individualistas occidentales, que está en la base de la ECG transformadora. Constituye una buena ilustración que además se nutre de una perspectiva decolonial que desde otros paradigmas a los del Norte Global fundamenta una ciudadanía global (Pieniazek, 2022) que reconoce su identidad múltiple, variable e interdependiente dentro de la familia humana común y, que a partir de los Derechos Humanos, garantiza la igualdad y dignidad para todas las personas en su diversidad. En este sentido, una ciudadanía que supera la identidad nacionalista excluyente que Banks (2017) denomina ciudadanía fallida, responsable de las bolsas de pobreza y marginación. Una ciudadanía propia de un estado democrático, que incluye a todas las personas y grupos minoritarios y que solo es posible desde una escuela intercultural e inclusiva, que junto a las ONGs y los movimientos sociales incorporan sus valores y culturas al currículum, abandonando el desprecio a las culturas minoritarias y su asimilación a la cultura dominante (Tarozi y Mallon, 2019) y que encuentra en la globalización la oportunidad para adquirir una conciencia planetaria e interconectada que cambia nuestra forma de vida para un futuro en común de la humanidad (Vandeyar, 2021; Woods y Kong, 2020).

Desde el contexto irlandés, Mallon (2018) también propone cambiar la educación cívica excluyente, nacionalista y etnocéntrica por una ECG que parta de las políticas

comunitarias y locales para tomar conciencia de la interdependencia mundial. Por ejemplo, en la forma tradicional de abordar en la escuela el problema de la violencia visibilizándola, desde la dimensión global y local y, no sólo de manera aislada; mostrando así su interdependencia e interconexión en un mundo globalizado para garantizar una resolución pacífica de los conflictos.

Un segundo elemento al que se alude en la literatura es la interculturalidad, obviamente ligada a la interdependencia y a la concepción de que formamos parte de una familia humana común. Desde el discurso de la diversidad cultural se debe lograr el éxito educativo de todos y todas, sin excluir a las múltiples minorías. Sin embargo, se trata de un enfoque no mayoritario en el sistema educativo de muchos países, como el australiano, que es objeto de análisis de algunos de los artículos incluidos en esta revisión. Casinader y Manathunga (2020) constataron una profunda homogeneidad en la escuela y los planes de estudio que pese a la diversidad de la sociedad australiana expulsa a una parte del estudiantado no identificado con el discurso dominante y excluyente. Maire (2021) también apuntó que, aunque en los últimos años en las políticas educativas australianas existe una incorporación progresiva de las concepciones de ciudadanía intercultural, estas no se reflejaban en las prácticas de los centros educativos que se pierden en planteamientos abstractos de una ciudadanía cívica, asimilada a la cultura dominante anglosajona y blanca, alejada de una ciudadanía comprometida con la transformación social y, claramente, despolitizada y desmovilizada.

Desde esta perspectiva, Mellizo (2018) tratando de profundizar en esa relación de la escuela intercultural y la posibilidad de formar una ciudadanía transformadora de Banks (2017), hizo una comparativa entre lo que es y no es la educación intercultural y concluyó que una educación ciudadana transformadora desarrolla la sensibilidad intercultural y el reconocimiento de las diferencias culturales y con ello una ciudadanía que transforma la realidad, justificando así que la interculturalidad sea incorporada con carácter obligatorio en los currículos. Por su parte, Svendsen y Skotnes (2022) indicaron la necesidad de vivenciar la violencia de un sistema que genera la exclusión de seres humanos que la propia escuela trata de invisibilizar. Para ello, promovieron encuentros con estudiantado refugiado poniendo de manifiesto la receptividad del estudiantado a tales encuentros frente a la resistencia del profesorado que trataba de evitar el dolor ignorando la violencia sufrida por el alumnado refugiado. En su estudio concluyeron la importancia de incentivar encuentros interculturales en las escuelas para romper con la polarización del yo y el nosotros propia del marco occidental etnocéntrico y para que el alumnado supere dichos prejuicios.

El tercer elemento que, de forma muy prioritaria, encontramos en la literatura es el compromiso con la justicia social y la equidad que está especialmente presente en los estudios realizados en España que compartieron una misma matriz procedente del mundo de la Educación para el Desarrollo y que ha evolucionado hacia la ECG transformadora (CONGD, 2020). En su trabajo investigadoras como Cruz-López y cols. (2022) constataron que profesorado que implementa propuestas de ECG tiende al aislamiento por lo que subrayaron la necesidad de la creación de redes colaborativas entre universidad, ONGs, profesorado, alumnado y sus familias para promover la reflexión, la discusión dialógica y los esfuerzos por desarrollar un enfoque de ECG transformadora. A su vez, Bugallo-Rodríguez y Naya-Riveiro (2018) sugirieron la investigación-acción como metodología idónea para la incorporación de la ECG en la escuela. Blasco-Serrano y cols. (2019), Coma-Roselló y cols. (2020, 2022) y Leivas (2019) llegaron a conclusiones parecidas al considerar la ECG como una herramienta poderosa para incorporar el pensamiento crítico de la realidad compleja en la que

vivimos, la búsqueda de igualdad y justicia social y para transformar el entorno y la sociedad. Otros estudios reivindican la inclusión en el currículum de una enseñanza-aprendizaje colaborativa que partiendo de la realidad del alumnado y de la toma conciencia de la interdependencia local y global permitan cuestionar las narrativas dominantes y construyan discursos alternativos en las escuelas a través del empoderamiento y el trabajo en red de los/as participantes (Dieste et al., 2019; López-Martínez y Jiménez-Martínez, 2022).

Finalmente, otro de los elementos que se concluye imprescindible para una ECG transformadora es la perspectiva decolonial y feminista que se contrapone a la etnocéntrica-nacionalista y patriarcal (Pashby y Costa, 2021). Desde esta perspectiva, destacan las investigaciones del Sur Global en las que se adopta un enfoque decolonizador al servicio de la transformación social y de la formación de una ciudadanía global (Mesa, 2019; Oxley y Morris, 2013). En este mismo sentido, Kadiwal y Durrani (2018) mostraron que esta perspectiva supone sustituir el arraigo excluyente de la identidad nacional del estudiantado por una ciudadanía global que estimule la construcción de un mundo sin violencia, desigualdad y corrupción. En su estudio Howard y Maxwell (2021) también veían en la implementación de una ECG decolonial una oportunidad para desafiar la dinámica de desigualdad y subordinación a occidente que estos países padecen. Asimismo, Leivas (2019) propone una ECG postcrítica desde dimensiones ecológicas y feministas, respetuosa con la biosfera y que pone la vida y los cuidados en el centro como nuevo paradigma productivo abandonando el colonial-occidental.

De manera más concreta, Kerhoff y Cloud (2020) consideraron que la forma de garantizar este enfoque decolonizador exige la integración de la multidimensionalidad desde una pedagogía del diálogo intercultural capaz de integrar los distintos saberes en un currículum que, partiendo de una realidad situada, haga posible un análisis crítico que visibilice la complejidad de los fenómenos más allá de la racionalidad occidental simplista y unívoca que excluye el resto de los saberes.

Por su parte, Bamber y cols. (2018) cuestionaron la propuesta de la internacionalización del currículum como una versión blanda y deformada de la ECG porque además de responder a una necesidad mercantilista para atraer al estudiantado extranjero, se rige por directrices occidentales y coloniales que constituyen una forma de desvirtuar la ECG y de anular su potencialidad para despertar el pensamiento crítico y, por ende, su carácter transformador. Por eso, también de manera concreta, propusieron abrazar una enseñanza alternativa decolonial, con metodologías transformadoras que sustituyeran la evaluación individual competitiva, propia del sistema neoliberal de la empresa y el mercado, por una evaluación formativa, basada en el trabajo y aprendizaje colaborativo para garantizar una ECG transformadora desde el diálogo con todos los agentes educativos.

Desde posiciones postcríticas y feministas, Woods y Kong (2020) advertían de que la ECG está en peligro si se impone la tendencia neoliberal que la reduce a una ciudadanía competitiva dentro de la globalización económica. Asu vez indican que ciertas concepciones enmascaran el ejercicio del poder patriarcal, capitalista y colonial a través de concepciones cosmopolitas vacías que aluden a una trasposición de la idea de ciudadanía nacional dentro de un marco abstracto, ideal e inexistente. Debido a las frecuentes infracciones de los estados para responder a las normas internacionales, Pigozzo y Martinelli (2020) vieron en el concepto de ciudadanía supranacional la forma de superar el carácter utópico de la ciudadanía global a través de una gobernanza global que obligue a cumplir a los gobiernos nacionales con los compromisos ineludibles que

marca Naciones Unidas ante desafíos mundiales como el cambio climático y las migraciones.

## 4. Discusión y conclusiones

Este estudio revisó la literatura desde el 2016 al 2022 con el objeto de identificar los discursos académicos sobre ECG e identificar los elementos esenciales que distinguen la ECG transformadora. Los resultados permitieron identificar la complejidad de significados en torno a la ECG que adopta una diversidad de concepciones que, con frecuencia, reducen y ocultan el potencial transformador del término.

Por un lado, se han identificado trabajos que desde un enfoque neoliberal proyectan visiones que legitiman el orden establecido sin manifestar una ruptura con el sistema vigente. Una parte de este discurso reduce la ECG a la internacionalización del curriculum y a cambios meramente metodológicos orientados a dotar al alumnado de instrumentos para competir de manera individual en un mundo global y alcanzar éxito como futuros trabajadores deslocalizados y desarraigados pero sin cuestionar los privilegios de las clases dominantes ni crear las condiciones para acabar con la estructura colonial dominante (Carvalho y Pereira, 2016; Gage, 2020; Idrissi, 2020; Palpacuer-Lee et al., 2018).

En su conjunto, las investigaciones desde el enfoque neoliberal arrojan un panorama desolador al reducir la ECG a una educación cívica que tiene como objetivo la formación de una ciudadanía apegada a valores nacionalistas y que equipara la conciencia global a la capacidad de adaptación del estudiantado al mercado global (Casinader y Manathung, 2020; Evans et al., 2020; Hong, 2022; Marie, 2021), a pesar de que las directrices de la UNESCO plantean sustituir la educación cívica excluyente, nacionalista y etnocéntrica por una ECG capaz de garantizar un análisis y comprensión de la compleja realidad en su dimensión global y local, a fin de preparar al estudiantado para enfrentar los desafíos globales transfronterizos y la incertidumbre (Haste y Chopra, 2020; Mallon, 2018; Mesa, 2019; Piggozzo y Martinelli, 2020).

Para ello, se hace necesario estar vigilantes para que el sistema escolar no se rinda a una educación cívica que exalta la identidad etno-nacional que oculta nuestro destino interrelacionado como humanidad, sino que por el contrario sea capaz de abrazar una ciudadanía transformadora. Trabajos alineados a un enfoque postcolonial y postcrítico como los de Pabsby y cols. (2020) proponen que nos es suficiente incorporar cambios metodológicos sino ontológicos lo que supone una ruptura con el imaginario curricular moderno-colonial que presenta un ser homogéneo propio de la identidad blanca, occidental y patriarcal, que excluye a las minorías (Banks, 2017; Casinader y Manathunga, 2020; Mellizo, 2018). En palabras de Andreotti (2016) implica incorporar otros saberes como los de las culturas indígenas que identifican con el “buen vivir” o el Suma Kawsay, una vida en plenitud conectada con los/as/as. Igualmente, Pabsby y cols. (2021) sostienen el necesario compromiso para luchar por la igualdad y la justicia social que genera la posibilidad de que el estudiantado pueda sentir que son parte del problema global y de su solución.

De manera complementaria con el anterior eje, desde las investigaciones del Sur Global se aprecia un discurso más inconformista, vinculado desde un enfoque decolonizador y feminista al servicio de la transformación social (Howard y Maxwell, 2021; Kadiwal y Durrani, 2018). Estos discursos, desde un análisis crítico cuestionan la capacidad de la escuela para asumir los principios de la ECG e ilustran el hecho de la proliferación de planteamientos que niegan su solvencia para romper con la estructura del sistema dominante. Estos trabajos también aluden a los diversos obstáculos con los que se

encuentra para desarrollar un pensamiento crítico y transformador en el alumnado, al equiparar la ECG con una educación cívica-moral (Hong, 2022; Idrissi, 2020) que no propone modelos para desvelar las causas de las opresiones, las desigualdades y las injusticias de un sistema que descarta a gran parte de la humanidad (Bugallo-Rodríguez y Naya-Riveiro, 2018; Cruz-López et al., 2022).

Este planteamiento da razones a las que proponen sustituir la ECG por la Educación para la Justicia Global (EpJG), centrada en evidenciar la tangibilidad del orden global injusto de nuestro mundo para provocar la movilización de la ciudadanía que transforme la realidad (Muñoz-Saavedra y Galdames-Calderón, 2022). De esta forma se puede garantizar una educación transformadora evitando las connotaciones etnocéntricas de ciertos enfoques de ECG. Es decir, una educación capaz de transformar las condiciones de violencia, explotación colonial y pobreza tanto en la realidad local como en la global (Howard y Maxwell, 2021; Kadiwal y Durrari, 2018; Mellizo, 2018).

Las limitaciones, apuntadas desde el Sur Global, de la capacidad transformadora de una institución escolar al servicio del *statu quo* y que legitima las estructuras de dominación y opresión nos lleva a poner una nota de prudencia para no dejarnos llevar por un sistema educativo más preocupado por las exigencias competitivas del mercado global (Carvalho y Pereira, 2016) y por el éxito del alumnado en pruebas selectivas que de su formación crítica (Hong, 2022; Idrissi, 2020), representando una concepción de educación bancaria (Freire, 1983). A este respecto merece la pena subrayar que la educación es acción política, tal y como la entiende Giroux (1991) en su visión liberadora de la escuela, por la que la ECG transformadora debería posibilitar un análisis de la realidad que oriente sobre la forma de transformarla y comprometerse con los desafíos globales desenmascarando el poder dominante que mueve el mundo.

Es así que con Mesa (2019), Marie (2021) y Pigozzo y Martinelli (2020) nos sumamos a los planteamientos de una ECG que reivindica la necesidad de comprender que las personas formamos parte de una comunidad global-planetaria cuyos destinos están ligados no sólo por unos derechos comunes sino también por unos valores que reconocen nuestra identidad colectiva desde el que se puede enfrentar el nacionalismo excluyente y promover una democracia participativa y el derecho que preserve la dignidad de todas las personas, anticipando un mundo más pacífico, inclusivo y más seguro (Bamber et al., 2018; Svendsen y Skotnes, 2022; Vandeyar, 2021).

Estos planteamientos también nos permiten señalar la limitación que instituciones internacionales como la UNESCO tienen para alcanzar el propósito de formar una ciudadanía crítica, activa y transformadora de las estructuras causantes de los graves problemas mundiales, quedándose en un mero enfoque competencial de desarrollo individual de habilidades, conocimientos, valores y actitudes, lo que nos exige estar vigilantes para que los principios esenciales de la ECG transformadora no se conviertan en eslóganes vacíos al albur de modas o de las decisiones de los estados-nación (Pigozzo y Martinelli, 2020).

En lo que se refiere a los elementos que distinguen la ECG transformadora es menester subrayar que, a la luz de los debates teóricos de Pahlsgaard y cols. (2020), los resultados no nos permiten identificar elementos aislados unos de otros, sino que nuestros hallazgos han puesto de manifiesto rasgos conectados entre sí y que dan lugar a distintas interconexiones y, en ocasiones, tensiones. Es así como, por ejemplo, la interdependencia se contrapone al imaginario de las sociedades neoliberales individualistas (López-Martínez y Jiménez-Martínez, 2022) y se opone al saber dominante occidental. Pero esa interconexión nos remite a la inclusión de la diversidad

de etnias y culturas que conviven en las sociedades multiculturales, a través de una educación intercultural comprometida en desarrollar cambios conforme a los Derechos Humanos (Banks, 2017) que permita alcanzar una justicia social que tenga en cuenta a todas las personas y les garantice una vida digna en un mundo más equitativo (Mellizo, 2018; Mesa, 2019). Y de la misma forma será menester un enfoque decolonial y feminista, que amplíe los horizontes del estudiantado más allá del patriarcal occidental, capaz de desmontar la categorización de subhumano de todo lo que no corresponde con el imaginario del yo occidental, civilizado, racional, moderno, varón blanco frente al no occidental considerado como bárbaro, irracional, atrasado, racializado, no varón, para iniciar el proceso de liberación de este paradigma y de los centros de poder dominantes que atraviesan la educación actual (Coma-Roselló et al., 2020; Kadiwai y Durrani, 2018).

Finalmente, a pesar de una oleada de evidencias a favor de la educación transformadora, hemos advertido, coincidiendo con Pahsby y cols. (2020) y Bamber y cols. (2018), que la literatura analizada presta poca atención a las implicaciones para la práctica y además tiende a la utilización de un plano abstracto del lenguaje de difícil alcance para el profesorado. Esta situación, sin duda, añade dificultad para que el profesorado disponga de orientaciones sobre cómo incorporar la ECG a su práctica y lleva a justificar la incapacidad del enfoque para provocar procesos de transformación de la realidad quedándose en un plano abstracto en el que se puede hacer un análisis crítico del mundo, pero con frecuencia desde paradigmas culturales occidentales (Macedo, 2020; Marie, 2021; Woods y Kong, 2020). En definitiva, les exigimos a los docentes un nivel de implicación altísimo, ahora bien, desde la academia les ofrecemos muy pocos recursos concretos para trasladar estas propuestas al aula. Además, en los pocos ejemplos que se recogen en la literatura los cambios no se reducen al ámbito del aula, sino que involucran a los centros educativos instándolos a trabajar en red toda la comunidad (Bugallo-Rodríguez y Naya-Riveiro, 2018; Coma-Roselló et al., 2022; Cruz-López et al., 2022; Leivas, 2019; López-Martínez y Jiménez-Martínez, 2022; Vandeyar, 2021).

Justo es ahí donde adquiere sentido añadir, como eje primordial, la reivindicación de una formación del profesorado en ECG transformadora que les haga conscientes de este mundo profundamente interconectado e injusto, a partir de teorías educativas que promuevan la justicia social y la equidad (Coma-Roselló et al., 2020; McVicker, 2019; Tarozzi y Mallon, 2019; Witt, 2022) y que les capacite para implementar prácticas pedagógicas críticas para acabar con el actual sistema etnocéntrico, hegemónico y patriarcal injusto. Por ello, reafirmamos la necesidad de una formación pedagógica más allá de los enfoques sociológicos propuestos en parte de la literatura (Macedo, 2020; Maire, 2021; Pigozzo y Martinelli, 2020).

Las limitaciones de este trabajo se identifican con el sesgo que pueden reflejar las bases de datos utilizadas, si bien valoramos sus fortalezas, también debido a sus algoritmos y otros criterios de clasificación, son plataformas no neutrales que filtran y restringen el acceso a una amplia gama de literatura sobre ECG. En definitiva, dado nuestro marco de geopolítica del conocimiento, reconocemos que nuestra revisión de la literatura no es una “revisión objetiva”, sino más bien una “reapropiación interpretativa construida” (Stratilatis, 2014, p. 185). Sin embargo, esta limitación sirve de punto de partida para futuras líneas de investigación. Sería de interés continuar la investigación desde otros contextos geográficos que nos ayuden a hacer una revisión más amplia incluyendo estudios que no estén indexados. Esto permitiría comparar y enriquecer este campo de estudio. Asimismo, invitamos a investigar prácticas concretas para

mitigar las dificultades de la ECG para impulsar una educación transformadora ya apuntadas desde la crítica decolonial.

## Referencias

- Alexander, P. (2020). Methodological guidance paper: The art and science of quality systematic reviews. *Review of Educational Research*, 90(1), 6-23. <https://doi.org/10.3102/0034654319854352>
- Andreotti, V. (2006). Soft versus critical global citizenship education. *Policy & Practice: A Development Education Review*, 3, 40-51.
- Andreotti, V. (2016). The educational challenges of imagining the world differently. *Canadian Journal of Development Studies/Revue Canadienne d'Études du Développement*, 37(1), 101-112.
- Bamber, P., Lewin, D. y White, M. (2018). (Dis-)Locating the transformative dimension of global citizenship education. *Journal of Curriculum Studies*, 50(2), 204-230. <https://doi.org/10.1080/00220272.2017.1328077>
- Banks, J. A. (2017). Failed citizenship and transformative civic education. *Educational Researcher* 46(7), 366-377. <https://doi.org/10.3102/0013189X17726>
- Blasco-Serrano, A. C., Dieste, B., y Coma, T. (2019). Actitudes en centros educativos respecto a la educación para la ciudadanía global. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 17(3), 79-98. <https://doi.org/10.15366/reice2019.17.3.005>
- Bugallo-Rodríguez, A. y Naya-Riveiro, M.C. (2018). Global citizenship education: Understanding the international topic across the local topic. *Revista Lusófona de Educaçao*, 41, 139-151. <https://doi.org/10.24140/issn.1645-7250.rle41.09>
- Carvalho, L. y Pereira, M. J. (2016). Escola-Família: Aprendendo juntas. Um projeto socioeducativo. *Revista Lusófona de Educação*, 34, 47-62.
- Casinader, N. y Manathunga, C. (2020). Cultural hybridity and Australian children: Speaking back to educational discourses about global citizenship. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 41(6), 940-952. <https://doi.org/10.1080/01596306.2019.1593108>
- Cheng, B. y Yang, P. (2019). Chinese students studying in American high schools: International sojourning as a pathway to global citizenship. *Cambridge Journal of Education*, 49(5), 553-573. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2019.1571560>
- Coma-Roselló, T., Blasco-Serrano, A. C. y Echevarría del Álamo, A. B. (2022). Developing critical global-citizenship through a social innovation project in an Elementary school. *International Journal of Sociology of Education*, 11(2), 185-211. <https://doi.org/10.17583/riase.9161>
- Coma-Roselló, T., Blasco-Serrano, A. C. y Dieste, B. (2020). Sentido y significado de la educación para la ciudadanía global. Percepciones del profesorado y retos actuales en centros educativos de la provincia de Zaragoza. *Iberoamerican Journal of Development Studies*, 9(2), 6-28. [https://doi.org/10.26754/ojs\\_ried/ijds.352.754/ojs\\_ried/ijds.336](https://doi.org/10.26754/ojs_ried/ijds.352.754/ojs_ried/ijds.336)
- Cruz-López, L., Digón-Regueiro, P. y Méndez-García, R. M. (2022). Social cartography as a participatory process for mapping experiences of education for sustainable development and global citizenship: An account of the design. *International Journal of Research & Method in Education*, 45(2), 212-224. <https://doi.org/10.1080/1743727X.2021.1966621>
- Dewey, J. (2001). *Democracia y educación*. Morata
- Dieste, B., Coma, T. y Blasco-Serrano, A.C. (2019). Inclusión de los objetivos de desarrollo sostenible en el currículum de educación primaria y secundaria en escuelas rurales de Zaragoza. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 8(1), 97-115. <https://doi.org/10.15366/riejs2019.8.1.006>
- Evans, M., Peterson, A., Fülöp, M., Kiwan, D., Sim, J. B. y Davies, I. (2020). Pedagogy and youth civic engagement: Shifting understandings, emergent considerations and persisting challenges. *Citizenship Teaching and Learning*, 15(2), 155-186. [https://doi.org/10.1386/ctl\\_00027\\_1](https://doi.org/10.1386/ctl_00027_1)
- Freire, P. (1982). *Cartas a Guinea-Bissau: Apuntes de una experiencia pedagógica en proceso*. Siglo XXI.
- Freire, P. (1983). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.

- hooks, b. (2022). *Pedagogía crítica*. Rayo Verde Editorial.
- Gage, O. (2020). Urgently needed: A praxis of language awareness among pre-service primary teachers. *Language Awareness*, 29(4), 220-235. <https://doi.org/10.1080/09658416.2020.1786102>
- Giroux, H. G. (1991). *Schooling and the struggle for public life*. University of Minnesota Press.
- Goren, H. y Yemini, M. (2017). Global citizenship education redefined. A systematic review of empirical studies on global citizenship education. *International Journal of Educational Research*, 82, 170-183. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2017.02.004>
- Habermas, J. (1987). *Teoría de la acción comunicativa*. Taurus.
- Haste, H. y Chopra, V. (2020). *The futures of education for participation in 2050: Educating for managing uncertainty and ambiguity*. UNESCO.
- Hong, Y. (2022). How will a conceptualized GCE curriculum function within Chinese secondary schools? *Prospects*, 21, 1-15. <https://doi.org/10.1007/s11125-021-09596-0>
- Howard, A. y Maxwell, C. (2021). Preparing leaders for the global south: The work of elite schools through global citizenship education. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 14, 1-16. <https://doi.org/10.1080/03057925.2021.1914550>
- Idrissi, H. (2020). Exploring global citizenship learning and ecological behaviour change through extracurricular activities. *International Journal of Lifelong Education*, 39(3), 272-290. <https://doi.org/10.1080/02601370.2020.1778805>
- Kadiwal, L. y Durrani, N. (2018). Youth negotiation of citizenship identities in Pakistan: Implications for global citizenship education in conflict-contexts. *British Journal of Educational Studies*, 66(4), 537-558. <https://doi.org/10.1080/00071005.2018.1533099>
- Kerkhoff, S. N. y Cloud, M. E. (2020). Equipping teachers with globally competent practices: A mixed methods study on integrating global competence and teacher education. *International Journal of Educational Research*, 103, 101629. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2020.101629>
- Leivas, M. (2019). From the body to the city: Participatory action research with social cartography for transformative education and global citizenship. *Educational Action Research*, 27(1), 40-56. <https://doi.org/10.1080/09650792.2018.1519453>
- López-Martínez, M. J. y Jiménez-Martínez, M. D. (2022). The voices of primary school boys and girls on human rights and their historical agency. *Frontiers in Education*, 7, 866801. <https://doi.org/10.3389/educ.2022.866801>
- Macedo, J. C. (2021) Environmental justice in the textbook of sociology. *International Studies in Sociology of Education*, 30(2), 113-129. <https://doi.org/10.1080/09620214.2020.1854825>
- Maire, Q. (2021). Visions of global citizenship: Cosmopolitanism and internationalism in citizenship education policy in Australia. *International Studies in Sociology of Education*, 45, 1-23. <https://doi.org/10.1080/09620214.2021.1927145>
- Mallon, B. (2018). Illuminating the exploration of conflict through the lens of global citizenship education. *Policy & Practice-a Development Education Review*, 27, 37-69.
- McVicker, C. J. (2019). Lessons learned from the British: The Liverpool project. *Educational Considerations*, 45(1), 5. <https://doi.org/10.4148/0146-9282.2170>
- Mellizo, J. M. (2018). Transformative citizenship education and intercultural sensitivity in early adolescence. *World Journal of Education*, 8(3), 139-148. <https://doi.org/10.5430/wje.v8n3p139>
- 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>
- Mignolo, W. (2003). Globalization and the geopolitics of knowledge: The role of the humanities in the corporate university. *Views from South*, 4(1), 97-119.
- Muñoz-Saavedra, J. y Galdames-Calderón, M. (2022). Education for global justice: Themes, aims and criteria for transformative education. *International Humanities Review*, 15(5), 1-10. <https://doi.org/10.37467/revhuman.v11.4298>



- Oxley, L. y Morris, P. (2013). Global Citizenship: A typology for distinguishing its multiple conceptions. *British Journal of Educational Studies*, 61(3), 301-325. <https://doi.org/10.1080/00071005.2013.798393>
- Palpacuer-Lee, C., Hutchison Curtis, J. y Curran, M. E. (2018). Stories of engagement: Pre-service language teachers negotiate intercultural citizenship in a community-based English language program. *Language Teaching Research*, 22(5), 590-607. <https://doi.org/10.1177/1362168817718578>
- Pashby, K. y Costa, M. (2021). Interfaces of critical global citizenship education in research about Secondary schools in 'global North' contexts. *Globalisation, Societies and Education*, 19(4), 379-392. <https://doi.org/10.1080/14767724.2021.1904213>
- Pashby, K., Costa, M., Stein, S. y Andreotti, V. (2020). A meta-review of typologies of global citizenship education. *Comparative Education*, 56, 144-164. <https://doi.org/10.1080/03050068.2020.1723352>
- Pigozzo, F. y Martinelli, D. (2020). The citizenship issue between education and politics: Critical reflections and constructive proposals for the pedagogical debate. *Encyclopaideia*, 24(58), 27-58. <https://doi.org/10.6092/issn.1825-8670/10908>
- Shahjahan, R. A. y Kezar, A. (2013). Beyond the "national container": Addressing methodological nationalism in higher education research. *Educational Researcher*, 42(1), 20-29. <https://doi.org/10.3102/0013189X12463050>
- Shultz, L. (2007). Educating for global citizenship: Conflicting agendas and understandings. *Alberta Journal of Investigación Educativa*, 53(3), 248-258.
- Stratilatis, C. (2014). University rankings and the scientification of social sciences and humanities. *Ethics in Science and Environmental Politics*, 13(2), 177-192. <https://doi.org/10.3354/esep00144>
- Svendsen, S. y Skotnes, C. E. (2022). Education beyond safety. Facilitating educational meetings between refugee and non-refugee youth. *Journal of Social Science Education*, 2(21), 153-173. <https://doi.org/10.11576/jsse-4646>
- Tarozzi, M. y Mallon, B. (2019). Educating teachers towards global citizenship: A comparative study in four European countries. *London Review of Education*, 17(2), 112-125. <https://doi.org/10.18546/LRE.17.2.02>
- Urrútia, G. y Bonfill, X. (2010). Declaración PRISMA: Una propuesta para mejorar la publicación de revisiones sistemáticas y metaanálisis. *Medicina Clínica*, 135(11), 507-511. <https://doi.org/10.1016/j.medcli.2010.01.015>
- UNESCO. (2015). *Declaración de Incheon. Educación 2030*. UNESCO. [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000233137\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000233137_spa)
- UNESCO. (2016). *Educación para la ciudadanía mundial. Preparar a los educandos para los retos del siglo XXI*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000244957>
- UNESCO. (2018). *Guía abreviada de indicadores de educación para el ODS 4*. UNESCO. [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000265396\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000265396_spa)
- Vandeyar, S. (2021). Pedagogy of compassion: Negotiating the contours of global citizenship. *Journal of Research in Childhood Education*, 35(2), 200-214. <https://doi.org/10.1080/02568543.2021.1880991>
- Witt, A. (2022). Postpandemic futures of global citizenship education for preservice teachers: Challenges and possibilities. *Prospects*, 99(5), 1-14. <https://doi.org/10.1007/s11125-022-09599-5>
- Woods, O. y Kong, L. (2020). The spatial subversions of global citizenship education: Negotiating imagined inclusions and everyday exclusions in international schools in China. *Geoforum*, 4, 139-147. <https://doi.org/10.1016/j.geoforum.2020.04.005>

## Breve CV de los/as autores/as

### Israel García Bayón

Profesor de Secundaria en el IES Murillo de Sevilla (España). Licenciado en Filosofía y CC. de la Educación en la Universidad Complutense de Madrid. Alumno de la

Escuela de Doctorado de la Universidad Pablo de Olavide (UPO) dentro del Programa de Estudios Migratorios en la línea de investigación Análisis Social, Cultural y de Género de las migraciones. Vocal de la Asociación Red Andaluza de Educadores y Educadoras para una Ciudadanía Global. Email: [igarbay@alu.upo.es](mailto:igarbay@alu.upo.es)

ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0001-7490-7412>

### **Rosa M. Rodríguez-Izquierdo**

Catedrática de la Universidad Pablo de Olavide (UPO, Sevilla, España). Doctora en Pedagogía por la Universidad de Sevilla. Ha sido becaria Fulbright en Harvard Graduate School of Education (HGSE) e investigadora visitante en el Departamento de Sociología de la Universidad de Harvard, en Australia (Universidad de Sydney, Universidad de Melbourne y Universidad de Brisbane) y en varias universidades europeas y latinoamericanas. Sus líneas de investigación giran en torno a los siguientes temas: educación intercultural (bilingüe), la educación inclusiva, las prácticas culturalmente relevantes y la relación entre calidad docente, expansión educativa y desarrollo social desigual. Email: [rmrodizq@upo.es](mailto:rmrodizq@upo.es)

ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0002-9432-1280>

# Pedagogía de la Muerte: Análisis de las Actitudes y Ansiedad ante la Muerte en Futuros Docentes

## Pedagogy of Death: Analysis of Attitudes and Anxiety about Death in Pre-Service Teachers

Ernesto Colomo <sup>\*,1</sup>, Vicente Gabarda Méndez <sup>2</sup>, Andrea Cívico Ariza <sup>1</sup> y Nuria Cuevas Monzonís <sup>3</sup>

<sup>1</sup> Universidad de Málaga, España

<sup>2</sup> Universitat de València, España

<sup>3</sup> Universidad Internacional de la Rioja, España

### DESCRIPTORES:

Educación sobre la muerte  
Pedagogía de la muerte  
Ansiedad  
Actitudes docentes  
Formación de docentes

### RESUMEN:

Aunque la muerte es una realidad inherente a la vida humana, su escaso abordaje curricular y las implicaciones personales de su tratamiento en el aula constituyen algunas dificultades para una mayor inclusión en las diferentes etapas. Así, este estudio trata de comprobar si existe relación entre la ansiedad ante la muerte y las actitudes de los futuros docentes hacia la educación sobre la muerte. Se realiza un estudio cuantitativo con un diseño transversal de tipo descriptivo-correlacional, con una muestra de 371 estudiantes de los Grados en Educación Infantil y Primaria de la Universidad de Málaga. Se utilizan dos instrumentos validados (Death Anxiety Inventory y Death Education Attitudes Scale-Teachers) y se consideran como variables el sexo, la pérdida de un ser querido durante el último año y la titulación. Los resultados indican una ansiedad ante la muerte moderada, siendo significativamente más alta en las mujeres, los participantes que han perdido un ser querido y los que cursan el Grado en Educación Infantil. Existe, además, una relación inversamente proporcional entre la ansiedad ante la muerte y la actitud hacia la educación sobre la muerte, siendo necesaria.

### KEYWORDS:

Death education  
Death pedagogy  
Anxiety  
Teacher attitudes  
Teacher education

### ABSTRACT:

Although death is a reality inherent to human life, its limited curricular approach and the personal implications of its treatment in the classroom constitute some difficulties for greater inclusion in the different stages. Thus, this study aims to test whether there is a relation between anxiety about death and the attitudes of future teachers towards death education. A quantitative study was carried out with a cross-sectional descriptive-correlational design, with a sample of 371 students from the University of Malaga's Bachelor's Degrees in Early Childhood and Primary Education. Two validated instruments were used (Death Anxiety Inventory and Death Education Attitudes Scale-Teachers) and the variables considered were gender, bereavement in the last year and degree. The results indicate moderate anxiety about death, being significantly higher in women, participants who have lost a loved one and those who are studying for a degree in Early Childhood Education. There is also an inversely proportional relationship between anxiety about death and attitude towards education about death, and it is necessary to incorporate this phenomenon in education in order to facilitate its normalisation.

### CÓMO CITAR:

Colomo, E., Gabarda, V. Cívico, A. y Cuevas N. (2024). Pedagogía de la muerte: Análisis de las actitudes y ansiedad ante la muerte en futuros docentes. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 13(1), 187-203.  
<https://doi.org/10.15366/riejs2024.13.1.010>

## 1. Introducción

La mejora de los procesos educativos pasa por romper con tradicionalismos y abordar todos aquellos contenidos que incidan en la construcción y desarrollo del ser humano. No podemos concebir una educación para la justicia social donde exista el tabú hacia ciertas temáticas ni el enfoque desde el que nos dirigimos a las mismas (Gómez et al., 2022), impidiendo o limitando el desarrollo integral de los educandos, lo que contribuiría a reproducir praxis educadoras promotoras de injusticia social (Santamaría, y Stuardo, 2018). Así trasciende con el tema de la muerte y la educación, foco de interés en esta investigación. Considerando la importancia de los docentes como agentes educativos en el proceso formativo de los discentes en sus diferentes esferas (Méndez, y Murillo, 2017), es preciso no solo formarlos a nivel conceptual en este terreno, sino también en aquellos aspectos que inciden en el ejercicio de su docencia, como son sus actitudes y la gestión de sus emociones. Por todo ello, este estudio profundizará en cómo la ansiedad ante la muerte afecta a las actitudes de los futuros docentes respecto a educar sobre la finitud de la vida.

Pese a que la condición mortal es inherente a los seres humanos, en la actualidad, sigue siendo un tema tabú en diferentes ámbitos de la realidad. En un contexto de modernidad líquida (Bauman, 2007), donde priman los valores vinculados a la exaltación del disfrute (hedonismo, materialismo, egoísmo, etc.), todo lo que se aleje de la eterna juventud y arroje certezas sobre la finitud de la vida, es obviado u ocultado. Esta situación provoca que, en lugar de normalizar la muerte, manifestemos angustia ante todo lo que se relaciona con la misma.

Las causas son multifactoriales, pudiendo destacar entre las mismas su omisión en el plano educativo, ámbito de interés para este trabajo. La muerte es un fenómeno natural (Wu, 2020), es parte de la vida, por lo que educar respecto a la finitud conlleva educar para la propia vida (Colomo, 2016; Phan et al., 2020; Rodríguez et al., 2013; 2015; 2019). Por tanto, no puede quedar fuera del contexto formativo, siendo precisa su inclusión en las diferentes etapas educativas (Friesen et al., 2020; Head y Smith, 2016; Rodríguez Munar et al., 2020), trabajando también con las personas mayores (Martínez et al., 2023). Desde esta perspectiva, la pedagogía de la muerte viene trabajando esta temática en el terreno educativo (Ramos-Pla, y Camats, 2018, 2019), tanto de forma preventiva, normalizando la finitud de la vida y la condición mortal de los seres humanos con diferentes estrategias y materiales, como paliativa, pudiendo intervenir en situaciones de duelo con el alumnado de forma positiva.

Dentro del contexto educativo, en referencia a la muerte, merece una atención especial la figura docente. Se trata del colectivo responsable del desarrollo integral y holístico del alumnado, siendo clave el componente humano en sus relaciones y acciones formativas para con unos discentes que, por su desarrollo psicoevolutivo, pueden presentar dificultades en la comprensión de algunos aspectos relacionados con la finitud de la vida, especialmente en las etapas más tempranas. En este sentido, partiendo de la premisa de que un docente debe enseñar aquello que conoce y domina, existe un déficit en lo que respecta a la formación específica sobre el tema de la muerte. Esto hecho se debe, principalmente, a su escasa presencia en la legislación educativa española, tanto nacional (Herrán et al., 2019) como autonómica (Rodríguez et al., 2020a), donde no se reflejan en las competencias, ni en los fines y principios de la educación.

Esta realidad provoca que la normalización de la muerte no sea un ámbito considerado en el diseño de los planes de estudios universitarios para la formación inicial de los

docentes. Pese al reclamo constante de la necesidad de su incorporación a nivel curricular (Pedrero-García, 2020), las experiencias formativas en España siguen siendo escasas en educación superior, quedando relegada su presencia a asignaturas optativas o a cursos de formación continua (tanto presenciales como a través de MOOC). Por el contrario, a nivel internacional son cada vez más frecuentes dichas formaciones (Stylianou y Zembylas, 2021; Testoni et al., 2020).

Pese a los beneficios de aceptar la condición mortal del ser humano para el desarrollo de la vida (Han, 2018), no todas las personas aceptan del mismo modo este hecho inevitable. La forma en la que cada sujeto entiende y comprende el fenómeno de la muerte condiciona las acciones y comportamientos que se desarrollan para afrontar la misma (Niemic y Schulenberg, 2011). Por tanto, las actitudes hacia esta realidad estarán mediadas tanto por lo que sabemos y desconocemos sobre la muerte, como por las diferentes experiencias que se hayan vivido en torno a ella. Junto al conocimiento, las creencias y las experiencias, hay que considerar otros factores que pueden afectar, de forma determinante, a la gestión emocional de este proceso, como es el caso de la ansiedad ante la muerte. Y es que la finitud de la vida es una causa de miedo entre los seres humanos, un terror existencial potencialmente debilitante que influye en el comportamiento y las acciones (Han, 2020; Solomon et al., 2017). Esta ansiedad ante la condición mortal se ve incrementada cuando existen factores que aumentan el riesgo de muerte, como una guerra, una catástrofe natural o una pandemia como la experimentada a causa del Covid-19 (Menzies y Menzies, 2020).

De este modo, la muerte provoca reacciones emocionales vinculadas al miedo, el terror o la angustia (Ramos-Pla et al., 2018), generadas por el instinto de supervivencia. Esta aprehensión, originada por la conciencia de la finitud humana (Thiemann et al., 2015), puede provocarse por diferentes factores (Tomás-Sábado y Gómez-Benito, 2005): ambientales (visión de cadáveres o cementerios), situacionales (pérdidas significativas) o intrapersonales (pensamientos sobre la propia muerte). Si bien sentir una ansiedad moderada puede considerarse lógico (Moreno y Risco, 2018), esta angustia no debería limitar ni el desarrollo vital de los sujetos ni el ejercicio de sus responsabilidades personales y profesionales.

En referencia a los docentes, esta ansiedad se manifiesta tanto a nivel personal (angustia ante su condición mortal), como vinculado a su labor educativa, ya que no se sienten capacitados para hablar de la muerte ni acompañar a sus discentes en situaciones de duelo (Brown et al., 2015). Pese a ello, la ansiedad ante la muerte en los docentes es un terreno poco explorado en el contexto educativo, donde hallamos estudios que han analizado la ansiedad en este colectivo a nivel general (Colomo et al., 2019), así como su relación con el bienestar subjetivo de los docentes (Colomo et al., 2021a). Por tanto, esta ansiedad ante la finitud en el colectivo docente genera un estado de incertidumbre y puede condicionar las actitudes respecto a su implementación y normalización en el terreno educativo, siendo preciso desarrollar intervenciones y formación pedagógica sobre la muerte para reducir la ansiedad ante la misma. En esta línea, recientes estudios con docentes en formación (Nienaber y Goedereis, 2015; Testoni et al., 2018; Wallace et al., 2019) corroboran que una formación específica para normalizar el tema de la muerte reduce los niveles de ansiedad en torno a esta de forma significativa.

### *Objetivos*

El objetivo general de este estudio es comprobar si existe relación entre la ansiedad ante la muerte y las actitudes de los futuros docentes de Educación Infantil y Primaria hacia la educación sobre la muerte. En esta línea, se plantean como objetivos

específicos: 1) Examinar los niveles de ansiedad ante la muerte en futuros docentes; 2) Estudiar las actitudes de los futuros docentes respecto a la educación sobre la muerte; 3) Explorar posibles diferencias en función de las variables sexo, pérdida de un ser querido durante el último año y titulación y 4) Analizar la correlación entre los factores que componen el instrumento de ansiedad ante la muerte (DAI) y el de actitudes hacia la educación sobre la muerte (DEAS-T).

A partir de estos objetivos, la hipótesis de partida es que la actitud hacia la educación sobre la muerte en futuros docentes es inversamente proporcional a la ansiedad ante la muerte percibida. De este modo, se plantea como hipótesis nula la inexistencia de relación entre las variables estudiadas.

## 2. Método

La investigación se centró en un estudio cuantitativo *ex post facto* y no experimental (grupos establecidos no aleatorios) con un diseño transversal de tipo descriptivo-correlacional. Se recopiló información acerca de los niveles de ansiedad ante la muerte y respecto a las actitudes docentes hacia la educación sobre la muerte. Tras recoger los datos de los participantes, se realizaron análisis descriptivos, inferenciales (atendiendo a las variables sexo, pérdida de un ser querido en el último año y titulación) y correlacionales.

### *Participantes*

Se realizó un muestreo no probabilístico (intencional), condicionado por el acceso de los investigadores a la población de estudio. La muestra quedó conformada por 371 estudiantes de los Grados de Educación Infantil y Primaria de la Universidad de Málaga durante el curso académico 2022/2023. En concreto, se trata de 242 mujeres (65,23%) y 129 hombres (34,77%), con una edad media de  $21,39 \pm 1,78$ . Respecto a las titulaciones, el 51,75% (192) eran estudiantes del Grado en Educación Infantil, mientras que el 48,25% (179) pertenecían al Grado en Educación Primaria. Respecto a si habían sufrido la pérdida de un ser querido durante el último año, un 33,69% (125) respondió afirmativamente y un 66,31% (246) lo hizo de forma negativa. Indicar que la descompensación entre el número de participantes en los diferentes subgrupos generados en función de los factores señalados, hace que las interpretaciones de los resultados hallados deban tomarse con cautela.

### *Instrumentos*

Se comenzó solicitando datos sociodemográficos, de manera *ad hoc*, como el sexo, la edad, la titulación y si habían sufrido alguna pérdida de un ser querido en el último año. Tras ello, se utilizaron dos instrumentos validados para medir el nivel de ansiedad ante la muerte y las actitudes docentes hacia la educación sobre la muerte.

El primer cuestionario fue una adaptación del Death Anxiety Inventory (DAI) de Tomás-Sábado y Gómez-Benito (2005). Está conformado por 20 ítems que se agrupan en cinco factores significativos: DAI-1) “Generadores externos de ansiedad ante la muerte”, con ítems que abordan temas como visitar un cementerio, ver un cadáver o un ataúd o hablar de la muerte; DAI-2) “Significado y aceptación de la muerte”, con cuestiones sobre el miedo a la muerte, la inquietud que provoca o el deseo de tener una vida larga; DAI-3) “Pensamiento sobre la muerte”, donde se plantean aspectos como una muerte prematura, el padecer una enfermedad grave o cuál será la causa del propio fallecimiento; DAI-4) “Vida después de la muerte”, con ítems centrados en qué ocurre tras la muerte; DAI-5) “Brevedad de la vida”, con cuestiones que inciden en

aspectos como envejecer u obviar la existencia de la muerte. Mediante una escala tipo Likert, de 1 a 5 puntos, se expresa el nivel de acuerdo/desacuerdo con los ítems (1=Total desacuerdo; 2=Moderado desacuerdo; 3=Ni acuerdo ni desacuerdo; 4=Moderado acuerdo; 5=Total acuerdo). La puntuación total oscila entre 20 y 100 puntos, interpretando la existencia de un mayor nivel de ansiedad cuanto mayor sea la puntuación obtenida. En lo que respecta a las propiedades psicométricas, alcanza resultados excelentes respecto a la fiabilidad ( $\alpha=0,90$ ). En cuanto a la validez, el análisis factorial exploratorio (AFE) estipuló 5 factores, adoptando el criterio de Kaiser para su extracción con autovalores mayores o iguales que uno, obteniendo un valor de KMO adecuado (0,893) y significatividad ( $p < 0,001$ ), en la prueba de Esfericidad de Bartlett. El modelo de 5 factores explicó el 54,60% del total de varianza. También cumple con el criterio de validez de contenido, al ser ya implementado en otros estudios del ámbito educativo (Colomo et al., 2019; 2021a).

Para este estudio, la confiabilidad de la consistencia interna del DAI fue alta ( $\alpha = 0,897$ ), obteniendo también buenos niveles de Alfa de Cronbach en las dimensiones del instrumento: 0.900 (DAI-1), 0.834 (DAI-2), 0.789 (DAI-3), 0.897 (DAI-4) y 0.624 (DAI-5). El AFE para este estudio, manteniendo el modelo de 5 factores y adoptando el criterio de Kaiser para su extracción con autovalores mayores o iguales que uno, reflejó un valor de KMO idóneo (0,865) y significatividad ( $p < 0,001$ ), en la prueba de Esfericidad de Bartlett, explicando el 71,97% del total de varianza. El AFC reflejó también un ajuste satisfactorio para el modelo de 5 dimensiones (CMIN/DF= 4,12; GFI= 0,91; CFI= 0,95; error RMSEA= 0,06).

El segundo instrumento es el Death Education Attitudes Scale-Teachers (DEAS-T) de Rodríguez y cols. (2020b). El instrumento final se compone de 9 ítems organizados en tres factores: DEAS-T-1) “Necesidad de formación en educación sobre la muerte”, con cuestiones en torno a la capacidad para intervenir en duelos, tener recursos para trabajar la muerte o la formación explícita en dicha temática; DEAS-T-2) “Inclusión de la muerte en la educación”, donde se plantea si es apropiado incluir la muerte en las etapas de infantil (0-3 y 3-6 años) y primaria; DEAS-T-3) “Conciencia educativa de la muerte”, con ítems sobre cómo incide la muerte en el presente, en el proyecto de vida y en la labor como educador. El nivel de acuerdo/desacuerdo con los ítems se expresa mediante una escala Likert de 1 a 5 puntos (1=Totalmente en desacuerdo; 2=En desacuerdo; 3=Ni de acuerdo ni en desacuerdo; 4=De acuerdo; 5=Totalmente de acuerdo). La puntuación total se sitúa entre 9 y 45 puntos, interpretando que las actitudes hacia la educación sobre la muerte serán más positivas cuanto más alta sea la puntuación alcanzada. El cuestionario presenta propiedades psicométricas apropiadas, cumpliendo los criterios de fiabilidad y validez. En cuanto a la fiabilidad, la consistencia del instrumento es excelente ( $\alpha=0,89$ ), al igual que la de los factores, con resultados buenos y excelentes: DEAS-T-1,  $\alpha = 0,91$ ; DEAS-T-2,  $\alpha = 0,88$ ; DEAS-T-3,  $\alpha = 0,89$ . Respecto a la validez, en cuanto al contenido fue revisado por juicio de expertos y un pilotaje de 9 docentes, pasando de 62 a 52 ítems.

Un análisis de consistencia con el método test-retest ( $n= 67$ ) redujo a 23 ítems el instrumento, tras analizar la correlación intraítems y eliminar los que tenían baja consistencia. Sobre el instrumento de 23 ítems, se realizó el análisis factorial exploratorio, eliminando los ítems con baja saturación en AFE. Con una inclusión final de 9 ítems, se estipularon 3 factores, obteniendo un valor de KMO adecuado (0,852) y significatividad ( $p < 0,001$ ), en la prueba de Esfericidad de Bartlett para una muestra de 683 docentes. El modelo de 3 factores explicó el 83.73% del total de varianza. Pese a que diferentes autores como Bandalos y Finnet (2010) o Izquierdo y cols. (2014) advierten que utilizan idéntica muestra para AFE y AFC es una práctica ya superada al

ignorar los procesos de capitalización al azar, en el proceso original de validación del instrumento ambos análisis se realizaron con la misma muestra ( $n= 683$ ). Así, el análisis factorial confirmatorio (AFC), logra un ajuste satisfactorio en la estructura de 3 factores con 3 ítems cada uno (CMIN/DF= 2,06; GFI= 0,97; CFI= 0,97; error RMSEA= 0.04). También satisface la validez de contenido tras su implementación en otro estudio (Colomo et al., 2023; Rodríguez et al., 2020b).

Para este estudio, el DEAS-T logró un Alfa de Cronbach excelente a nivel instrumento ( $\alpha = 0,918$ ), obteniendo en sus dimensiones buenos niveles de confiabilidad: 0,961 (DAES-T-1), 0,920 (DAES-T-2) y 0,883 (DAES-T-3). El AFE, con el modelo de 3 factores y 3 ítems y adoptando el criterio de Kaiser para su extracción con autovalores mayores o iguales que uno, obtuvo un valor de KMO adecuado (0,835) y significatividad ( $p < 0,001$ ), en la prueba de Esfericidad de Bartlett, quedando explicado 86.59% del total de varianza. El AFC arrojó también medidas adecuadas para el modelo de 3 dimensiones (CMIN/DF= 3,12; GFI= 0,94; CFI= 0,97; error RMSEA= 0,04).

#### *Procedimiento y análisis de datos*

Para la recogida de la información, se optó por la vía telemática, debido también a la flexibilidad y la posibilidad de mayor alcance en su implementación. Para cumplir con las recomendaciones éticas en el ámbito de la investigación social, se informó a los potenciales participantes de los objetivos y fines de la investigación, se puntualizaron las características de los cuestionarios a cumplimentar, se especificó la voluntariedad de la participación, así como el tratamiento anónimo de los datos obtenidos y el respeto a su privacidad/confidencialidad. El alumnado que, de forma autónoma y voluntaria quiso participar, cumplimentó ambos cuestionarios autoadministrados a través de Google Forms.

A partir de los objetivos planteados, se aplicaron las pruebas estadísticas correspondientes. En primer lugar, se realizó un análisis exploratorio de los estadísticos descriptivos de las dos escalas utilizadas. Posteriormente, se desarrolló un análisis inferencial para comprobar la existencia de diferencias significativas en ambas escalas en función de las variables dicotómicas sexo, pérdidas durante el último año y titulación. Para ello se implementó la prueba no paramétrica U de Mann-Whitney (en el apartado de resultados se especifican los supuestos paramétricos que conllevaron la elección de dicha prueba). Junto a ello, se corroboró la potencia de la prueba, estimando el tamaño necesario de las muestras en función de las variables de análisis. El análisis de poder para una prueba t de muestras independientes de una cola indicó que el tamaño de muestra mínimo para producir un poder estadístico de al menos 0,8 con un alfa de 0,05 y un tamaño del efecto medio ( $d = 0,5$ ) es 102, debiendo tener al menos 51 participantes cada una de las muestras independientes en función de la variable.

Finalmente, se analizó la existencia de relación entre ambos instrumentos ( $r$  de Pearson). El software utilizado fue el paquete estadístico SPSS v.25.

### **3. Resultados**

Se abordarán los análisis descriptivos e inferenciales de cada instrumento por separado, comprobando posteriormente si existe correlación entre los mismos.

Con relación al análisis de los niveles de ansiedad ante la muerte de los futuros docentes, los resultados de los participantes en el DAI reflejan una ansiedad moderada



(58.84±16.55). La distribución presenta forma platicúrtica (-0,78), quedando un mayor número de registros por encima de la media (asimetría de 0,36).

### Cuadro 1

#### Estadísticos DAI

	N	Media	Desviación típica	Asimetría	Curtosis
DAI-1	371	3.52	1.11	-0.33	-0.96
DAI-2	371	2.71	0.83	0.64	0.20
DAI-3	371	3.12	0.91	-0.20	-0.70
DAI-4	371	2.22	1.15	0.95	-0.22
DAI-5	371	2.85	0.89	0.13	-0.55

### Cuadro 2

#### Estadísticos DAI en función de las variables sexo, pérdida y titulación

Factor	Variable	N	M±SD	Kolmogorov-Smirnov		Levene		U de Mann-Whitney
				F	p.	F	p.	p.
DAI-1	Hombre	129	3,28±1,19	0,110	0,001*	5,411	0,021*	0,005*
	Mujer	242	3,65±1,05	0,113	0,000*			
DAI-1	Pérdida	125	4,71±0,30	0,230	0,000*	104,948	0,000*	0,000*
	No pérdida	246	2,91±0,85	0,095	0,000*			
	Infantil	192	3,30±1,15	0,097	0,000*			
	Primaria	179	3,75±1,02	0,132	0,000*			
DAI-2	Hombre	129	2,66±0,75	0,158	0,000*	4,604	0,033*	0,490
	Mujer	242	2,74±0,87	0,104	0,000*			
	Pérdida	125	3,59±0,65	0,126	0,000*			
	No pérdida	246	2,27±0,48	0,149	0,000*			
DAI-2	Infantil	192	2,57±0,76	0,142	0,000*	4,212	0,041*	0,001*
	Primaria	179	2,86±0,88	0,120	0,000*			
	Hombre	129	3,01±0,85	0,153	0,000*			
	Mujer	242	3,18±0,93	0,121	0,000*			
DAI-3	Pérdida	125	3,86±0,55	0,125	0,000*	33,758	0,000*	0,000*
	No pérdida	246	2,75±0,82	0,093	0,000*			
	Infantil	192	2,98±0,89	0,130	0,000*			
	Primaria	179	3,28±0,91	0,111	0,000*			
DAI-3	Hombre	129	1,95±0,99	0,242	0,000*	11,805	0,001*	0,001*
	Mujer	242	2,36±1,20	0,225	0,000*			
	Pérdida	125	3,62±0,78	0,168	0,000*			
	No pérdida	246	1,50±0,41	0,230	0,000*			
DAI-4	Infantil	192	1,96±0,98	0,247	0,000*	25,802	0,000*	0,000*
	Primaria	179	2,49±1,25	0,209	0,000*			
	Hombre	129	2,72±0,78	0,122	0,000*			
	Mujer	242	2,92±0,93	0,110	0,000*			
DAI-4	Pérdida	125	3,67±0,55	0,187	0,000*	13,845	0,000*	0,000*
	No pérdida	246	2,43±0,72	0,133	0,000*			
	Infantil	192	2,72±0,83	0,113	0,000*			
	Primaria	179	2,99±0,93	0,125	0,000*			
DAI-5	Hombre	129	2,72±0,78	0,122	0,000*	4,908	0,027*	0,089
	Mujer	242	2,92±0,93	0,110	0,000*			
	Pérdida	125	3,67±0,55	0,187	0,000*			
	No pérdida	246	2,43±0,72	0,133	0,000*			
DAI-5	Infantil	192	2,72±0,83	0,113	0,000*	2,015	0,157	0,005*
	Primaria	179	2,99±0,93	0,125	0,000*			

Nota. \*= p < 0,05.

Profundizando en los factores que estructuran el DAI (Cuadro 1), la puntuación media más alta corresponde al factor 1, relativo a los “Generadores externos de ansiedad ante

la muerte” ( $3,52 \pm 1,11$ ), reflejando una ansiedad moderada. En el lado opuesto, el factor “Vida después de la muerte” (DAI-4) registra el menor nivel de ansiedad ( $2,22 \pm 1,15$ ), aunque tiene el mayor nivel de dispersión en las respuestas, reflejando una menor preocupación respecto a esta dimensión. La puntuación en el resto de factores (“Significado y aceptación de la muerte”, “Pensamiento sobre la muerte” y “Brevedad de la vida”) denota posiciones moderadas de ansiedad.

Focalizando, en segundo lugar, en los resultados del DAI en las variables consideradas con análisis descriptivos e inferenciales, se arrojan datos diversos (Cuadro 2). Cabe indicar que, para el análisis de las diferencias significativas, se aplicó la prueba no paramétrica U de Mann-Whitney al no ajustarse los datos de ninguna de las variables a la normalidad (Leven,  $p \leq 0,05$  en los 5 factores de las variables sexo y pérdida, y en 2 de los 5 factores en la variable titulación; Kolmogorov-Smirnov,  $p \leq 0,05$  en todos los factores de todas las variables consideradas).

Atendiendo a la variable sexo, las mujeres muestran mayor nivel de ansiedad en todos los factores que los hombres. Si hablamos de puntuaciones medias, el factor 1 “Generadores externos de ansiedad ante la muerte” refleja la mayor puntuación en ambos sexos (mujer,  $3,65 \pm 1,05$ ; hombre,  $3,28 \pm 1,19$ ), siendo el que mayor ansiedad produce, mientras que el factor 4 “Vida después de la muerte” registra la puntuación más baja ( $2,36 \pm 1,20$  para la mujer,  $1,95 \pm 0,99$  para el hombre), de manera que este tema es el que menos preocupa a los participantes. Cabe indicar, asimismo, que es precisamente en estos dos factores donde se producen diferencias significativas, siendo las mujeres quienes denotan mayor ansiedad ante la muerte. El tamaño del efecto es pequeño (Cohen, 1988) en ambos casos (factor 1,  $r = -0,15$ ; factor 4,  $r = -0,18$ ), por lo que dichos resultados deben interpretarse desde la cautela.

Considerando como variable si los participantes han sufrido la pérdida de un ser querido durante el último año, observamos que todas las personas que si las han padecido muestran mayores niveles de ansiedad en todos los factores respecto a los que no las han sufrido. De este modo, perder a alguien aumenta los índices de ansiedad respecto a la muerte. Es reseñable, de esta manera, que las puntuaciones de los que han sufrido una pérdida se encuentran entre 3,59 puntos en el factor 2 (“Significado y aceptación de la muerte”) y 4,71 en el factor 1 (“Generadores externos de ansiedad ante la muerte”), siendo posiciones que oscilan entre la ansiedad moderada y alta. Por el contrario, los niveles de ansiedad a la muerte entre los que no han sufrido pérdidas son considerablemente más bajos, no alcanzando los 3 puntos de media en ningún factor, por lo que reflejarían una ansiedad baja ante la finitud de la vida. Para estos participantes, el factor 4 “Vida después de la muerte” registra la puntuación más baja en el análisis por variables ( $1,50 \pm 0,41$ ). Por último, cabe destacar que, en el caso de esta variable, existen diferencias estadísticamente significativas en todos los factores del DAI [tamaño del efecto grande (Cohen, 1988): DAI-1,  $r = -0,80$ ; DAI-2,  $r = -0,76$ ; DAI-3,  $r = -0,59$ ; DAI-4,  $r = -0,82$ ; DAI-5,  $r = -0,68$ ], siendo los participantes que han sufrido la pérdida de un ser querido en el último año quienes tienen un mayor nivel de ansiedad ante la muerte.

Respecto a las titulaciones como variable de estudio, el alumnado del Grado en Educación Infantil denota menor ansiedad ante la muerte que el del Grado en Educación Primaria en todos los factores. Como ya ocurriera en la variable sexo, la mayor puntuación se refleja en el factor 1 “Generadores externos de ansiedad ante la muerte” ( $3,30 \pm 1,15$  en el alumnado del Grado de Infantil y  $3,75 \pm 1,02$  en el alumnado del Grado de Primaria), mientras que el menor nivel de ansiedad se circunscribe al factor 4 “Vida después de la muerte” ( $1,96 \pm 0,98$  y  $2,49 \pm 1,25$  respectivamente). En cuanto al análisis de diferencias estadísticamente significativas, cabe indicar que en esta

variable también se alcanzan diferencias en todos los factores que conforman el instrumento [tamaño del efecto pequeño (Cohen, 1988), por lo que dichos resultados deben interpretarse desde la cautela: DAI-1,  $r = -0,20$ ; DAI-2,  $r = -0,18$ ; DAI-3,  $r = -0,15$ ; DAI-4,  $r = -0,23$ ; DAI-5,  $r = -0,15$ ], siendo los estudiantes del Grado en Educación Primaria quienes denotan mayor ansiedad ante la muerte.

Se atiende, por otro lado, al estudio de las actitudes de los futuros docentes respecto a la educación sobre la muerte mediante el instrumento DEAS-T. La puntuación media del conjunto ( $32,60 \pm 9,51$ ) refleja una actitud positiva moderada, quedando un mayor número de registros por debajo de la media aritmética (asimetría de  $-0,57$ ) y con una distribución platicúrtica (curtosis de  $-0,99$ ).

### Cuadro 3

#### *Estadísticos DEAS-T*

	N	Media	Desviación Típica	Asimetría	Curtosis
DEAS-T-1	371	3,87	1,16	-0,72	-0,71
DEAS-T-2	371	3,30	1,26	-0,25	-1,21
DEAS-T-3	371	3,70	0,98	-0,67	-0,13

De forma pormenorizada (Cuadro 3), el factor “Necesidad de formación en educación sobre la muerte” (DEAS-T-1) registra la puntuación más alta ( $3,87 \pm 1,16$ ), mientras que la puntuación más baja se relaciona con la “Inclusión de la muerte en la educación” ( $3,30 \pm 1,26$ ). No obstante, los resultados en los tres factores indican una actitud moderadamente positiva por parte de los participantes.

Se atiende, igualmente, a los resultados del DEAS-T en las variables de estudio de forma descriptiva e inferencial (Cuadro 4). Al igual que en caso del DAI, para analizar las diferencias significativas se implementó la prueba no paramétrica U de Mann-Whitney. Esto se debe a que los datos de las variables no se ajustan a la normalidad (Leven,  $p \leq 0,05$  en los 3 factores de la variable pérdida, en 1 de los 3 factores de la variable titulación, y en 2 de los 3 factores de la variable sexo; Kolmogorov-Smirnov,  $p \leq 0,05$  en todos los factores de las variables estudiadas).

Comenzando por la variable sexo, tanto en el caso de las mujeres como de los hombres ( $3,83 \pm 1,13$ ) como de las mujeres ( $3,89 \pm 1,17$ ), la mayor puntuación se produce en el factor 1, siendo el factor 2 el menos puntuado en ambos casos ( $3,20 \pm 1,16$  en el caso del hombre,  $3,35 \pm 1,31$  en la mujer). En las 3 dimensiones, los resultados denotan una actitud moderadamente positiva en ambos sexos. Es reseñable, por otra parte, que las mujeres reflejan actitudes más positivas hacia la educación sobre la muerte en lo que concierne a la necesidad de formación (factor 1) y su inclusión en las distintas etapas educativas (factor 2) que los hombres. Por el contrario, los hombres tienen mejor actitud en lo que respecta a la conciencia educativa de la muerte (factor 3). Sin embargo, las puntuaciones medias obtenidas son semejantes, lo que se traduce en que no existan diferencias significativas en los factores del DAEAS-T en función de la variable sexo.

En cuanto a la variable pérdida de un ser querido durante el último año, el alumnado que no ha sufrido dicha situación, manifiesta una mejor actitud hacia la educación sobre la muerte en todos los factores. En este caso, las puntuaciones de los que no han sufrido una pérdida son igual o superiores a los 4,05 puntos del factor 2, registrándose la mejor actitud respecto a la necesidad de formación (DEAS-T-1:  $4,61 \pm 0,45$ ). En el lado opuesto, las actitudes del alumnado que han perdido personas próximas en el último año son más negativas, no alcanzando los 2,60 puntos de media en ningún factor. De este modo, los que han perdido alguien tiene una actitud más negativa a incorporar el tema de la muerte desde la perspectiva educativa. Cabe recalcar que la

menor predisposición de estos participantes se relaciona con la inclusión de la muerte en la educación ( $1,81 \pm 0,54$ ), registrando la menor puntuación entre las diferentes variables contempladas. Como también ocurriera con el estudio de la ansiedad, las diferencias en las puntuaciones medias son estadísticamente significativas en todos los factores con relación a esta variable [tamaño del efecto grande (Cohen, 1988): DEAS-T-1,  $r = -0,83$ ; DEAS-T-2,  $r = -0,80$ ; DEAS-T-3,  $r = -0,80$ ], siendo los participantes que han sufrido una pérdida quienes muestran una actitud menos positiva hacia la educación sobre la muerte.

#### Cuadro 4

##### *Estadísticos DEAS-T en función de las variables sexo, pérdida y titulación*

Factor	Variable	N	M $\pm$ SD	Kolmogorov-Smirnov		Levene		U de Mann-Whitney
				F	p.	F	p.	p.
DEAS-T-1	Hombre	129	3,83 $\pm$ 1,13	0,209	0,000*	0,752	0,386	0,304
	Mujer	242	3,89 $\pm$ 1,17	0,203	0,000*			
	Pérdida	125	2,42 $\pm$ 0,60	0,150	0,000*	6,862	0,009*	0,000*
	No pérdida	246	4,61 $\pm$ 0,45	0,301	0,000*			
	Infantil	192	3,94 $\pm$ 1,12	0,210	0,000*	3,970	0,047*	0,559
Primaria	179	3,81 $\pm$ 1,19	0,200	0,000*				
DEAS-T-2	Hombre	129	3,20 $\pm$ 1,16	0,106	0,001*	5,726	0,017*	0,180
	Mujer	242	3,35 $\pm$ 1,31	0,144	0,000*			
	Pérdida	125	1,81 $\pm$ 0,54	0,162	0,000*	17,144	0,000*	0,000*
	No pérdida	246	4,05 $\pm$ 0,75	0,134	0,000*			
	Infantil	192	3,35 $\pm$ 1,18	0,115	0,000*	9,001	0,003*	0,475
Primaria	179	3,23 $\pm$ 1,35	0,129	0,000*				
DEAS-T-3	Hombre	129	3,75 $\pm$ 0,97	0,166	0,000*	0,008	0,930	0,437
	Mujer	242	3,67 $\pm$ 0,99	0,156	0,000*			
	Pérdida	125	2,58 $\pm$ 0,66	0,202	0,000*	5,416	0,020*	0,000*
	No pérdida	246	4,27 $\pm$ 0,52	0,149	0,000*			
	Infantil	192	3,79 $\pm$ 0,95	0,157	0,000*	2,641	0,105	0,107
Primaria	179	3,60 $\pm$ 1,01	0,161	0,000*				

Nota. \* =  $p < 0,05$ .

Centrándonos en la titulación, los participantes de ambos grados obtienen las puntuaciones más altas ( $3,94 \pm 1,12$  en Infantil y  $3,81 \pm 1,19$  en Primaria) en el factor 1, vinculado a la “Necesidad de formación en educación sobre la muerte”. Por el contrario, la puntuación más baja se relaciona con el factor 2 de “Inclusión de la muerte en la educación”, tanto en el caso del Grado de Infantil ( $3,35 \pm 1,18$ ) como en el de Primaria ( $3,23 \pm 1,35$ ). Es reseñable, no obstante, que el alumnado que cursa el Grado de Educación Infantil presenta actitudes más positivas hacia la educación sobre la muerte en todos los factores, aunque estas diferencias no son estadísticamente significativas en ninguno de los tres factores que integran el DEAS-T y, por tanto, la titulación no es una variable que incida de forma determinante en las actitudes del alumnado respecto a la educación sobre la muerte.

Por último, se analiza la relación entre la ansiedad ante la muerte y las actitudes de los docentes hacia la educación sobre la muerte (Cuadro 5). Los resultados apuntan a que existe una correlación negativa alta ( $-0,765$ ), lo que señala una relación inversa entre ambos aspectos. Este resultado indica que los docentes en formación con mayor

ansiedad ante la muerte tienen una actitud más negativa respecto a educar sobre la muerte, mientras que un menor nivel de ansiedad a la muerte se vincula con una actitud más positiva a la inclusión de este ámbito temático en el contexto educativo.

#### Cuadro 5

##### *Correlación DAI entre DEAS-T*

	DAI	DAI-1	DAI-2	DAI-3	DAI-4	DAI-5
DEAS-T	-0,765**					
DEAS-T-1		-0,635**	-0,678**	-0,524**	-0,760**	-0,604**
DEAS-T-2			-0,657**	-0,450**	-0,700**	-0,545**
DEAS-T-3				-0,420**	-0,679**	-0,514**

Nota. \*\*= $p \leq 0,01$

A fin de complementar esta idea, se han analizado, de forma pormenorizada, las correlaciones entre los factores que conformaban ambos instrumentos. Cabe señalar, en esta línea, que la relación es inversa entre ambos instrumentos en todos los factores que los componían, oscilando entre correlaciones negativas altas y moderadas. Destaca por su correlación negativa alta (-0,760), la relación inversa entre el factor “Vida después de la muerte” (DAI-4) y el factor “Necesidad de formación en educación sobre la muerte” (DEAS-T-1) y la de dicho factor (DAI-4) con el factor “Inclusión de la muerte en la educación” (DEAS-T-2), con -0,700. Estos resultados apuntan a que una menor ansiedad respecto a lo que ocurre tras el fallecimiento se asocia con una actitud más positiva hacia la formación y la inclusión en la muerte en la educación.

## 4. Discusión y conclusiones

Esta investigación tenía como fin comprobar la posible existencia de relación entre la ansiedad ante la muerte y las actitudes de los futuros docentes de Educación Infantil y Primaria hacia la educación sobre la muerte. Los resultados señalan una relación inversamente proporcional entre los dos constructos estudiados, lo que conlleva aceptar la hipótesis de investigación y rechazar la hipótesis nula. Vamos a ir profundizando sobre dicha cuestión a través de los objetivos específicos.

En cuanto a los niveles de ansiedad ante la muerte, los futuros docentes reflejan un nivel moderado de ansiedad, coincidiendo con estudios anteriores realizados en este mismo colectivo (Colomo et al., 2019, 2021a). El factor que más ansiedad causa se relaciona con elementos externos que generan dicho desasosiego, entre los que se puede encontrar visitar un cementerio o contemplar un cadáver. Este hecho se vincula con el tabú existente en torno al fenómeno de la muerte, una realidad que pese a formar parte inherente de la vida, es ocultado y no se aborda con naturalidad (Rodríguez et al., 2015).

En lo que respecta a las actitudes de los futuros docentes hacia la educación sobre la muerte, los resultados señalan una actitud moderadamente positiva, como ocurriera en la investigación de Rodríguez et al. (2020b). En este sentido, los participantes señalan un mayor nivel de acuerdo con la necesidad de formación, coincidiendo con el estudio de Pedrero-García (2020), donde los docentes mostraban su acuerdo con la incorporación del tema de la muerte a la educación. Sin embargo, esta valoración positiva de la necesidad de formación respecto a la muerte no se traduce en acciones que favorezcan este hecho en España, ya que no se contempla de forma explícita en la legislación nacional (Herrán et al., 2019) o autonómica (Rodríguez et al., 2020a). También es interesante destacar que, pese a la valoración positiva, el menor nivel de

acuerdo se asocia con la inclusión de la muerte en las etapas educativas de infantil y primaria.

Atendiendo a posibles diferencias significativas en función de las variables de estudio, los resultados indican que las mujeres muestran un nivel mayor de ansiedad ante la muerte, en línea con estudios como el de Boceta y cols. (2017) y Moreno y Risco (2018), siendo contrario a la investigación de Onuoha e Idemudia (2019), donde no se hallaban diferencias por sexos. A este respecto, es preciso que la formación de los docentes en formación, especialmente del sexo femenino, priorice desarrollar la gestión y control de las emociones (Ramos-Pla, 2021) para reducir la ansiedad ante la muerte. Por otro lado, se ha revelado como una variable importante la pérdida de un ser querido en el último año, siendo la cuestión que mayor ansiedad ante la muerte generaba en estudios como el de Morillo-Martín y cols. (2016) y Sevilla-Casado y Ferré-Grau (2013). Por igual, en la misma línea que el aspecto anterior, sería necesario potenciar la gestión de las emociones vinculadas a procesos de duelo (Ramos-Pla, 2021), tanto de los docentes que han sufrido pérdida como de los que no, al ser un proceso por el que todos acabarán pasando.

El análisis de las diferencias respecto a la titulación señala que el alumnado del Grado en Educación Infantil puntúa de forma significativamente inferior que los de Primaria con relación a la ansiedad. Este hecho podría deberse a dudas en el colectivo docente sobre la capacidad de comprensión limitada que pueden tener los infantes de la muerte debido su nivel psicoevolutivo (Lytje y Dyregrov, 2021). No obstante, existen ejemplos de intervenciones exitosas en infantil y primaria (Stylianou y Zembylas, 2016; 2021; Testoni, 2019a), siendo necesario normalizar la presencia de la muerte en la educación en las diferentes etapas formativas. No obstante, al no producirse estas diferencias respecto a las actitudes hacia la educación sobre la muerte, podemos sugerir que este hecho se deba a las características de la muestra de alumnado de infantil respecto a las otras variables de estudio (mayor presencia de mujeres en esta titulación). Con independencia de ello, es necesario incorporar en los planes de formación inicial de magisterio (Colomo et al., 2021b), tanto de infantil como de primaria, el contenido de la muerte desde una perspectiva pedagógica.

También es interesante destacar que este estudio ha puesto de manifiesto que el hecho de haber sufrido la pérdida de un ser querido durante el último año repercute en tener una actitud menos positiva hacia la inclusión de la muerte en la educación. En este sentido, los resultados coinciden con estudios como el de Pedrero-García (2019), quien concluía que la inclusión del tema de la muerte en el curriculum por parte de los docentes se vinculaba con la experimentación de una pérdida significativa, no respondiendo a una cuestión de sexo o titulación.

Finalmente, se ha constatado que, más allá de la relación inversamente proporcional entre la ansiedad ante la muerte y las actitudes de los futuros docentes hacia la educación sobre este aspecto, todos los factores de ambos tests correlacionaban de forma de forma negativa entre sí. De este modo, se evidencia que una menor ansiedad irá vinculada con actitudes más positivas hacia trabajar la muerte en el contexto educativo. En este sentido, es relevante incluir una formación específica de los docentes, que les dote de herramientas y recursos para trabajar la muerte en el aula de forma preventiva y paliativa (Ramos-Pla, y Camats, 2018; 2019). Además, constatada la evidencia de que las pérdidas a nivel personal repercuten en la inclusión de la muerte en la práctica profesional (y, por ejemplo, en el acompañamiento en los procesos de duelo que pueda vivir el alumnado), sería recomendable una formación que contribuyera a la regulación emocional de los docentes ante un fenómeno tan natural como la muerte. En esta línea, varias investigaciones sostienen que una formación

específica sobre educación para la muerte reduce la ansiedad y aumenta la confianza para intervenir en este ámbito (Nienaber y Goedereis, 2015; Testoni et al., 2019b; 2020; Wallace et al., 2019).

### *Limitaciones y futuros trabajos*

Para finalizar, se proponen algunas limitaciones y sugerencias futuras de trabajo. Cabe reseñar la importancia de la compensación de las muestras atendiendo a las variables de estudio, ya que pese a superar el número de participantes que fijaba la potencia de la prueba, la diferencia de sujetos en cada subcategoría era amplia, lo que hace preciso tomar con cautela las interpretaciones de los hallazgos. Además, el número de participantes total puede considerarse otra limitación, por lo que sería recomendable aumentar la muestra de los participantes más allá de la institución donde se contextualiza el estudio, incorporando a estudiantes de los Grados de Educación Infantil y Primaria de otras universidades del territorio español. Reducir exclusivamente a los maestros de etapa infantil y primaria es otro elemento limitante del estudio. Por ello, resultaría interesante analizar ambos constructos en el profesorado de la etapa de Educación Secundaria, considerando que su condición de docentes especialistas puede guardar algún tipo de relación con el abordaje de cuestiones de calado transversal como la que nos ocupa. Otra cuestión limitante es no comprobar si existen diferencias entre docentes en formación y en ejercicio. Sería relevante, igualmente, poder contraponer los resultados de este estudio con una muestra compuesta por profesorado en ejercicio, poniendo de valor las experiencias diarias que forman parte de la identidad docente. Por último, otra limitación se vincula a la no inclusión de un espacio reflexivo donde los participantes pudieran expresarse respecto a las temáticas abordadas en los instrumentos. Para mejorarlo, sería enriquecedor poder utilizar técnicas de corte cualitativo (entrevistas y grupos de discusión) que permitieran incorporar explicaciones y argumentos más detallados y, por tanto, una comprensión más amplia del fenómeno de estudio.

## **Agradecimientos**

Este trabajo fue financiado por la Agencia Estatal de Investigación (AEI) (España) y el Fondo Europeo de Desarrollo Regional (FEDER, UE) bajo la subvención “Convocatoria de Proyectos de Generación de Conocimiento 2021”, referencia [PID2-122904OB-I00].

## **Referencias**

- Bauman, Z. (2007). *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Gedisa.
- Boceta, J., Galán, J. M., Gamboa, F. y Muniain, M. A. (2017). Factores sociodemográficos que influyen en la ansiedad ante la muerte en estudiantes de medicina. *Educación Médica*, 18(3), 179-187. <https://doi.org/10.1016/j.edumed.2016.07.004>
- Brown, J. A., Jimerson, S. R. y Comerchero, V. A. (2015). Cognitive development considerations to support bereaved students: Practical applications for school psychologists. *Contemp School Psychol*, 19(3), 101-111. <https://doi.org/10.1007/s40688-014-0018-6>
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioural sciences*. Academic Press.
- Colomo, E. (2016). Pedagogía de la muerte y proceso de duelo. Cuentos como recurso didáctico. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 14(2), 63-77. <https://doi.org/10.15366/reice2016.14.2.004>

- Colomo, E., Cívico, A., Basgall, L. y Guillén, F. D. (2023). The influence of cultural snapshots on pre-service teachers' attitudes towards death education. *OMEGA. Journal of Death and Dying*, 1. <https://doi.org/10.1177/00302228231187013>
- Colomo, E., Gabarda, V., y Motos, P. (2019). Pedagogía de la muerte: Estudio sobre la ansiedad ante la muerte en profesionales de la educación. *Innoeduca: international journal of technology and educational innovation*, 4(1), 62-70. <http://dx.doi.org/10.24310/innoeduca.2018.v4i1.4129>
- Colomo, E., Gabarda, V., Cívico, A. y Cuevas, N. (2021a). Ansiedad ante la muerte y felicidad en el alumnado del grado de educación primaria de la Universidad de Málaga. *Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 11(1), 49-76. <http://dx.doi.org/10.447/remie.2021.5865>
- Colomo, E., Gabarda, V., Cívico, A. y Cuevas, N. (2021b). La pedagogía de la muerte en la formación inicial docente. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24(2), 227-241. <https://doi.org/10.6018/reifop.471991>
- Friesen, H., Harrison, J., Peters, M., Epp, D. y McPherson, N. (2020). Death education for children and young people in public schools. *International Journal of Palliative Nursing*, 26(7), 332-335. <https://doi.org/10.12968/ijpn.2020.26.7.332>
- Gómez, M. Á., Vázquez, R., López, M. y Ruiz, A. (2022). La pesadilla de la evaluación: Análisis de los sueños de estudiantes universitarios. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 15(1), 139-159. <https://doi.org/10.15366/riece2022.15.1.008>
- Han, B. C. (2018). *Muerte y alteridad*. Herder.
- Han, B. C. (2020). *Caras de la muerte. Investigaciones filosóficas sobre la muerte*. Herder.
- Head, B. y Smith, L. (2016). Use of contemporary film as a medium for teaching an online death and grief course. *Journal of Social Work in End-of-Life and Palliative Care*, 12(3), 195-213. <http://doi.org/10.1080/15524256.2016.1201564>
- Herrán, A., Rodríguez, P., y Miguel, V. (2019). ¿Está la muerte en el currículo español? *Revista de Educación*, 385, 201-226. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2019-385-422>
- Lytje, M. y Dyregrov, A. (2021). When young children grieve: Supporting daycare children following bereavement. A parent's perspective. *OMEGA. Journal of Death and Dying*. <https://doi.org/10.1177/0030222821997702>
- Martínez, N., Bedmar, M. y Santaella, E. (2023). Conocimientos y creencias de las personas mayores en torno a la educación para la muerte. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 12(1), 195-210. <https://doi.org/10.15366/riejs2023.12.1.011>
- Méndez, A. y Murillo, F. J. (2017). Reivindicando la labor intelectual y transformativa del profesorado en una educación para la justicia social. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 6(1), 383-399. <https://doi.org/10.15366/riejs2017.6.1.022>
- Menzies, R. E. y Menzies, R. G. (2020). Death anxiety in the time of Covid-19: Theoretical explanations and clinical implications. *Cognitive Behaviour Therapist*, 13, e19. <https://doi.org/10.1017/S1754470X20000215>
- Moreno, M. V. y Risco, A. (2018). Diferencias en ansiedad y depresión ante la muerte según edad y sexo en una muestra de universitarios españoles. *Cauriensia*, 13, 259-276. <https://doi.org/10.17398/2340-4256.13.259>
- Morillo-Martín, M. S., Galán, J. M., Arroyo, A., y Romero, R. (2016). Factores sociodemográficos que influyen sobre la ansiedad ante la muerte en estudiantes de Enfermería. *Medicina Paliativa*, 23(3), 113-121. <https://doi.org/10.1016/j.medipa.2013.12.008>
- Niemic, R. y Schulenberg, E. (2011). Understanding death attitudes: The integration of movies, positive psychology, and meaning management. *Death Studies*, 35(5), 387-407. <http://doi.org/10.1080/07481187.2010.544517>
- Nienaber, K. y Goedereis, E. (2015). Death anxiety and education: A comparison among undergraduate and graduate students. *Death Studies*, 39(8), 483-490. <http://doi.org/10.1080/07481187.2015.1047057>
- Onuoha, C. U. y Ideudia, E. S. (2019). Death anxiety and associated demographic correlates in a sample of university students. *Studies on Ethno-Medicine*, 13(3), 138-145. <http://doi.org/10.31901/24566772.2019/13.03.591>



- Pedrero-García, E. (2019). Educación para la Salud y pedagogía de la muerte: Percepciones y demandas del profesorado universitario en España. *Interface: Comunicação, saúde, educação*, 23, e180404. <https://doi.org/10.1590/Interface.180404>
- Pedrero-García, E. (2020). Pedagogía de la muerte: Propuesta de normalización en el sistema educativo español. *Revista Espacios*, 41(4), e25.
- Phan, H. P., Ngu, B. H., Chen, S. C., Wu, L., Lin, W. W. y Hsu, C. S. (2020). Introducing the study of life and death education to support the importance of positive psychology: An integrated model of philosophical beliefs, religious faith, and spirituality. *Frontiers in Psychology*, 11, e580186. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.580186>
- Ramos-Pla, A. (2021). La educación emocional como eje vertebrador de la pedagogía preventiva o previa a la muerte. *Revista Internacional De Pedagogía E Innovación Educativa*, 2(2), 157–180. <https://doi.org/10.51660/ripec.v2i2.66>
- Ramos-Pla, A. y Camats, R. (2018). Fundamentos para una pedagogía preventiva sobre la muerte en la escuela. *Revista Complutense de Educación*, 29(2), 527-538. <https://doi.org/10.5209/RCED.53448>
- Ramos-Pla, A. y Camats, R. (2019). Consideraciones generales respecto a la necesidad de practicar una pedagogía sobre la finitud humana en la educación formal. Estudio de caso. *Educación*, 55(1), 273-290. <http://doi.org/10.5565/rev/educar.950>
- Ramos-Pla, A., Gairín, J. y Camats, R. (2018). Principios prácticos y funcionales en situaciones de muerte y duelo para profesionales de la educación. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 16(1), 21-33. <http://dx.doi.org/10.15366/reice2018.16.1.002>
- Rodríguez, P., Herrán, A. y Cortina, M. (2013). Antecedentes de la pedagogía de la muerte en España. *Enseñanza & Teaching: Revista Interuniversitaria de Didáctica*, 30(2), 175-195.
- Rodríguez, P., Herrán, A. y Cortina, M. (2015). Pedagogía de la muerte mediante aprendizaje servicio. *Educación XX1*, 18(1), 189-212. <https://doi.org/10.5944/educxx1.18.1.12317>
- Rodríguez, P., Herrán, A. y Cortina, M. (2019). Antecedentes internacionales de la pedagogía de la muerte. *Foro de Educación*, 17(26), 259-276. <http://dx.doi.org/10.14516/fde.628>
- Rodríguez, P. Herrán, A. y Miguel, V. (2020a). The inclusion of death in the curriculum of the Spanish regions. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 52(1), 37-55. <https://doi.org/10.1080/03057925.2020.1732192>
- Rodríguez, P., Herrán, A., Pérez, G. y Sánchez, J. C. (2020b). What do teachers think of death education? *Death Studies*, 46(6), 1518-1528. <https://doi.org/10.1080/07481187.2020.1817176>
- Rodríguez Munar, O., Paz, E. y Osorio, D. A. (2020). Pedagogía de la muerte en la escuela: Una tarea pendiente. *Educación y Ciudad*, (39), 121-129. <https://doi.org/10.36737/01230425.n39.2020.2338>
- Santamaría, I. y Stuardo, M. (2018). Una mirada a prácticas docentes desde un marco de justicia social. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 7(1), 177-196. <https://doi.org/10.15366/riejs2018.7.1.009>
- Sevilla-Casado, M. y Ferré-Grau, C. (2013). Ansiedad ante la muerte en enfermeras de Atención Sociosanitaria: Datos y Significados. *GEROKOMOS*, 24(3), 109-114. <http://dx.doi.org/10.4321/S1134-928X2013000300003>
- Solomon, S., Testoni, I. y Bianco, S. (2017). Clash of civilizations? Terror management theory and the role of the ontological representations of death in contemporary global crisis. *Testing, Psychometrics, Methodology in Applied Psychology*, 24, 379-398. <https://doi.org/10.4473/TPM24.3.5>
- Stylianou, P. y Zembylas, M. (2016). Dealing with the concepts of “Grief” and “Grieving” in the classroom: children’s perceptions, emotions, and behaviour. *Omega. Journal of death and dying*, 77(3), 240-266. <http://doi.org/10.1177/0030222815626717>
- Stylianou, P. y Zembylas, M. (2021). Engaging with issues of death, loss, and grief in elementary school: Teachers’ perceptions and affective experiences of an in-service training program on death education in Cyprus. *Theory & Research in Social Education*, 49(1), 54-77. <https://doi.org/10.1080/00933104.2020.1841700>
- Testoni, I., Ronconi, L., Palazzo, L., Galgani, M., Stizzi, A. y Kirk, K. (2018). Psychodrama and Moviemaking in a Death Education Course to Work Through a Case of Suicide Among High

- School Students in Italy. *Frontiers in Psychology*, 10(9), 441.  
<http://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00441>
- Testoni, I., Cordioli, C., Nodari, E., Zsak, E., Marinoni, G. L., Venturini, D. y Maccarini, A. (2019a). Language re-discovered: a death education intervention in the net between kindergarten, family and territory. *Ital. J. Sociol. Educ.*, 11(1), 331–346. <https://doi.org/10.14658/pupj-ijse-2019-1-16>
- Testoni, I., Piscitello, M., Ronconi, L., Zsák, É, Iacona, E. y Zamperini, A. (2019b). Death education and the management of fear of death via photo-voice: an experience among undergraduate students. *Journal of Loss and Trauma*, 24(5-6), 387-399.  
<https://doi.org/10.1080/15325024.2018.1507469>
- Testoni, I. Palazzo, L., de Vincenzo, C. y Wieser, M. A. (2020). Enhancing existential thinking through death education: A qualitative study among high school students. *Behavioral Sciences* 10(7), e113.  
<https://doi.org/10.3390/bs10070113>
- Thiemann, P., Quince, T., Benson, J., Wood, D. y Barclay, S. (2015). Medical students' death anxiety: severity and association with psychological health and attitudes toward palliative care. *Journal of Pain Symptom Manage*, 50(3), 335-342. <http://doi.org/10.1016/j.jpainsymman.2015.03.014>
- Tomás-Sábado J. y Gómez-Benito, J. (2005). Construction and Validation of the Death Anxiety Inventory (DAI). *European Journal of Psychological Assessment*, 21(2), 108-114.  
<https://doi.org/10.1027/1015-5759.21.2.108>
- Wallace, C. L., Cohen, H. L. y Jenkins, D. A. (2019). Transforming Students' Attitudes and Anxieties Toward Death and Loss: The Role of Prior Death Experiences. *Omega. Journal of death and dying*, 79(1), 52-71. <http://doi.org/10.1177/0030222817710140>
- Wu, M. M. (2020). Death education from an Hegelian perspective. *Death Studies*, 28, 1-11.  
<https://doi.org/10.1080/07481187.2020.1716885>

## Breve CV de los/as autores/as

### Ernesto Colomo Magaña

Doctor en Ciencias de la Educación, Máster en Cambio Social y Profesiones Educativas, Pedagogo y Maestro en Educación Primaria por la Universidad de Málaga. Profesor Ayudante Doctor en el Departamento de Didáctica y Organización Escolar en la Universidad de Málaga. Es miembro del Grupo de Investigación en Innovación y Tecnología Educativa -INNOEDUCA- de la Universidad de Málaga. Email: [ecolomo@uma.es](mailto:ecolomo@uma.es)

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-3527-7937>

### Vicente Gabarda Méndez

Doctor en Estudios Sociales y Políticos de la Educación, Máster en Profesor de Educación Secundaria y Licenciado en Pedagogía por la Universitat de València. Actualmente, es Profesor ayudante doctor del Departament de Didàctica i Organització Escolar y Secretario de este mismo Departamento. Es miembro del Grupo de investigación CRIE (Currículum, Recursos e Instituciones Educativas, GIUV2013-105) de la Universitat de València y del Grupo de Investigación en Innovación y Tecnología Educativa -INNOEDUCA- de la Universidad de Málaga. Email: [Vicente.Gabarda@uv.es](mailto:Vicente.Gabarda@uv.es)

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-6159-5173>

### Andrea Cívico Ariza

Doctora en Ciencias de la Educación por la Universidad de Granada, Máster en Criminalidad e Intervención Social en Menores y Diplomada en Trabajo Social por la Universidad de Málaga. Profesora Ayudante Doctora en el Departamento de Didáctica y Organización Escolar en la Universidad de Málaga. Es miembro del Grupo de Investigación en Innovación y Tecnología Educativa -INNOEDUCA- de la Universidad de Málaga. Email: [andrecivico@uma.es](mailto:andrecivico@uma.es)

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-3094-5841>

### **Nuria Cuevas Monzonís**

Doctora en Ciencias de la Educación, Máster de Educación Inclusiva e Intercultural y Licenciada en Pedagogía por la Universidad de Valencia. Profesora adjunta en la Universidad Internacional de La Rioja. Es miembro del Grupo de Investigación en Innovación y Tecnología Educativa -INNOEDUCA- de la Universidad de Málaga. Email: [nuria.cuevas@uni.net](mailto:nuria.cuevas@uni.net)

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-9366-3038>



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

# Recognising, Naming, and Resisting Racialisation and Ethnicisation in Swedish Compulsory Schools

## Reconocer, Nombrar y Resistirse a la Racialización y la Etnización en las Escuelas Obligatorias Suecas

Vanja Lozic \*

Malmö University, Suecia

### KEYWORDS:

Social justice  
Anti-oppressive education  
Norm critical perspective  
Ethnicisation  
Racism

### ABSTRACT:

Swedish schools and teachers are responsible for implementing policies that promote social justice. Based on qualitative data from observations, interviews and students' reflections and perspectives on intersectionality, the study critically analyses how students and school staff participate in the ethnicised and racialised oppression of Swedish compulsory school students. The interplay between different bodies in the school context and children's capacity to resist oppression is of particular interest. The findings suggest that oppression and control of body space based on ethnicity and race are often intertwined with different power structures, such as social and economic background, age, religion and masculinity. In addition, the silence of the majority plays a crucial role in perpetuating oppression. However, students who experience oppression have the capacity to resist the coercive power of their peers and adults. The article suggests that students and school staff should increase their capacity to recognise and identify oppressive power dynamics in their local contexts. By developing these skills, individuals can reflect on their role in perpetuating oppression, performatively open up new possibilities, and learn how to take transformative action and promote social justice.

### DESCRIPTORES:

Justicia social  
Educación antiopresiva  
Opresión de los estudiantes  
Etnización  
Racismo

### RESUMEN:

Las escuelas y los profesores suecos son responsables de aplicar medidas que promuevan la justicia social. Basándose en datos cualitativos procedentes de observaciones, entrevistas y reflexiones y perspectivas de los alumnos sobre la interseccionalidad, el estudio analiza críticamente cómo los alumnos y el personal escolar participan en la opresión étnica y racial de los alumnos suecos de enseñanza obligatoria. La interacción entre los diferentes cuerpos en los contextos escolares y las capacidades agentivas de los niños para resistirse a la opresión es de especial interés. Las conclusiones indican que la opresión y el control del espacio corporal basados en la etnia y la raza suelen estar entrelazados con diversas estructuras de poder, como el origen social y económico, la edad, la religión y la masculinidad. Además, el silencio de la mayoría desempeña un papel crucial en la perpetuación de la opresión. Sin embargo, los alumnos que sufren opresión tienen la capacidad de resistir el poder coercitivo de sus compañeros y de los adultos. El artículo propone que se anime a los estudiantes y al personal escolar a mejorar su capacidad para reconocer e identificar las dinámicas de poder opresivas dentro de sus contextos locales. Al desarrollar estas competencias, los individuos pueden reflexionar sobre su papel en la perpetuación de la opresión, abrir performativamente nuevas posibilidades y aprender a emprender acciones transformadoras y a potenciar la justicia social.

### CÓMO CITAR:

Lozic, V. (2024). Recognising, naming, and resisting racialisation and ethnicisation in Swedish compulsory schools. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 13(1), 205-220.  
<https://doi.org/10.15366/riejs2024.13.1.011>

\*Contacto: [vanja.lozic@mau.se](mailto:vanja.lozic@mau.se)

ISSN: 2254-3139

[revistas.uam.es/riejs](http://revistas.uam.es/riejs)

Recibido: 20 de junio 2023

1ª Evaluación: 18 de octubre 2023

2ª Evaluación: 25 de octubre 2023

Aceptado: 9 de noviembre 2023

## 1. Introduction

Among Swedish policymakers and researchers, there has been a rising interest in education in and about social justice and the empowerment of children (Brantefors & Quennerstedt, 2016; Quennerstedt, 2022). While the focus has been on awareness of and learning and teaching about these issues, there is a growing need for more research about children's agency and how critical evaluation of lived experiences may enact anti-oppressive action. Anti-oppressive action and education are understood as a way of promoting and addressing social justice (Kumashiro, 2000). This article focuses on examples of ethnic and racial oppression directed towards compulsory school students in a large Swedish city, highlighting responsive resistance and the possibility of change.

The aim is to demonstrate the processes and individual actions of resisting and sustaining ethnicised and racialised oppression, as well as how institutionally initiated inquiry into and understanding of oppressive norms and behaviour in local school contexts can be employed to identify, understand, name, resist and transform oppressive social order in school contexts, thereby achieving normative goals set by legislation (e.g., Hellstadius, 2023; UN, 2007). The term 'oppression' is used to describe marginalisation, discrimination, harassment, and other forms of exclusionary othering that reinforce inequalities in social relationships in educational contexts (Ahmed, 2012). Kumashiro (2000, p. 25), following Freire, defines oppression as "a situation or dynamic in which certain ways of being (e.g., having certain identities) are privileged in society whereas others are marginalised". Such an exercise of power implies a failure to recognise somebody as a subject, consequently interfering with the individual's "vocation to be more fully human" (Freire, 2018, p. 55). The primary research questions are: How is racialised and ethnicised oppression directed towards compulsory school students experienced, resisted, and reproduced in local school contexts? How do described oppressive power relationships contribute to the organisation of 'body space'? How can a critical understanding of and inquiry into oppression in a local educational context be used as a form of anti-oppressive education?

The concept of body space refers to the orientation of and interaction between different bodies in a specific context, as well as the constitution of meaning and action attributed to a specific body and space (Puwar, 2004). While bodies take shape through performative interactions between individuals, "[s]paces also take shape by being orientated around some bodies, more than others" (Ahmed, 2007, p. 157). In Emirbayer and Mische's (1998, p. 964) words, by "examining changes in agentic orientation, we can gain crucial analytical leverage for charting varying degrees of manoeuvrability, inventiveness, and reflective choice shown by social actors in relation to the constraining and enabling contexts of action."

The qualitative empirical data, consisting of students' written reflections on personal experiences of oppression, participatory observations, and teacher interviews, were collected in collaboration with a municipal school development department tasked with enhancing social justice. Educators and school developers from the department collected the majority of the data during their interventions, explorations, inquiries, and reflections on oppression in compulsory schools in a Swedish municipality. Thus, we also get an insight into the department's social justice work.

### ***1.1. Schools as the spaces of power negotiation***

Schools are in this article interpreted as social spaces that enable the analysis and understanding of practices of oppression, privileging, (re)production of social hierarchy, negotiation of power, children's agency and transformative learning and change (Martinsson & Reimers, 2020). León Rosales (2010) emphasises that analysis of othering and other exclusionary differentiations makes visible boundary setting through which individuals are understood and becomes understandable. Consequently, oppressive processes permeating educational institutions mark limits of who one can be and become. Understanding institutional life and order requires viewing those who dwell there as the experts and agents in their (institutional/ised) life (Ahmed, 2021). Although oppressive boundary-making is defended, legitimised, and consolidated by students and adults, boundaries are not static but rather negotiated, perforated, and relegated, not least since schools are central agents in empowerment for social change and liable for the implementation of social justice (hooks, 2010; Kumashiro, 2000; Quennerstedt, 2022). Consequently, it is of paramount importance to analyse the situations and ways students react as active agents in resistance to oppression in educational institutions.

### ***1.2. Race-related oppression is just one form of several***

In educational institutions and other settings, oppressive power does not affect all individuals and groups equally. The latest report on students' experiences of 'hate crime' (defined as criminal acts motivated by negative attitudes towards an individual's sexual orientation, skin colour, ethnicity and religion) reveals that while 6% of 'Swedish-born' students (those with both parents born in Sweden) have personally experienced hate crime, over one-third of students with a 'migrant background' (either themselves born or having at least one parent born outside Sweden) have been victims of 'hate crime' (Brå, 2021). Skin colour, nationality, and ethnic background or a combination of them are the most prominent forms of 'hate crime'.

When discussing racism in Sweden, we must acknowledge the paradoxical and parallel Swedish realities. On the one hand, many students point to their personal experiences of racialisation (León Rosales & Jonsson, 2019; Lundström, 2021). On the other hand, there is a structural sanctioning of colour blindness and colour muteness, whereby race is rejected and silenced as "a concept and as a category" and, at least officially, made "irrelevant and obsolete" (Hübinette & Tigervall, 2009, p. 335). In fact, not only does the Swedish Discrimination Act exclude race as a basis for discrimination, but there is a governmental decision to erase the word 'race' from all existing legislation in Sweden (Osanami Törngren, 2015). In its place, ethnicity and culture, supposedly colourblind concepts, are used to scrutinise racism, anti-racism, and racialisation. These understandings govern how individuals, groups, institutions, and society name, understand and tackle oppression. According to Ahmed (2012) and Pollock (2004), the term 'racism' in the UK and the US is perceived as threatening to whiteness and is often replaced with 'diversity' or similar terms that are considered less threatening. Both researchers believe that critical perspectives on racialisation and racism should not be silenced in public discourses and institutional settings. Instead, they argue that change requires making the existence of racism and other forms of oppression visible.

It is important to underline that race-related oppression is only one form of oppression discussed here. Educational institutions are social spaces where individuals across ethnic and religious backgrounds, birthplace, age, gender, and other categorisations regularly interact (Hill Collins & Bilge, 2016). The development of an awareness of the intersectionality of power can lead to new agentic orientations and social change

(hooks, 2010; Emirbayer & Mische, 1998). Without a more comprehensive understanding of how educational institutions and those residing in them are a part of (re)production of oppression, inequality, resistance, and power negotiation, it is difficult to achieve social justice (Kumashiro, 2000; Martinsson & Reimers, 2020).

### ***1.3. Norms privilege certain bodies but are transformative***

In light of the prior discussion, it is essential to clarify the concepts of norms/normativity and oppression and to demonstrate why it is crucial to examine oppressive power in compulsory education in a critical manner. The analytical starting point is Freire's (2018), and Kumashiro's (2000) view that the central aim of education is to critically analyse, understand and transform the dynamics of oppressive social order, norms, and power that hinder subjectivity and transformative action.

The concept of norms and normativity is concerned with the taken-for-granted rules, agentic actions (e.g., dichotomising interpellations and performative acts), as well as ideas about what is socially desirable and normalising on the one hand and deviant and problematic/problematised on the other (Ahmed, 2012). According to Ahmed (2017, p. 115), “[n]ot to inhabit a norm (or not quite to inhabit a norm) can be experienced as not dwelling so easily where you reside”. Normativity thus regulates behaviour, who has power and who is disempowered, regarded as a problem, or silenced, and which lifestyles, bodies, and identities occupy a privileged position in a specific social context and/or society. The regulatory power of norms influences how a subject should (not) be, behave, dress, or look or who is regarded as institutionally desirable. Normative interpellations and practices are thus subjectifying, and they expose emotions that centre around certain individuals (Ahmed, 2017; Lozić, 2010; Martinsson & Reimers, 2020). However, although the surrounding society shapes identities, they are not determined by it because societal power structures are transformative. This is particularly evident in their intersectional, interpersonal, and performative nature, which may lead to disruption, renegotiation, reinterpretation, and questioning (Butler, 1999; Dolk, 2013). The concept of intersectionality denotes the interdependence and intertwining of power axes, including but not limited to ethnicity, skin colour, religion, gender, sexuality, class, age and so forth. This implies that power is context-dependent and neither linear nor unidirectional, but rather complex, inter-relational, contradictory, fluid, and changeable (Hill Collins & Bilge, 2016).

### ***1.4. Analytical points of departure***

The analysis of oppressive behaviour and normative categorisations reveals uneven social order and agentic potentiality for change (Pollock, 2004). I identify oppression as a phenomenological issue because phenomenology stresses the significance of lived experiences and the importance of “repeated and habitual actions in shaping bodies and worlds” (Ahmed, 2006, p. 544). As individuals engage in a dialogical and performative process in which they “respond to the challenges and uncertainties of social life”, they also distance themselves “(at least in partial exploratory ways) from the schemas, habits, and traditions that constrain social identities and institutions” (Emirbayer & Mische, 1998, p. 984). By analysing the intersection of power axes, it is possible to identify the acts of responsiveness, resistance, normalisation, relegation, or marginalisation of certain bodies in social contexts. In other words, because bodies are viewed as surfaces on which normative power is projected – implying that individual orientation towards other bodies ‘does things’ with these bodies – I focus on the descriptions of ways performative acts and verbal interpellations position bodies, shape them, entailing imaginative responsiveness to problematic situations.



Orientation implies a space of (inter)action, spatial distribution of bodies, and calling/interpellation (Puwar, 2004). The analysis of orientation makes visible alignment, contesting and maintaining boundaries between normative and non-normative bodies, social interactions and the societal meaning given to the bodies. Analysis can reveal how bodies are directed towards those perceived as either 'normative' or 'failed' and how 'failed' bodies are reoriented towards normativity. Furthermore, this encompasses resistance to these processes. Thus, in this study, I employ phenomenology to examine the processes by which bodies acquire and actively engage in orientation by naming, actions, feelings, judgments, aspirations, social pressure and resistance. Orientation is not neutral but rather "the point from which the world unfolds: the 'here' of the body, and the 'where' of its dwelling" (Ahmed, 2007, p. 151).

The experiences of being recognised as 'out of place'/'not belonging' in educational institutions affect individuals (Ahmed, 2012). Consequently, this article does not merely describe oppressive situations but also illustrates emotions, hierarchies, differentiations, identity formation, and resistance resulting from the projection of social norms onto certain bodies. Finally, after describing in which ways oppressive orientation affects individuals and how it produces social order and action, I discuss how the recognition of, naming and resisting oppression may be used to disrupt, challenge, and change oppressive power (Ahmed, 2017; Basner et al., 2018). Hence, the conclusion is about new possibilities.

## 2. Qualitative research methods

A qualitative research approach was adopted based on an interest in the intersectional and subjectifying nature of power, which involves the coexistence of oppression and resistance (Mejia-Elvir et al., 2023). Qualitative empirical data, founded on ethnographic research principles, were collected in compulsory schools located in so-called 'immigrant dense', socioeconomically disadvantaged and 'vulnerable' areas of a large city in Sweden (Dahlstedt & Lozić, 2017). In public discourses, the areas where schools are located represent an antithesis of what Ahmed (2007, p. 135) calls "white spaces". The data were collected through cooperation with a municipal school development department. Through this collaboration, I was granted access to various initiatives that shared a common aim: to promote social justice and uphold the UN Convention on the Rights of the Child. In order to understand the school developers' mapping and analysis of oppressive power structures and social relationships, as well as their initiatives to prevent and tackle oppression directed towards students, a multimethod approach was employed. This study is embedded in the work of the municipal school development department and is coproduced with teachers, school developers and compulsory school students. School developers, students, teachers, and other school staff are regarded as experts on institutional life in schools (Ahmed, 2012, 2021).

The empirical data (Table 1) comprises four sources: i) interviews with four teachers, ii) two participant observations of meetings where management staff and school developers discussed oppressive social relationships at the school where the interviewed teachers worked, iii) written reflections from compulsory school students about their experiences of oppression, and iv) an observation made by a teacher during a professional learning community (PLC). The qualitative empirical data were collected between 2018 and 2021.

**Table 1*****Data analysed in the article***

Type of data	No.	Year
Teacher interviews	4 interviews	2018-2019
Observations of meetings between management staff and school developers	2 meeting observations	2018
Student reflections: Workshop facilitator's descriptions of students' reflections on personal experiences of oppression	24 students' reflections	2018
Published student articles about reflections on personal experiences of oppression	1 published article written by 'Rebecka'	2021
A teacher's observations conducted during PLC	1 teacher's observation	2019

The multimethod approach enables a nuanced understanding of the anti-oppressive work conducted at the school development department and multifaceted perspectives on racialisation and ethnicisation. All identifying information has been anonymised, and all empirical data was collected in accordance with ethical principles outlined by the Swedish research agency (Vetenskapsrådet, 2017). The author translated the empirical data from Swedish to English with the assistance of the AI tool DeepL.

As part of a municipal large-scale and cross-sectorial social justice project, students attended workshops led by the school development department. The workshop focused on oppression and the Convention on the Rights of the Child, and students learned to identify oppression using an analytical framework based on Freire's (2018) *Pedagogy of the Oppressed*. They were encouraged to reflect on their experiences of oppression and to share them with others, and they were taught to write and publish articles about oppression. A significant number of students shared their articles on a social media platform designed to facilitate the democratic and political participation of young people. While the project collected and published a multitude of personal articles on the platform, only one student article, published by 'Rebecka' in 2021, is analysed in this study. Additionally, 24 short student reflections, collected by a workshop facilitator from the department, were presented to the author in 2018.

In addition to students' reflections, I observed two meetings between school management staff (consisting of a school counsellor and principal) and department representatives. Observations at the meetings were conducted by the author in 2018. After the observations, I conducted individual and focus group interviews with four teachers at the school. The focus was on examples of everyday school relationships. The interviews were conducted to complement the school management's viewpoints. In 2019, a teacher observed exclusionary social interactions between adults and students during a PLC I co-led with a municipal school development department member. During PLC, participants received training in inquiry-based learning, research ethics and 'anti-oppressive education'. My role was that of a facilitator, researcher and theoretical expert.

### **3. Many faces of oppression**

The analysis begins by discussing experiences of racism and the ability to respond to it, as narrated by a twelve-year-old student. It then proceeds to examine the intersection between migration, ethnicity, socioeconomic status, whiteness, gender, and religious norms. While the initial themes focus on the oppressive power

relationships amongst students, the analysis ends with critical perspectives on negotiating power between an adult and a student.

### 3.1. Naming racism in a Swedish educational context

*I am a [twelve-year-old] child who has experienced racism several times since I was in preschool. /.../ When I was around six years old and had just started school, I was subjected to racism. /.../ I got many questions such as, "Why is your hair so thick?", "Why are you dark and not pale?" and "Why do you have such thick lips?". I assumed that they were being mean because, at that time, I didn't know what racism was. /.../ Once, I was asked, "Why are you dark-skinned people not slaves today?" I didn't want to take this, but my heart did. /.../ Even though I had friends who supported me, /.../ I still felt alone because no one in my grade looked like me. /.../ I always thought I would change and become paler as I got older. I felt that if you could get tanned in a solarium, you could get paler, too. I would be just like 'everyone else'. I know I am not the only one with these thoughts and that many children worldwide still think they should be like 'everyone else' – that is, like the perfect people. /.../ In the 5th grade, it started again when a guy called me the N-word. /.../ It felt like a stomach punch, and tears were streaming down my face. One thing that made me happy was all the support I received from the teachers and my fellow students. /.../ The point [I want to make] is that you must reflect on what you are saying. We must all put an end to racism and anti-Semitism together<sup>1</sup>. (Rebecka, 2021)*

Rebecka rejects a passive stance and instead creates evolving images of the future, which she uses to construct the changing images of where she believes 'we' have been, where 'we' should go, and how 'we' can get there from where 'we' are at present. Indeed, her reflection evokes "a desirous imagination to problems that cannot satisfactorily be resolved by the taken-for-granted habits of thought and action that characterise the background structure of the social world" (Emirbayer & Mische, 1998, p. 984).

On the one hand, Rebecka's longstanding experience of racism has evoked emotional pain, stress, insecurity, mental colonisation of whiteness norms from an early age, 'colourism' (oppression related to skin tone, hair texture etc.), racial self-hatred and loneliness (Pyke, 2010; Russell-Cole et al., 2013). On the other hand, her past experiences, including the transformative learning during the municipal educational project to enhance social justice, have conditioned her present action, enabling her to recognise the power and potentiality of critical reflexivity, naming, collective support and resistance (Emirbayer & Mische, 1998). Indeed, Rebecka's exposure to and learning about oppression has led her to articulate the necessity to reorganise and reconstitute her own, others', and institutionalised understandings, habits, and situations. This enables her to open a new possibility to shape and reconstruct the future. An important lesson to be made from Rebecka's reflection is the importance of recognising the potential of those residing in local contexts (e.g., students and school staff) as imaginative and critical agents of change and experts on institutional life. This entails empowering them to name the world and actively participate in change (e.g., challenging colourblind understanding of other students' "mean" behaviour). Given that the educational intervention and transformative co-learning project she participated in, which resulted in her publishing her personal experience, is inspired by

---

<sup>1</sup> Rebecka's narrative was published on a social media platform aiming to empower and develop young people's media and information literacy. It was written during a large-scale anti-oppression educational project organised by the school development department.

Paulo Freire's theories, it is not surprising that her message echoes Freire's (2018) argument that:

*Human existence cannot be silent, nor can it be nourished by false worlds, but only by true words, with which men and women transform the world. To exist, humanly, is to name the world, to change it. Once named, the world in its turn reappears to the namers as a problem and requires of them a new naming. Human beings are not built in silence, but in word, in work, and in action-reflection. (p. 88)*

The act of noticing, writing down, sharing, critically analysing, and naming are vital for reflexive inquiry, co-learning, collaborative engagement, and transformation. These processes may reorient individuals and expand their horizons of future action, potentially transforming the social and institutional order (Fullan et al., 2018; Timperley, 2011).

Rebecka's account, collected, published, and publicly voiced in a crosssectorial anti-oppressive educational intervention and transformative co-learning project, discloses several issues addressed in this article. In particular, the significance of institutionally organised inquiry and critical analysis of oppressive behaviour (including wording) directed towards compulsory school students. By identifying normative discourses about desirable bodies, privileging and Othering, as well as the effects of power structures on individuals and social order in a local school context – which, in the case of twelve-year-old Rebecka, resulted in a desire to alter her identity, fit in with whiteness norms and resist racist oppression – it is possible to highlight what needs to be changed, and consequently induce change (Fullan et al., 2018; Sue et al., 2019). The following section will examine the intertwined nature of migration, socioeconomic stratification, and skin colour.

### ***3.2. Intersecting migration, socioeconomic stratification, and whiteness norms***

Researchers have time and again pointed out that urban spaces, similar to those under investigation in this study, are frequently featured in Swedish media, as well as social and political discourses. These discourses typically associate these spaces with immigration, poverty, language difficulties, unemployment, cultural and religious deviance, and obsolete gender norms (Bunar, 2011; Dahlstedt & Lozić, 2017; Gruber, 2007). These processes of othering, problem framing, and stigmatisation do not stop at the structural level; rather, they extend to outsiders' views of these urban areas and their inhabitants. These views are internalised by those who inhabit these stigmatised urban areas.

According to observations made by school staff, students, with the aim of “lowering” each other, often call each other “R-child” (R referring to “refugee”) or use “an Arabic word for tramp” as a metaphor for an individual who has a migration background and is “worth nothing, owns nothing, has no talent, simply a loser” (Observation from a meeting between staff and school developers, 2018). Similarly, an immigrant is, according to junior high school students, labelled as somebody who “does not speak Swedish” and is at the sub-ground level (e.g., in “the cellar”) of the social hierarchy (Student Reflections 2018).

Such oppressive language is evident in the social relationships between students of all ages. In their reflection on the social problems at school, eight-year-old students have highlighted the need for an end to “teasing on the grounds of appearance and skin colour”, as well as for their classmates to “stop offending each other on the grounds of skin colour, language, religion, background, and nationality” (Student reflections

2018). Furthermore, one of the schoolteachers is concerned about the intersection between socioeconomic and racialised norms and exclusionary processes that permeate relationships between pupils:

*The skin colour is highlighted here. / ... / "You're brown as shit, and I do not want to play with someone who is brown!". [Pupils] may say that! The shades are there, so if you come from a 'better' family, you are higher up [in the hierarchy], academics versus working-class families. (Teacher Interview 2019)*

The teacher's argument that the entanglement of skin colour and educational/socioeconomic background is one of the students' orientation axes suggests that body space is allocated so that some bodies are relegated while others are viewed as desirable playmates.

### **3.3. Fit in with religious norms**

Navigating between norms is a complex and conflictual process influenced by the surrounding environment's normalising gaze, aspiration to fit in and external social pressure. There is compelling evidence that religion, in conjunction with other power structures, impacts the normative organisation of body space in schools.

*We see and hear arguments that every other thing is haram [forbidden by some interpretations of Islam]. It's something they have learned at home / ... / Christmas is such a [conflicting] holiday - it is enough that one student spreads rumours that everything on the table is haram, then no one else wants to eat the food. Or, that a specific dish is a haram, [the student] gets a whole group drawing to his side. Or that a teacher who carries a baby in her womb is haram. (Teacher Interview 2019)*

The teacher's account indicates that regulatory norms are closely linked with gender norms (the marginalisation of pregnant female bodies), students' challenging of adults, the predominant position of Islam in the local urban context, and the normative status of Christianity in Sweden as a whole. In fact, in the local context, most students identify themselves with Sweden, the Middle East, and Islam. Hence, this account discloses several dichotomising interpellations that students (and teachers) need to navigate within: religious/irreligious, school/home, Muslim/Christian, Swedish official holidays/local religious preferences, we/them, teacher/student, adult/child, haram/halal as well as the question of gender-related issues. This constant re/orientation amongst norms produces pressure "to follow a certain course, to live a certain kind of life, and even to reproduce that life for everybody" (Ahmed, 2006, p. 555). As these conflictual and dichotomising processes resonate in the school context, they also regulate relationships at the school. For instance, a pregnant teacher's possibility to establish positive relations with students who regard pregnant female bodies as 'haram' is affected by these processes.

This leads me to the coercing regulation and spatial dispersion of female bodies and these power structures' entanglement with normative masculinity, 'honour culture,' and religion. School staff have identified cultural norms that encourage some male students, already at an early age, to demand social and spatial separation based on gender dichotomy and endorse "macho culture" and religious views. For instance, teachers have stated that some students "do not want to sit next to a girl [because] it is haram to sit next to a girl" (Interviews 2018, 2019). For these male students, norms appear to define both religious conduct and what a "macho man may and may not be allowed to do," justifying segregation of body space.

Another recurring and related theme when staff discuss oppressive norms affecting students in the school context is the "culture of honour".

*There is an honour culture [here]. [Students] may agree with [teachers] that everyone should have the same rights and be allowed to behave as they want to. However, when it comes to their sisters, if they were to go out with someone, this is not permitted. So, if a girl is together with another guy, she is suddenly expelled from the group. (Observation from a Meeting 2018)*

Similarly, interviewed teachers claim that although it may be socially acceptable to discuss equal rights of women and men in the classroom, with regards to one's own female family members, some male students regard equality as a threat to gender norms, hierarchies, family reputation and honour (Interviews with teachers 2018, 2019). The interviewed teachers argue that these oppressive viewpoints are used to justify gender-based control and separation in this local context. According to León-Rosales (2019, p. 117), many young people present themselves as tolerant and inclusive because they believe that tolerance in educational contexts and elsewhere has “a moral and cultural superiority, namely that of being a good person, or a good citizen”. Nevertheless, while tolerance and respect may be performatively displayed in front of teachers, respectability is in other situations marked by control and separation of, threats to, and harassment of female bodies in the name of honour and religion (Strid et al., 2021). These accounts disclose not only processes of negation, stigmatisation, and Othering used in student interactions but also situational contingency of what is regarded as socially desirable and privileged.

While the empirical examples make boundary settings, social norms, and stratification visible, oppressive normative behaviour does not pass unchallenged. As the following observation demonstrates, through different forms of resistance and power negotiation, students may challenge normative boundaries of body space and even receive support from others.

### **3.4. The regulatory position of adults**

In recent years, Swedish researchers have observed the negotiation of power between adults and preschool and school children (Dolk, 2013; Högberg, 2009; Lozić, 2022; Lozić et al., 2020). Instead of viewing them as passive recipients of norms about citizen formation and socialisation, school and preschool children are increasingly viewed as active agents who influence their social lives and actively shape body space.

While previous examples have demonstrated the pervasiveness of oppression in student relationships, the subsequent observation from a school library illustrates the embeddedness of generational and occupational power.

*Jordan [the teacher] is with the students in the school library to monitor the students and the whole situation there. The librarian has on several occasions stated that they think that some of the students are loud and cannot follow library rules. On the other hand, the students say that the librarian offends them. A grade eight student sits on the library floor, and Jordan does not feel that the student is disturbing anyone but might be in the way. The librarian then tells [the student sitting on the floor], “You should not sit on the floor like a Gypsy”. This is overheard by several students, including one who identifies as Roma. The child who was initially addressed does not react much, but Jordan, and particularly the student with a Roma identity, tells the librarian that they cannot say so. The librarian responds, “What then?! Gypsies sit on the ground and beg”. Then the student with Roma identity says, “It’s called Roma, and it’s not true that all Roma beg!” Jordan tries to explain to the librarian how inappropriate this is, but the answer Jordan gets is, “But it’s true!” (Teacher’s Observation 2019)*

The library floor represents a space of habitual action and reaction (i.e., allocation, invasion, alignment, and resistance) and discloses the normative and relational dimensions of body space. As the student sitting on/occupying the floor is breaking

the taken-for-granted and unreflective bodily action, it becomes a body out of place. Indeed, while spaces and bodies are mutually constituted, performative acts of rule-breaking and resistance enact reactions and enable (unpredictable) change (Puwar, 2004). Put more simply, while normative lines are usually invisible when a student is aligned with the norms of bodily space, owing to 'deviant behaviour', students shift from being in the background to being in the foreground and frontline.

By 'removing' the sitting body from the space (floor), the librarian attempts to align the space with norms and re-establish a familiar order based on the repetition of bodily actions over time (Ahmed, 2006). With the aim of alignment, the librarian draws upon xenophobic, racialised and ethnicised discourses and stereotyping based on the anti-Roma sentiment, which has a long history in European societies and social relationships (Selling, 2014). However, this enacts re/action. As the student with Roma identity 'snaps' by speaking out and questioning the librarian's regulative power, the student positions himself as a 'killjoy' figure who alters the normative space (Ahmed, 2017). Ahmed defines the concept of 'snap' as a multifaceted phenomenon depicting an event, spatial distribution, wording, or feeling that affects an individual, thereby making them aware of their subjection. In addition to signifying a transformative experience or a tipping point that prompts a re-evaluation of one's self-perception and interactions with others, the term 'snap' is also employed to describe a method of resistance, voicing and public naming experiences of oppression, complaining, and change-making. Consequently, the snap and other forms of responsive action are simultaneously both a form of anti-oppressive action and a subjectifying experience (Basner et al., 2018; Emirbayer & Mische, 1998).

By refusing to remain silent, disrupting the status quo and claiming the power to oppose, the student opens the body space to transformation and the potential for new possibilities (Lozić et al., 2020; Dolk, 2013). In accordance with Emirbayer and Mische (1998, 973), it can be argued that the manner in which individuals "understand their own relationship to the past, future, and present makes a difference to their actions". It is noteworthy that despite the resistance by the teacher (an adult) and the 'killjoy' student (a child), the majority of students (including the student who is instructed to stop sitting on the floor) remain silent *actors* throughout the incident. Silence is far from a neutral act because it perpetuates and reproduces the librarian's generational, occupational, ethnicised and racialised organisation of body space and power (Castagno, 2008; Lozić, 2022). Going against the limiting 'brick wall' enacted by the adult librarian and permeated by anti-Roma sentiment may be challenging, energy-draining, and painful, particularly as the student risks losing his privileged position of being unnoticed/in the background. Nevertheless, the student (child) gathers strength and courage to distance himself and speak out against the peers' silent reproduction of oppression and the adult librarian's socially, temporally, and spatially directed oppression (Castagno, 2008). This performative act of resistance opens the space between the actors, perforates and disturbs the institutional(ised) order and transforms the status quo of silence. By resisting and disrupting social order and power structures, the student "contributes to the revitalisation of democracy in the school" (Dolk, 2013, p. 241).

#### 4. Discussion and conclusions

As silencing is an essential part of the exercise and reproduction of oppression (Ahmed, 2021; Lozić et al., 2020), this article has focused on articulating and critically understanding different forms of oppression in compulsory schools in a large city in

Sweden. A number of examples demonstrate the intersection between whiteness, migration, and ethnicity, as well as power axes related to age, gender, socioeconomic resources, honour, and religion. These examples also suggest that adults and students are involved in oppressive boundary setting and relegation of individuals and groups. In line with Dolk (2013, p. 241), I have demonstrated that disruptive behaviour, critical naming and resistance “serve as reminders of other possibilities”. The question of how to organise anti-oppressive education remains unresolved. Given that every theoretical and educational framework is partial, it is not my intention to provide an absolute solution to the question of how to organise anti-oppressive education. Instead, my intention is to explore potential avenues for enhancing social justice.

As Kumashiro (2000) notes, one frequently promoted perspective in the field of education is the idea of education about the Other. Developing and teaching ‘tolerance’ and empathy towards the Other has been and continues to be a highly pronounced and normative anti-oppressive perspective in Swedish education (Björkman et al., 2021; Landmann & Månsson, 2016). The objective is to teach about alternative (Other/ed) modes of living and being. While education about the Other positions normative students as in need of developing tolerance towards, understanding of and empathy for the ‘Other’, it has been criticised for being depoliticising, reinforcing essentialism, marginalisation, and othering and for not focusing on norms and structures that contribute to oppression (Kumashiro, 2000; Skolverket, 2009). However, this criticism is too simplistic (Björkman et al., 2021; Landmann & Månsson, 2016). As previously demonstrated, education about the Other/ed cannot and should not be separated from the critical analysis of and education about oppression, per se. Education about and for the Other/ed needs to be entangled into critical analysis and understanding of the processes of privileging and Othering and of one's role in these processes.

It is not sufficient for education to solely focus on the inclusion of Othered voices and experiences of their oppression since all individuals must be able to live and practice their rights (e.g., UN Convention on the Rights of the Child (UN, 2007)). The ability to demand the implementation of the rights and to recognise and act against oppression are central elements of anti-oppressive education. Indeed, Freire (2018), Kumashiro (2000), and Ahmed (2017) have emphasised the importance of exploring and sharing significant experiences of oppression and of developing critical and emancipatory agency so that one can engage in dialogue with others, name the world, act upon the knowledge about the world, and transform it. It can be posited that Rebecka, whose account opens the analysis, may have ‘snapped’ earlier if only she had collectively learned how to identify and react to oppression (racism) or had she been oriented towards others with similar experiences and with whom she could have shared anger about oppression and strategies for action (cf. Kumashiro, 2000). Although Ahmed (2017) asserts that empowering Othered individuals to speak out and rehearse their refusal to comply with norms is an important issue, it is also challenging to create an adequate free space for everyone because power structures are fluid and intersecting, which makes it difficult to unite individuals and persuade them to work together towards common goals and interests. Furthermore, it is challenging to organise such a space when no other students have similar experiences and viewpoints on oppression (cf. Rebecka's account and library situation). There is also a risk that the Othered are left alone and forced to gather courage and strength in their solitude.

This brings me to my main concluding point, namely the importance of collective and collaborative development of all students, teachers, and school leaders' critical analysis of privileges, oppression and normative ideas as well as their effects (Björkman et al.,



2021; Martinsson & Reimers, 2020). It is argued that critical questioning and resistance to the contextualised forms of oppression in everyday relationships allow “us to break ties that are damaging as well as to invest in new possibilities” (Ahmed, 2017, p. 162). This may facilitate “the capacity of actors to make practical and normative judgments among alternative possible trajectories of action, in response to the emerging demands, dilemmas, and ambiguities of presently evolving situations” (Emirbayer & Mische, 1998, p. 971; see also Mejia-Elvir et al., 2023). For instance, a critical analysis of the exercise of honour culture, oppressive gender norms, generational, racialised and ethnicised boundary-making, and the role of silence in reproducing oppression in the local context may lead to personal, institutional, and social change. It can be argued that to “surmount the situation of oppression, people must first critically recognise its cause so that through transforming action they can create a new situation, one which makes possible the pursuit of a fuller humanity” (Freire, 2018, p. 47). However, this is not a simple task, as it requires individuals to leave their comfort zone and become subjects and agents of change. Personal and societal freedom may be achieved when one stops being “afraid to confront, to listen, to see the world unveiled” and when one is ready “to meet the people or to enter into dialogue with them” and finally becomes committed to fighting oppression (Freire, 2018, p. 39).

The recognition, development of knowledge about, and understanding of processes of oppression, as well as their analyses and causes, and the voicing of opposition to the oppressive exercise of power may create new possibilities for transformative actions. By taking new performative turns and paths here and now, individuals may open the way for unpredictable possibilities (Kumashiro, 2000). It is, therefore, pertinent to consider the potential consequences of different courses of action. What if, rather than acquiescing to the prevailing silence, all students at the library had protested the librarian's anti-Roma citation and acted in an unpredictable and transformative manner? One such action might have been to occupy the library floor with their sitting bodies collectively. Ahmed (2017, p. 198) asserts that by “giving up a life that you are expected to live” (and which instils an imagined sense of temporary safety and security) and thus taking an unknown path, one is performatively opening new possibilities. Acting as a killjoy – or as Ahmed (2017, p. 199) puts it, “[b]y snapping you are saying: I will not reproduce a world I cannot bear, a world I do not think should be borne” – has a queering effect on constraining power and may open new possibilities. Ahmed posits that this performative breakage may be challenging and lonely and may lead to feelings of insecurity. Nevertheless, she maintains that snap, whether individual or collective, may be a means of transforming power structures (Ahmed, 2021). Finally, it is essential to note that there is no single, universally applicable model of anti-oppressive education. Rather, the most effective approach integrates a range of strategies. This may include enhancing knowledge about legislation and rights, sharing empowering and inspiring examples of resistance to oppression, and developing analytic skills, theoretical knowledge, and the ability and courage to disturb oppressive order.

## Acknowledgements

I want to express my gratitude to the members of the school development department who have assisted in collecting empirical data and to the participants of research seminars at the Department of School Development and Leadership, Malmö University, for their invaluable feedback. The text has undergone a language review process using the AI tool Grammarly and DeepL, a translation tool.

## Declaration of interest statement

I declare that there is no conflict of interest, and there has been no financial support for this research that could have influenced its outcome.

## References

- Ahmed, S. (2006). Orientations: Toward a queer phenomenology. *A Journal of Lesbian and Gay Studies*, 12(4), 543–574. <https://doi.org/10.1215/10642684-2006-002>
- Ahmed, S. (2007). A phenomenology of whiteness. *Feminist Theory*, 8(2), 149–168.
- Ahmed, S. (2012). *On being included: Racism and diversity in institutional life*. Duke University Press.
- Ahmed, S. (2017). *Living a feminist life*. Duke University Press.
- Ahmed, S. (2021). *Complaint!* Duke University Press.
- Basner, K., Christensen, J. F., French, J. E., & Schreven, S. (2018). Snaptivism: A collective biography of feminist snap as affective activism. *Ephemera: Theory & Politics in Organization*, 18(4), 901-922.
- Björkman, L., Bromseth, J., & Hill, H. (2021). Normkritisk pedagogik: Framväxten och utvecklingen av ett nytt begrepp i den svenska utbildningskontexten. [Norm-critical pedagogy: The emergence and development of a new concept in the Swedish educational context]. *Nordisk Tidskrift för Pedagogik og Kritik*, 7, 179-195. <https://doi.org/10.23865/ntpk.v7.2314>
- Brantefors, L., & Quennerstedt, A. (2016). Teaching and learning children's human rights: A research synthesis. *Cogent Education*, 3(1), 1247610. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2016.1247610>
- Brå. (2021). *Rapport 2021: Polisanmälda hatbrott 2020. En sammanställning av de ärenden som hatbrottsmarkerats av polisen*. [Report 2021: Hate crimes reported to the police in 2020. A compilation of the cases marked as hate crimes by the police]. Brottsförebyggande rådet.
- Bunar, N. (2011). Multicultural urban schools in Sweden and their communities: Social predicaments, the power of stigma, and relational dilemmas. *Urban Education*, 46(2), 141–164. <https://doi.org/10.1177/0042085910377429>
- Butler, J. (1999). *Gender trouble: Feminism and the subversion of identity*. Routledge.
- Castagno, A. E. (2008). "I don't want to hear that!": Legitimizing whiteness through silence in schools. *Anthropology & Education Quarterly*, 39(3), 314-333. <https://doi.org/10.1111/j.1548-1492.2008.00024.x>
- Dahlstedt, M., & Lozić, V. (2017). Managing urban unrest: Problematising juvenile delinquency in multi-ethnic Sweden. *Critical and Radical Social Work: An International Journal*, 5(2), 207-222. <https://doi.org/10.1332/204986017X14933953111175>
- Dolk, K. (2013). *Bångstyriga barn: Makt, normer och delaktighet i förskolan* [Disruptive children: Power, norms and participation in the preschool]. Ordfront.
- Emirbayer, M., & Mische, A. (1998). What is agency? *American Journal of Sociology*, 103(4), 962-1023. <https://doi.org/10.1086/231294>
- Freire, P. (2018). *Pedagogy of the oppressed*. Bloomsbury Academic.
- Fullan, M., Quinn, J., & McEachen, J. (2018). *Deep learning: Engage the world, change the world*. Corwin.
- Gruber, S. (2007). *Skolan gör skillnad: Etnicitet och institutionell praktik* [School makes a difference: Ethnicity and institutional practice]. Linköping University Press
- Hellstadius, M. (2023). *Grundskolans regelbok 2023/2024* [The primary school rulebook 2023/2024]. Norstedts Juridik.
- Hill Collins, P., & Bilge, S. (2016). *Intersectionality*. Polity.
- hooks, b. (2010). *Teaching critical thinking: Practical wisdom*. Routledge.
- Hübinette, T., & Tigervall, C. (2009). To be non-white in a colour-blind society: Conversations with adoptees and adoptive parents in Sweden on everyday racism. *Journal of Intercultural Studies*, 30(4), 335-353. <https://doi.org/10.1080/07256860903213620>

- Högberg, R. (2009). *Motstånd och konformitet: Om manliga yrkeslevers liv och identitetskapande i relation till kärnämnen* [Resistance and conformity: The lives and identity formation of male vocational students in relation to core subjects]. Linköping University Press.
- Kumashiro, K. (2000). Toward a theory of anti-oppressive education. *Review of Educational Research*, 70(1), 25–53.
- Landmann, E., & Månsson, N. (2016). Att vända blicken mot sig själv: En problematisering av den normkritiska pedagogiken [Turning the gaze towards oneself: A problematisation of norm-critical pedagogy]. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 21(1-2), 79-100.
- León Rosales, R. (2010). *Vid framtidens bitersta gräns: Om maskulina elevpositioner i en multi-etnisk skola* [At the frontier of the future: On masculine student positions in a multi-ethnic school]. Mångkulturellt centrum.
- León Rosales, R. (2019). Att säga som det är: (in)tolerans som maskulin performans. [Telling it like it is: (in)tolerance as masculine performance]. *Educare*, 4, 94-119. <https://doi.org/10.24834/educare.2019.4.2>
- León Rosales, R., & Jonsson, R. (2019). Skolan som antirasistiskt rum? [The school as an anti-racist space?] *Educare*, 4, 1-15. <https://doi.org/10.24834/educare.2019.4.1>
- Lozić, V. (2010). *I historiekansons skugga: Historieämne och identifikationsformering i 2000-talets mångkulturella samhälle* [In the shadow of the history canon: History teaching and identity formation in the multicultural society of the 21st century]. Malmö högskola.
- Lozić, V. (2022). Intersektionalitet, förtryck och motstånd: Utbildares erfarenheter av mikroaggressioner i utbildningsinstitutioner [Intersectionality, oppression and resistance: Educators' experiences of microaggressions in educational institutions]. In E. Elin & H. Peter Gladoic (Eds.), *Plats för vem?: Om arbetets inkludering och exkludering* (pp. 197-221). Nordic Academic Press.
- Lozić, V., Larsson, M., Duraku, L., & Vasiljev, T. (2020). Tystnad och motstånd: Kollegialt utforskande av vuxnas makt och normer i utbildningsinstitutioner [Silence and resistance: Peer exploration of adult power and norms in educational institutions]. In S. Nyzell & S. Lindholm (Eds.), *Människor, mening och motstånd: En vänbok till Mats Greiff* (pp. 251–276). Malmö universitet.
- Lundström, M. (2021). Children's perspectives on everyday racism in Sweden. *Sociologisk Forskning*, 58(4), 433-454. <https://doi.org/10.37062/sf.58.23154>
- Martinsson, L., & Reimers, E. (Eds.). (2020). *Skola i normer* [School in norms]. Gleerups.
- Mejía-Elvir, P., Morales-Escobar, I., & Correa-Londoño, M. (2023). Voces del profesorado en contexto de represión y lucha social: Memorias colectivas e identidades [Voices of teachers in the context of repression and social struggle: Collective memories and identities] *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 12(1), 179-194. <https://doi.org/10.15366/riejs2023.12.1.010>
- Osanami Törngren, S. (2015). Does race matter in Sweden?: Challenging colorblindness in Sweden. *Sophia Journal of European Studies*, 7, 125-137.
- Pollock, M. (2004). *Colormute: Race talk dilemmas in an American school*. Princeton University Press.
- Puwar, N. (2004). *Space invaders: Race, gender and bodies out of place*. Berg.
- Pyke, K. (2010). What is internalized racial oppression and why don't we study it? Acknowledging racism's hidden injuries. *Sociological Perspectives*, 53(4), 551–572. <https://doi.org/10.1525/sop.2010.53.4.551>
- Quennerstedt, A. (2022). Children's and young people's human rights education in school: Cardinal complications and a middle ground. *Journal of Human Rights*, 21(4), 383-398. <https://doi.org/10.1080/14754835.2021.2014795>
- Russell-Cole, K., Wilson, M., & Hall, R. E. (2013). *The color complex: The politics of skin color in a new millennium*. Anchor Books.
- Selling, J. (2014). *Svensk antiziganism: Fördomens kontinuitet och förändringens förutsättningar*. [Swedish antiziganism: The continuity of prejudice and the conditions for change]. Östskultur.
- Skolverket. (2009). *Diskriminerad, trakasserad, kränkt?: Barns, elevers och studerandes uppfattningar om diskriminering och trakasserier* [Discriminated, harassed, offended?: Children, pupils and student' perceptions of discrimination and harassment]. Skolverket.

- Strid, S., Baianstovu, R., & Enelo, J.-M. (2021). Inequalities, isolation, and intersectionality: A quantitative study of honour-based violence among girls and boys in metropolitan Sweden. *Women's Studies International Forum*, 88. <https://doi.org/10.1016/j.wsif.2021.102518>
- Sue, D. W., Alsaidi, S., Awad, M. N., Glaeser, E., Calle, C. Z., & Mendez, N. (2019). Disarming racial microaggressions: Microintervention strategies for targets, White allies, and bystanders. *American Psychologist*, 74(1), 128-142. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.1037/amp0000296>
- Timperley, H. (2011). *Realizing the power of professional learning*. Open University Press.
- UN. (2007). *Legislative history of the Convention on the Rights of the Child*. United Nations.
- Vetenskapsrådet. (2017). *God forskningsred. [Good research practice]*. Vetenskapsrådet.

## Brief CV of the author

### Vanja Lozic

Associate Professor of Education at Malmö University, Sweden, with research interests in social justice education, governance for resilience, partnership for crime prevention, history education and special education. His recent research focuses on teachers' experiences of identity-based exclusionary behaviour and comments (e.g. microaggressions) directed at them by their colleagues, students or parents. Email: [vanja.lozic@mau.se](mailto:vanja.lozic@mau.se)

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-1555-6493>

# Análisis Dimensional del Instrumento de Evaluación de Justicia Social Percibida a partir de las Opiniones del Alumnado en las Escuelas

## Dimensional Analysis of the Instrument for Assessing Perceived Social Justice Based on the Opinions of Students in Schools

Anna Jordina Llorens<sup>\*1</sup>, Margarita Bakieva<sup>2</sup>, Jesús Miguel Jornet<sup>2</sup> y Purificación Sánchez<sup>2</sup>

<sup>1</sup> Universidad Europea de Madrid, España

<sup>2</sup> Universitat de València, España

### DESCRIPTORES:

Justicia  
Desigualdad social  
Escuela  
Relación escuela-sociedad  
Evaluación  
Sistema social

### RESUMEN:

La justicia social en los centros escolares, desde el punto de vista del alumnado, aporta a la construcción del modelo de una sociedad más cohesionada. Desde esa perspectiva, la justicia social debería ser uno de los ejes para guiar la evaluación de los centros, teniendo en cuenta los contextos educativos en los que se sitúan. Se aplica el estudio métrico de análisis factorial exploratorio de primer y segundo orden y el análisis factorial confirmatorio en aras de hallar una dimensionalidad óptima del instrumento para evaluar la justicia social percibida por el alumnado tanto en el centro escolar como en el aula. La muestra fue obtenida por el método de *snowball sampling* en los centros escolares de la Comunidad Valenciana y Cuenca, España. El resultado muestra cuatro dimensiones diferentes al planteamiento teórico inicial, tales como “coherencia entre las normas y comportamientos”, “valores dominantes en el entorno”, “discriminación por preferencia” y “refuerzo positivo”; el análisis factorial confirmatorio presenta el ajuste adecuado (CFI=0,9; RMSEA=0,5). A partir de la solución final el instrumento puede aportar una herramienta fiable y válida de diagnóstico en los centros escolares, utilizado junto a otros constructos que conforman el modelo de evaluación global en el que se enmarca esta investigación.

### KEYWORDS:

Justice  
Social inequality  
School  
School-society relationship  
Evaluation  
Social system

### ABSTRACT:

Social justice in schools, from the pupils' point of view, contributes to the construction of the model of a more cohesive society. From this perspective, social justice should be one of the axes to guide the evaluation of schools, considering the educational contexts in which they are located. The metric study of first and second order exploratory factor analysis and confirmatory factor analysis are applied to find an optimal dimensionality of the instrument to evaluate social justice as perceived by the students both in the school and in the classroom. The sample was obtained by snowball sampling in schools in the Valencian Community and Cuenca, Spain. The result shows four dimensions different from the initial theoretical approach, such as ‘coherence between norms and behaviours’, ‘dominant values in the environment’, ‘discrimination by preference’ and ‘positive reinforcement’; the confirmatory factor analysis shows an adequate fit (CFI=0.9; RMSEA=0.5). Based on the final solution, the instrument can provide a reliable and valid diagnostic tool in schools used together with other constructs that make up the global assessment model in which this research is framed.

### CÓMO CITAR:

Llorens, A. J., Bakieva, M., Jornet, J. M. y Sánchez P. (2024). Análisis dimensional del instrumento de evaluación de justicia social percibida a partir de las opiniones del alumnado en las escuelas. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 13(1), 221-236.  
<https://doi.org/10.15366/riejs2024.13.1.012>

## 1. Introducción

Desde las Ciencias de la Educación, varios autores han resaltado la importancia de abordar la justicia social en las instituciones educativas desde sus distintos aspectos (Calabrese y Tan, 2020). Debido a la amplitud de este tema es fundamental tener en cuenta diversas apreciaciones al realizar investigaciones que contemplen dichos conceptos. Las propuestas actuales de evaluación de sistemas educativos, incluso tan avanzados como el último estudio TALIS-PISA, que relaciona los datos de los mismos centros en cuanto a las respuestas del alumnado y profesorado y la dirección de los centros con el fin de dar sentido y comprender los datos y extraer patrones importantes que puedan servir de base a la política educativa (OCDE, 2021), presentan carencias en la detección de algunos elementos de base contextual que expliquen los resultados escolares, señalados previamente por Jornet-Meliá (2012). Numerosos estudios señalan la importancia de las características del contexto social de los sistemas y sus valores culturales (Orden-Hoz y Jornet-Meliá, 2012; González-Such et al., 2016) para el desarrollo evolutivo de los niños y niñas, presentado este como un sistema complejo de relaciones situadas en múltiples niveles: el microsistema, que es el entorno inmediato; el mesosistema, formado por las interacciones entre diferentes microsistemas; el exosistema, que incluye las estructuras sociales formales e informales; el macrosistema, centrado en los elementos de la sociedad y la cultura y el cronosistema, que incluye los cambios ambientales, como las principales transiciones vitales y los acontecimientos históricos (Mejía-Rodríguez y Kyriakides, 2022).

Teniendo en cuenta la perspectiva del contexto social de los sistemas educativos ha surgido la necesidad de crear una propuesta alternativa de evaluación de instituciones y sistemas, aportando indicadores que faciliten la comprensión y explicación del progreso educativo de comunidades (que se encuentran en aulas, instituciones y sistemas), a través de datos recopilados mediante cuestionarios contextuales (Jornet-Meliá, 2012, 2020). El *Modelo de evaluación de la educación para la mejora de la cohesión social* adopta este concepto como su objetivo general, destinado a orientar y dirigir las políticas públicas. Su finalidad es entender en qué medida la educación y todas las acciones relacionadas con ella influyen en la transformación social mediante la mejora de la cohesión social. En definitiva, se evalúa si la educación se desarrolla en un contexto en el que se da cohesión social y si ello conlleva que mejore el colectivo implicado consiguiendo como meta educativa el logro cognitivo y socioafectivo representativo de la cohesión social.

Justicia social percibida por los actores educativos sería, en este caso, uno de los constructos que conforman el modelo de evaluación señalado. Como en otros estudios desarrollados en el marco de este modelo (Bakieva et al., 2019; Sancho-Álvarez et al., 2018), el constructo (del latín *construe*, “interpretar”) en el sentido que señalaba Cronbach (1990) se entiende como una construcción teórica resultante del análisis conceptual y la reflexión y es susceptible de ser evaluada mediante instrumentos estandarizados, asentándolos en una adecuada definición y validación mediante un proceso permanente de investigación para recabar informaciones que nos ayuden a comprender si las puntuaciones del instrumento las podemos interpretar adecuadamente respecto a lo que conceptualmente se pretende medir, trabajando así el sentido de construcción teórica que señala Kane (2001) y Ruiz-Primo y cols. (2006).

## 2. Revisión de la literatura

La construcción del término de justicia se ha nutrido a lo largo de la historia de las aportaciones de una gran cantidad de culturas y cosmovisiones. Todas ellas subrayan la relevancia del principio moral o ético de base, ligando el interés de justicia a las nociones de bueno y/o justo. En educación, en cambio, no se ha logrado desarrollar un concepto único de justicia, pese a todo (Sainz y Jacott, 2020). No obstante, en nuestro caso, no se trata de valorar si se da o no un modelo concreto de actuación que se considera como referente ético, sino que se pretende plantear una aproximación a la visión del estudiantado acerca del comportamiento observado de las personas con las que interactúa en la escuela (en este caso, el profesorado y equipo directivo). No se pretende evaluar con este instrumento si se da o no justicia social en un centro, sino si el alumnado percibe que se actúa de manera justa en la escuela por parte de todos los actores con los que interactúan.

Los principios teóricos de la Justicia Social Percibida en Educación (JSP-E) han sido derivados a partir de la teoría de Fraser (2008) que plantea tres categorías, reconocimiento, redistribución y representación, estructurando a través de ellas las reivindicaciones políticas de las personas hacia mayor reconocimiento en el ámbito sociocultural, mejora en la justicia redistributiva económica y una clara representación política de los grupos. A su vez, durante el proceso de evolución de estos planteamientos iniciales, se han diseñado indicadores, que, a su vez, se concretan en ítems del instrumento, agrupados en torno a las dos dimensiones: percepción de JSP-E en el aula y en el centro escolar.

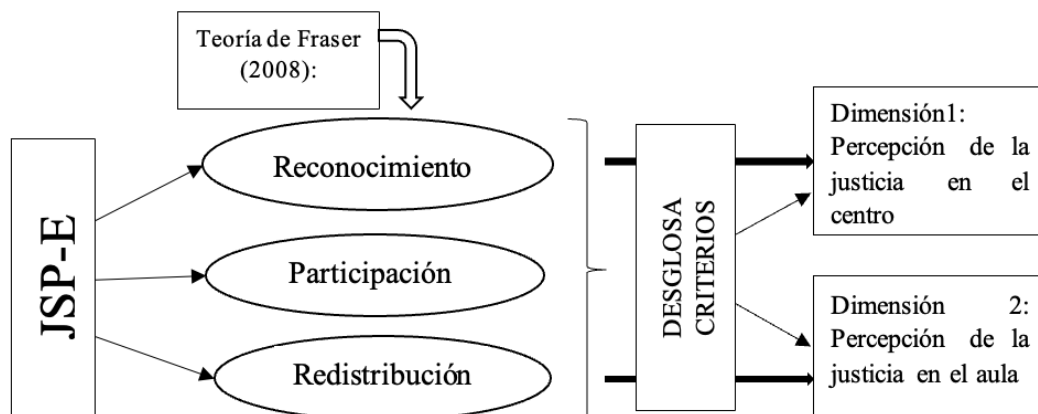
Las relaciones en el aula y en la escuela sirven en este caso como el escenario contextual educativo a niveles de análisis micro y meso (Rueda-Beltrán et al., 2013) con el fin de valorar desde la perspectiva del alumnado la justicia social y también la construcción de esta a partir de las vivencias personales. La evaluación de este aspecto permitirá, a partir de esas valoraciones y otros elementos del contexto, tomar medidas en torno a la mejora de las instituciones y sistemas educativos en aras de lograr mayor justicia.

La justicia social percibida no se analiza de manera independiente, pues está integrada en el *Modelo de evaluación de la educación para la cohesión social* (Jornet-Meliá, 2012). Entre otros constructos podemos mencionar el valor social percibido, la competencia emocional, la autoestima, la resiliencia, la inclusividad funcional y sociocultural que se da en los centros, el clima del aula y del centro, etc. (para más información sobre el modelo, ver Jornet-Meliá et al., 2020). Con la evaluación de la JSP-E por medio de un instrumento fiable y válido sería posible obtener la visión del alumnado de la justicia social percibida en la educación primaria y secundaria, lo que permitiría proponer mejoras de este aspecto (junto con otros que forman parte del modelo de evaluación mencionado) en los centros, a modo de diagnóstico para la mejora de gestión y organización escolar.

De acuerdo con las consideraciones anteriormente señaladas, se presenta en la Figura 1 el esquema orientativo del proceso de construcción del instrumento teórico, donde la teoría de Fraser y el Modelo de Cohesión Social pretenden servir de estructura para orientar el instrumento de evaluación de JSP-E.

**Figura 1**

*Influencia del marco teórico de la JSP-E: teoría de Fraser y dimensiones propias del constructo*



*Nota.* Elaboración propia, a partir de la propuesta Fraser (2008).

La escuela es el ámbito social externo y diferente al familiar que toda persona debe afrontar y donde obtiene la experiencia a partir de la observación de lo que sucede. En este plano, el alumnado observa cómo el profesorado gestiona los conflictos entre estudiantes o entre estudiantes y profesorado. Además, el alumnado reflexiona acerca de cómo los profesionales de la educación, que son sus modelos sociales a los que imitar, gestionan el desarrollo académico y social del alumnado, es decir, cómo les evalúan, cómo les educan, cómo se relacionan con ellos y ellas, si el alumnado observa que el profesorado tiene “preferidos” y “olvidados”, o incluso “rechazados”, o si consideran que tratan a todos por igual, cómo interactúan con ellos y ellas en particular, si ayudan en la mediación de conflictos entre el alumnado o no, etc. Se generan emociones a partir de las vivencias ocurridas, que pueden consolidarse, a través de la experiencia como sentimientos, costumbres, modelos de respuesta a las situaciones nuevas a través del prisma de satisfacción, frustración, indiferencia o menosprecio (Pittman, 2009). Por ello, es importante estudiar la “percepción” del alumnado. Asimismo, este tipo de constructos, de carácter psico-socioafectivo, debe considerarse tan importante como lo son los contenidos académicos, pues constituyen la base para el descubrimiento propio y la construcción de la propia identidad, así como con la relación de esta con su entorno (Morentin-Encina, 2021). En definitiva, educar no es un trabajo destinado al desarrollo de competencias vinculadas únicamente a los contenidos académicos, sino que se orienta, o debería orientar, al desarrollo personal y a la transformación social.

El objetivo de este estudio es analizar la dimensionalidad empírica del instrumento de evaluación de JSP-E, con el fin último de llevar a cabo un proceso adecuado de interpretación de los resultados de evaluación y diagnóstico de la situación escolar en cuanto a los indicadores comprendidos en el modelo de cohesión social y entre ellos, la JSP-E.

Es importante señalar, además de lo anterior, que previo a la presente propuesta del instrumento se ha realizado una revisión y análisis de otras escalas de evaluación de la Justicia Social existentes en la literatura, seguida de una escrupulosa validación lógica por expertos. Todo ello puede ser revisado en Llorens-Ferrer y cols. (2018), Llorens-Ferrer (2022) y la investigación previa presentada en algunos trabajos de Jornet-Meliá y cols. (2015 a, 2015b).



Finalmente, se ha llegado a la construcción del instrumento que se presenta en este trabajo y que, tal y como hemos señalado, está enmarcado en una investigación global que pretende diseñar y validar un modelo de evaluación que permita estudiar la influencia de variables de contexto en el proceso educativo escolar, teniendo en cuenta que debe mejorar cuatro pilares en los que se basa la cohesión social: bienestar social para todos, sostenibilidad a lo largo de la vida, equidad en el acceso a los recursos y oportunidades e integración de la diversidad personal y social, y, finalmente, la participación social (Consejo de Europa, 2005; Jorret-Meliá, 2012, 2020).

### 3. Método

El estudio utiliza el método de análisis métrico de las puntuaciones para determinar la estructura óptima del instrumento JSP-E (Llorens-Ferrer, 2018, Llorens-Ferrer et al., 2022) a partir de análisis factorial (AF, en adelante). En primer lugar, se aplica un AF exploratorio (AFE, en adelante) de primer y segundo orden y, en segundo, AF confirmatorio (AFC, en adelante), con la misma matriz de datos global, seguido de análisis de datos de primaria y secundaria.

De acuerdo con Delgado-Álvarez (2014), el AFE puede ser: a) de componentes principales, que estima los factores a partir de la varianza total de las variables y se extrae toda la varianza (común, específica y la del error), y b) factorial común, que parte de la varianza común o comunalidades de las variables y se extrae solo la comunalidad. La autora señala que el método de factorial común es más congruente con la teoría del análisis factorial, al utilizar solo la varianza común, pero, al presentar algunos inconvenientes como indeterminación de los factores o estimaciones no válidas de la comunalidad en algunas variables mayores que 1 por ajustes y corrección en los cálculos, llevó al uso generalizado de métodos de componentes principales, aunque ambos, a nivel práctico, aportan resultados muy similares (Bisquerra, 1989; Delgado-Álvarez, 2014).

De acuerdo con lo planteado, para el AFE se ha utilizado el método de análisis factorial común, con la extracción de ejes principales, lo que se sugiere por algunos autores (Costello y Osborne, 2019; Fabrigar et al., 1999; Lloret-Segura et al., 2014) debido a la falta de multinormalidad de las variables implicadas, junto con rotación oblicua Oblimin. El AFE se realiza con los datos del grupo global, dado que no ha sido posible llevarlo a cabo en el grupo de primaria separadamente, por presentar un tamaño reducido. La rotación Oblimin es más robusta y aporta separación más clara de los factores (Delgado-Álvarez, 2014), al no imponer la ortogonalidad (correlación cero) entre los factores resultantes y permite poder indagar acerca de las asociaciones que se den entre las dimensiones identificadas. A continuación, guardando las puntuaciones de las variables en cada factor, mediante el método de Thurstone, se ha realizado el AFE de segundo orden; esta vez con extracción de máxima verosimilitud con rotación oblmin, por el tipo de datos.

En el AFC se ha utilizado el modelo de máxima verosimilitud (Bollen, 1989), utilizando como estructura a confirmar cuatro modelos: (1) modelo teórico inicial de dos dimensiones; (2) modelo obtenido del AFE; (3) modelo obtenido del AFE de segundo orden; y (4) modelo unidimensional. Para justificar la elección de la estructura óptima se han observado los indicadores secundarios, dado que el ajuste mediante el estadístico de  $\chi^2$  es muy difícil de confirmar debido a la naturaleza de datos propia de estudios de carácter social (Bollen, 1989; Herrero, 2010), así como a la falta de multinormalidad. El software utilizado es el Jamovi v2.3 de 2022 con licencia libre.

### 3.1. Instrumento

El instrumento utilizado durante el estudio se estructura en dos dimensiones teóricas, de acuerdo con la propuesta planteada en el Cuadro 1.

**Cuadro 1**

***Instrumento de evaluación de JSP-E: dimensiones teóricas***

Dimensión	Código	Elementos que agrupa
1. Justicia Social Percibida en el centro educativo	1.1	¿Las personas que dirigen el centro hacen que se respeten las normas de convivencia?
	1.2	¿Crees que todos los profesores/as son igual de importantes?
	1.3r	¿Has visto a profesores/as que rechazan a niños/as por ser de otra religión o de otro país?
	1.4.	¿Los profesores/as permiten que tus compañeros/as te acepten tal y como eres?
	1.5r	¿Hay profesores/as que te riñen demasiado?
	1.6r	¿Hay profesores/as que no quieres que te den clase porque no te tratan bien?
	1.7r	¿Crees que tus profesores/as tratan mejor a unas familias que a otras (porque tienen más dinero, más estudios o porque son de otro país)?
	1.8	¿Los profesores/as están pendientes del alumnado para que no haya problemas entre vosotros/as (en el patio, en los pasillos)?
	1.9r	¿Crees que hay injusticias en tu barrio o zona donde vives que te afectan (violencia, drogas, pobreza)?
	2. Justicia Social Percibida en el aula	2.1r
2.2r		¿Crees que tus profesores/as tienen manía a algunos/as estudiant
2.3		¿Tus profesores/as te tratan de la misma manera a ti que al resto de tus compañeros/as?
2.4		¿Son tus profesores/as justos/as cuando solucionan problemas entre estudiantes?
2.5r		¿Tus profesores/as se enfadan si os equivocáis en clase?
2.6r		¿Crees que tus profesores/as crean normas de clase injustas?
2.7		¿Intentan ayudarte tus profesores/as cuando tienes problemas?
2.8		¿Crees que te mereces las notas que te ponen tus profesores/as?
2.9r		¿Crees que tus profesores/as ponen mejores notas a los/as alumnos/as que les caen bien?
2.10		¿Te felicitan tus profesores/as cuando te portas bien?
2.11		¿Te felicitan tus profesores/as cuando trabajas bien?
2.12		¿Tus profesores/as reconocen sus propios errores en clase?
2.13		¿Te ayudan tus profesores/as a entender lo que es justo y lo que es injusto?
2.14		¿Tus profesores/as explican en clase lo que es justo y lo que es injusto?
2.15		¿Tus profesores/as os animan a participar en las actividades de clase?

*Notas.* A partir de este momento, a lo largo del presente trabajo se utilizarán los códigos alfanuméricos de los ítems que conforman el instrumento de JSP-E. Aquellos ítems que están formulados en el sentido inverso a la JSP-E llevan una “r” junto al código numérico, confirmando su sentido. Dado que la escala utilizada en la respuesta a los ítems es tipo Likert de 4 puntos, en los análisis se han utilizado los ítems recodificados, donde 1=4, 2=3, 3=2, 4=1.

### 3.2. Muestra

El alumnado, de 20 centros escolares, ha respondido el cuestionario de manera voluntaria y anónima. El muestreo ha sido por “bola de nieve” (Goodman, 1961). En total el grupo se conforma por 943 personas, de ellas 265 (27,8 %) son de primaria y 689 (72,2 %) de secundaria. La edad media es de 13 años y 2 meses (desviación 2 años y medio). En cuanto a sexo, 496 (52 %) son chicos y 457 (47,9 %) chicas. Solo una persona no ha respondido esta pregunta.

## 4. Resultados

### 4.1. Análisis factorial exploratorio de primer orden

El estadístico de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO)=0,913, y el nivel de significación de la prueba de esfericidad de Bartlett es menor que 0,001 ( $\chi^2=6932,51$ ;  $gl=276$ ). En la Cuadro 2 se ofrecen datos sobre la varianza total explicada para AFE de primer orden.

**Cuadro 2**

#### *Resumen de estadísticas del AFE de primer orden*

Factor	Sumas de cargas al cuadrado de la extracción		
	Total	% de varianza	% acumulado
1	3,98	16,59	16,6
2	2,23	9,29	25,9
3	2,10	8,75	34,6
4	1,84	7,66	42,3

Tal y como se puede observar en la Cuadro 2, los cuatro primeros factores explican un 42,3 % de la varianza. La varianza total está compuesta por 24 factores, aunque a partir del factor 5 el autovalor es menor que 1, por lo que solo se presentan los primeros 4 factores. El primer factor explica el 16,6 % de la varianza total; el segundo al 9,3 %; el tercero el 8,8 % y el último 7,7 % de la varianza total. La Cuadro 3 presenta la matriz de cargas de ítems en los 4 factores; identificamos los ítems que pueden ser agrupados en función de su mayor peso en cada factor. De esta manera, el primer factor agruparía 12 elementos, el segundo factor – 7, el tercero – 3 y cuarto – 2. En la penúltima fila de la Cuadro 3 se indica un nombre orientativo de las agrupaciones de ítems, de manera cualitativa, considerando, de esta manera, las evidencias prácticas y el sentido teórico de cada constructo.

Asimismo, se puede confirmar el coeficiente de fiabilidad omega de McDonald para cada dimensión. La Cuadro 4 presenta coeficientes de correlación entre los factores. Podemos observar que las correlaciones oscilan entre bajas (0,02-0,2 entre 2 y 4 o 3 y 4), medias (0,3-0,4 entre 1 y 2 o 1 y 3), hasta medio altas (0,6 entre 2 y 3 y entre 1 y 4). A continuación, se pretende explorar la posible agrupación forzada en dos dimensiones, dado que el instrumento fue diseñado en dos dimensiones inicialmente.

**Cuadro 3*****Cargas de los Factores en el AFE de primer orden***

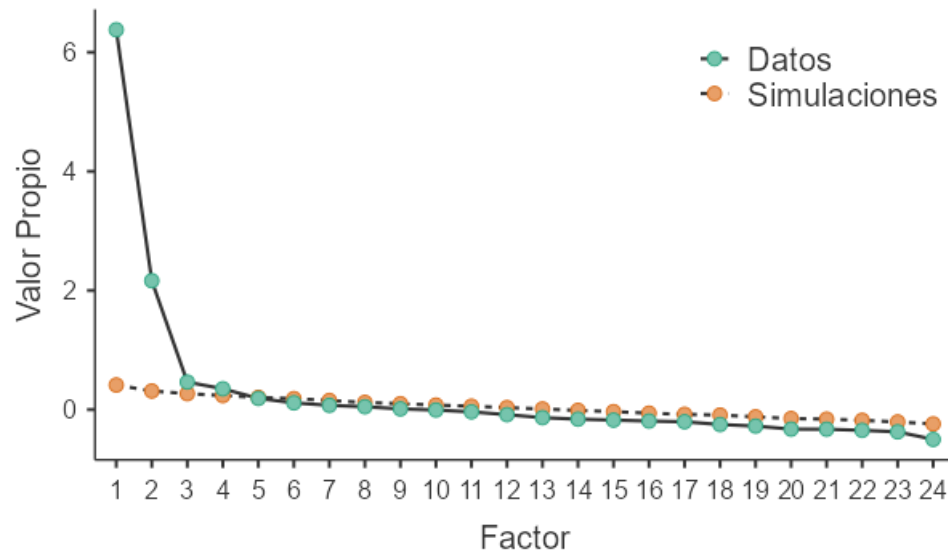
Ítems	Factor				Unicidad
	1	2	3	4	
1.1	0,654				0,654
1.2	0,47				0,647
1.3		0,539			0,793
1.4	0,521				0,752
1.5		0,501			0,576
1.6		0,517			0,543
1.7		0,439			0,648
1.8	0,587				0,619
1.9		0,452			0,782
2.1			0,809		0,357
2.2			0,690		0,349
2.3	0,415				0,695
2.4	0,573				0,527
2.5		0,552			0,713
2.6		0,551			0,591
2.7	0,571				0,591
2.8	0,463				0,712
2.9			0,497		0,508
2.10				0,793	0,337
2.11				0,798	0,261
2.12	0,522				0,559
2.13	0,594				0,461
2.14	0,501				0,541
2.15	0,512				0,634
Nombre orientativo	Coherencia entre las normas y comportamientos	Valores dominantes en el entorno	Discriminación por preferencia	Refuerzo positivo	
Omega de McDonald	0,861	0,752	0,797	0,847	

*Nota.* El método de extracción “Factorización según el eje principal” se usó en combinación con una rotación “oblimin”.

**Cuadro 4*****Correlaciones entre factores***

Factor	2	3	4
1	0,337	0,410	0,573
2		0,583	0,024
3			0,193

A continuación, en la Figura 2 se presenta la prueba de sedimentación o *Scree test* de Cattell (1966) que permite tomar una decisión en cuanto a la posible dimensionalidad, utilizando el método de codo: a partir del tercer tramo se fija la tendencia a la baja de los autovalores; a partir del cuarto se aplana la línea.

**Figura 2****Gráfica de sedimentación****4.2. Análisis factorial de segundo orden**

A partir de los datos iniciales, se ha intentado realizar el AFE de segundo orden con las puntuaciones guardadas en el paso previo con el método de estimación de Thurstone. En este caso, dado que las puntuaciones pueden tomarse como variables continuas, utilizamos el algoritmo de máxima verosimilitud con la rotación oblimin, dado que la matriz puede seguir correlacionada entre los factores. Con la medida KMO=0,578 y la prueba de esfericidad de Bartlett con el valor de  $\chi^2=433$  (gl=6, sig.<0,001), finalmente ofrece la solución que podemos observar en el Cuadro 5.

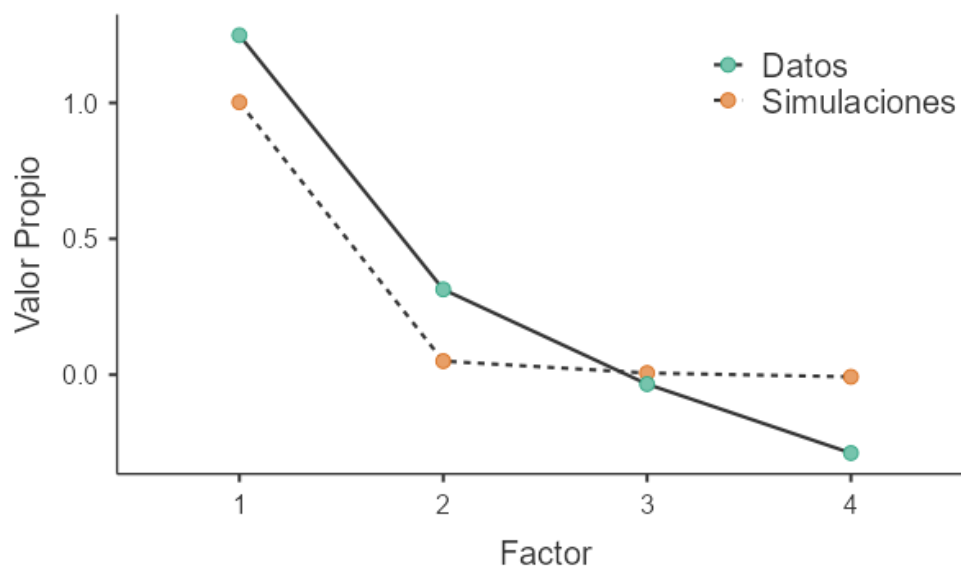
**Cuadro 5****Cargas de los Factores en el AFE de segundo orden**

	Factor		Unicidad
	1	2	
1	0,627		0,474
2		0,706	0,521
3		0,545	0,636
4	0,719		0,520

*Nota.* el método de extracción “Máxima verosimilitud” se usó en combinación con una rotación “oblimin”.

En cuanto a las estadísticas de los factores, el porcentaje de la varianza explicada del primer factor es de 24,0 % y del segundo, 22,2 %. La correlación entre los factores finales es de 0,3. La gráfica de sedimentación se puede ver en la Figura 3. La prueba de sedimentación de Cattell (1966) muestra la adecuación de diseño del instrumento en dos dimensiones.

Figura 3

*Gráfica de sedimentación***4.3. Análisis factorial 230onfirmatorio**

El análisis confirmatorio de la estructura se ha basado en cuatro propuestas:

- 1 Dimensionalidad teórica (propuesta teórica del instrumento de JSP-E en dos dimensiones, Cuadro 1).
- 2 Dimensionalidad AFE de primer orden (cuatro dimensiones, Cuadro 3).
- 3 Dimensionalidad AFE de segundo orden (dos dimensiones, Cuadro 5).
- 4 Unidimensionalidad.

Teniendo en cuenta el orden, se presentan los estadísticos de ajuste de cada modelo en la Cuadro 7.

Tal y como se observa, los ajustes principales ( $\chi^2$ ,  $p$ ) no son adecuados, debido a la naturaleza de los datos (no se cumple la multinormalidad, y la muestra no es grande). Sin embargo, de acuerdo con los estadísticos secundarios podemos tomar decisiones en función de CFI –*Comparative Fit Index*– (Bentler, 1992), que debe aproximarse a 0,95 para un buen ajuste o al menos alcanzar 0,9 (Hu y Bentler, 1999; Tomás et al., 2013); RMSEA –*Root Mean Square Error of Approximation*– se refiere a la cantidad de la varianza no explicada y con el valor menor o igual a 0,05 indica el ajuste correcto (Aluja et al., 2005) o al menos debe ser de 0,08 o menos (Tomás et al., 2013). Como podemos observar, los valores más próximos a los deseados se presentan en el segundo caso, que es el de cuatro dimensiones resultantes de AFE de primer orden. En el caso del grupo de primaria el modelo de cuatro dimensiones resultantes del AFE presenta un ajuste óptimo.

**Cuadro 7*****Ajuste de modelos en el AFC***

<i>Grupo</i>	<i>Modelo</i>	Prueba para un ajuste exacto			Medidas de ajuste	
		$\chi^2$	<i>gl</i>	<i>p</i>	<i>CFI</i>	<i>RMSEA</i>
Global	1. Dos dimensiones teóricas	2894	251	<0,001	0,633	0,107
	2. Cuatro dimensiones, AFE	1020	246	<0,001	0,893	0,058
	3. Dos dimensiones, AFE segundo orden	1635	251	<0,001	0,808	0,077
	4. Unidimensional	2936	252	<0,001	0,627	0,107
Primaria	1. Dos dimensiones teóricas	719	251	<0,001	0,684	0,085
	2. Cuatro dimensiones, AFE	402	246	<0,001	0,895	,00498
	3. Dos dimensiones, AFe segundo orden	533	251	<0,001	0,810	0,066
	4. Unidimensional	907	252	<0,001	0,558	0,101
Secundaria	1. Dos dimensiones teóricas	2375	251	<0,001	0,548	0,113
	2. Cuatro dimensiones, AFE	947	246	<0,001	0,851	0,065
	3. Dos dimensiones, AFe segundo orden	1438	251	<0,001	0,747	0,084
	4. Unidimensional	2409	252	<0,001	0,541	0,113

**5. Discusión y conclusiones**

Este estudio de dimensionalidad de la escala de JSP-E presenta evidencias de estructura dimensional que permiten entender el concepto de justicia percibida de una manera más concreta, permitiendo plantear otras vías de estudio a partir de este punto.

Para aportar mayor solidez al estudio, se estudió, como señalamos anteriormente, la dimensionalidad a través de AFC para cuatro modelos: teórico, AFE de primer y segundo orden y el modelo unidimensional. A partir de AFE de primer orden se han definido cuatro dimensiones: *1. Coherencia entre las normas y comportamientos (12 ítems), Valores dominantes en el entorno (7 ítems), Discriminación por preferencia (3 ítems) y Refuerzo positivo (2 ítems)*. En los indicadores de ajuste del AFC este modelo resulta como el más adecuado. Dado que la última dimensión agrupa solo dos ítems, esto se puede interpretar como una limitación, aunque, finalmente, en el AFE de segundo orden se ha logrado la solución de dos dimensiones, agrupando por un lado “Coherencia entre las normas y comportamientos” y “Refuerzo positivo” en una subdimensión del constructo que podríamos llamar *Normas, roles y coherencia y el refuerzo positivo para poder educar en ellas.* y, por otro, “Valores dominantes en el entorno” y “Discriminación por preferencia” que podríamos llamar *Percepción del entorno y las injusticias observadas.* La correlación entre dos subdimensiones nuevas es de 0,3.

Los resultados permiten realizar una interpretación más precisa y válida de lo que es la justicia en la opinión del alumnado. Podríamos considerar que estas cuatro dimensiones podrían ser agrupadas en grandes subdimensiones del instrumento global de acuerdo a como fue establecido a partir de la teoría de Fraser (2008), y en congruencia con las dimensiones trabajadas en los estudios de Hidalgo y Murillo (2017), Shim (2020) y Sainz y Jacott (2020). Se integran esta vez en dos componentes correlacionados entre sí: *1. Normas, roles y coherencia y el refuerzo positivo para poder educar en*

ellas y 2. *Percepción del entorno y las injusticias observadas*. Aunque parezca una solución aparentemente buena, los parámetros de AFC no presentan esta solución como viable. Tampoco se presenta como adecuada la solución de dimensionalidad basada en la estructura teórica original propuesta en el estudio previo y reflejada en la Cuadro 1.

La justicia social percibida por el alumnado en los centros es primordial para poder proponer prácticas educativas basadas en la transmisión de modelos coherentes por el aprendizaje vicario (Bandura, 1977). Tal y como fue mencionado previamente en el marco teórico, el alumnado aprende modelos de comportamiento, lo que también confirman estudios de representaciones sociales del alumnado de López-Gamboa et al (2023), que han concluido en el estudio empírico llevado a cabo en México que la propia figura del profesor sirve al alumnado como una figura referente y se asocia a las características de la imagen del alumnado altamente exitoso.

Las actividades educativas que puedan promover el reconocimiento de las necesidades del alumnado y otras personas que conviven cada día en la escuela, una redistribución más justa y las formas de representación en la vida político-social de los grupos, desde la participación democrática en la vida del centro podrían aportar un modelo transformador de justicia en la percepción del alumnado. En cuanto a las prácticas que se podrían proponer para formar los docentes para diseñar estas actividades de promoción de la justicia social se puede mencionar el estudio de Ceballos y Saiz-Linares (2022), en el que se diseña la capacitación de futuros docentes para identificar las situaciones de discriminación, desde las más invisibles (bromas, rumores, etc.), pero que pueden convertirse en situaciones de mayor exclusión, si no están atendidas a tiempo con una mirada educada.

Entre las limitaciones de este estudio podemos mencionar la falta de ajuste normal de las variables y la muestra no representativa de la población. En relación con esta última, sin caer en victimismo, hemos de señalar que es una situación bastante extendida, aunque en búsqueda de progreso queremos mencionar que se debe trabajar en mejora de la investigación, motivando al profesorado, trabajando temas que produzcan impacto transformador, temas de justicia social, mejorar la transparencia y comunicación de los resultados de las investigaciones (Murillo, 2019). Como líneas de trabajo futuro, señalamos seguir ampliando la muestra y estudiar el comportamiento del instrumento en diferentes grupos de la población para detectar las líneas de mejora en el diseño de este. Asimismo, se debe añadir que, en el futuro se pretende presentar el estudio de validación de este instrumento, centrando las líneas de trabajo en la búsqueda de evidencias de validez externa.

En relación con lo señalado, tal y como ya mencionamos en el marco teórico, el constructo de JSP-E se debe interpretar en conjunto con otras dimensiones del modelo de evaluación en el que se enmarca este estudio (Jornet-Meliá, 2012; Jornet-Meliá et al., 2020). Los resultados obtenidos en este estudio permitirán en el futuro realizar el diagnóstico de la percepción de la justicia por parte del alumnado, basado en los resultados confiables y válidos, relacionar estos resultados con otras variables implicadas en el modelo, lo que, en general, puede aportar un diagnóstico fiable y válido basado en evidencias empíricas para la mejora de la cohesión social de los centros.

## Referencias

- Aluja, A., Blanch, A. y García, L.F. (2005). Reanalyzing the 16pf-5 second order structure: Exploratory versus confirmatory factorial analysis. *European Journal of Psychology of Education*, XX(4), 343-353.



- Bakieva, M., Jornet-Meliá, J. M. y González-Such, J. (2019). Evidencias de validez interna de un instrumento para evaluar la colegialidad docente. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 21, e14. <https://doi.org/10.24320/redie.2019.21.e14.2127>
- Bandura, A. (1977). *Social Learning Theory*. Prentice Hall.
- Bentler, P. M. (1992). On the fit of models to covariances and methodology to the bulletin. *Psychological Bulletin*, 101, 400-404. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.112.3.400>
- Bisquerra, R. (1989). *Introducción conceptual al análisis multivariable*. Ediciones PPU.
- Bollen, K. A. (1989). *Structural equations with latent variables*. John Wiley y Sons.
- Calabrese, A. y Tan, E. (2020). Beyond Equity as Inclusion: A Framework of “Rightful Presence” for Guiding Justice-Oriented Studies in Teaching and Learning. *Educational Researcher*, 49(6), 433-440. <https://doi.org/10.3102/0013189X20927363>
- Cattell, R. B. (1966). The screen test for the number of factors. *Multivariate Behavioral Research*, 1, 245-276. [https://doi.org/10.1207/s15327906mbr0102\\_10](https://doi.org/10.1207/s15327906mbr0102_10)
- Consejo de Europa. (2005). *Concerted development of social cohesion indicators, Methodological guide*. Consejo de Europa.
- Costello, A. B. y Osborne, J. (2019). Best practices in exploratory factor analysis: Four recommendations for getting the most from your analysis. *Practical Assessment, Research, and Evaluation*, 10, art. 7. <https://doi.org/10.7275/yjy1-4868>
- Cronbach, L. J. (1990). *Essentials of psychological testing*. Harper.
- Delgado-Álvarez, C. (2014). *Viajando a Ítaca por mares cuantitativos. Manual de ruta para investigar en grado y postgrado*. Amarú.
- Fabrigar, L. R., Wegener, D. T., MacCallum, R. C. y Strahan, E. J. (1999). Evaluating the use of exploratory factor analysis in psychological research. *Psychological Methods*, 4(3), 272-299. <https://doi.org/10.1037/1082-989X.4.3.272>
- Fraser, N. (2008). *Escalas de justicia*. Herder.
- González-Such, J., Sancho-Álvarez, C. y Sánchez-Delgado, P. (2016). Cuestionarios de contexto PISA: Un estudio sobre los indicadores de evaluación. *RELIEVE-Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 22(1), 8274. <https://doi.org/10.7203/relieve.22.1.8274>
- Goodman, L.A. (1961). Snowball sampling. *Annals of Mathematical Statistics*, 32(1), 148-170.
- Herrero, J. (2010). El Análisis Factorial Confirmatorio en el estudio de la estructura y estabilidad de los instrumentos de evaluación: Un ejemplo con el cuestionario de autoestima CA-14. *Psychosocial Intervention*, 19(3), 289-300. <https://doi.org/10.5093/in2010v19n3a9>
- Hidalgo, N. y Murillo, F. J. (2016). Evaluación de estudiantes para la justicia social. Propuesta de un modelo. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 5(2), 159-179. <http://dx.doi.org/10.15366/riejs2016.5.2.008>
- Hu, L. y Bentler, P. M. (1999). Cut-off criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling*, 6, 1-55. <https://doi.org/10.1080/10705519909540118>
- Jornet-Meliá, J. M. (2012). Las dimensiones docentes y cohesión social: Reflexiones desde la evaluación. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 5(1e). <https://doi.org/10.15366/rie2012.5.1.027>
- Jornet-Meliá, J. M., Bakieva, M. y Sánchez-Delgado, P. (2020). La cohesión social como objetivo de la educación. ¿Podemos especificar un modelo de calidad para realizar la evaluación de sistemas educativos?, *Fronteiras: Journal of Social, Technological and Environmental Science*, 9(3), 239-260. <https://doi.org/10.21664/2238-8869.2020v9i3.p239-260>
- Jornet-Meliá, J. M., Sancho-Álvarez, C. y Bakieva, M. (2015a). Diseño y validación del constructo teórico de justicia social percibida por el alumnado en los centros escolares. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 4(2), 111-126. <https://doi.org/10.15366/riejs2015.4.2>
- Jornet-Meliá, J. M., Sancho-Álvarez, C. y Bakieva, M. (2015b). Validación del constructo de justicia social percibida. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 4(1), 51-77. <https://doi.org/10.15366/riejs2015.4.2.006>

- Kane, M. (2001). Current concerns in validity Theory. *Journal of Educational Measurement*, 38(4), 319-342. <https://doi.org/10.1111/j.1745-3984.2001.tb01130.x>
- Llorens-Ferrer, A. J. (2022). *Diseño y validación de un Instrumento para evaluar la justicia social percibida en la escuela*. [Tesis doctoral]. Universitat de València.
- Llorens-Ferrer, A. J., Jornet-Meliá, J. M. y Sánchez-Delgado, P. (2018). Un estudio de validación de una escala de evaluación del constructo de justicia social percibida en educación primaria y secundaria. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 7(2), 145-173. <https://doi.org/10.15366/riejs2018.7.2.009>
- Lloret-Segura, S., Ferreres-Traver, A., Hernández-Baeza, A. y Tomás-Miguel, I. (2014). El análisis factorial exploratorio de los ítems: una guía práctica, revisada y actualizada. *Anales de Psicología*, 30(3), 1151-1169. <https://dx.doi.org/10.6018/analesps.30.3.199361>
- López-Gamboa, G. E., Vega, J. I. y González-González, R. J. (2023). Adaptación y validación de un instrumento para la identificación de representaciones sociales. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 16(1), 101-115. <https://doi.org/10.15366/rie2023.16.1.00>
- Mejía-Rodríguez, A. M. y Kyriakides, L. (2022). What matters for student learning outcomes? A systematic review of studies exploring system-level factors of educational effectiveness. *Review of Education*, 10(3), e3374. <https://doi.org/10.1002/rev3.3374>
- Morentin-Encina, J. (2021). Estudios perdidos, aprendizajes encontrados. análisis de aprendizajes desde el abandono educativo temprano. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación* 2021, 19(3), 103-120. <https://doi.org/10.15366/reice2021.19.3.007>
- Murillo, F. J. (2019). ¿Qué hacemos mal en la investigación educativa? En A. de la Herrán Gascón, J. M Valle López y J. L. Villena Higuera (Coords.), *¿Qué estamos haciendo mal en la educación? Reflexiones pedagógicas para la investigación, la enseñanza y la formación* (pp. 263-286). Octaedro.
- Murillo, J. e Hidalgo, N. (2015). Enfoques fundamentantes de la Evaluación de Estudiantes para la Justicia Social. *Revista Iberoamericana de Evaluación*, 8(1), 43-61.
- OCDE. (2021). Overview: What the TALIS-PISA link insights imply for policy and future research. En *Positive, High-achieving Students?: What Schools and Teachers Can Do*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9bc425ba-en>
- Orden-Hoz, A. de la y Jornet-Meliá, J. M. (2012). La utilidad de las evaluaciones de sistemas educativos: El valor de la consideración del contexto. *Bordón*, 64(2), 69-88.
- Pittman, C. T. (2009). Multicultural education and social justice actions. *Intercultural Education*, 20(2), 173-186. <http://doi.org/10.1080/14675980902975349>
- Rueda-Beltrán, M., Canales, A., Leyva-Barajas, Y. y Luna-Serrano, E. (2013). Condiciones contextuales para el desarrollo de la práctica docente. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 7(2), 171-183. <https://doi.org/10.15366/rie2014.7.2.013>
- Ruiz-Primo, A., Jornet-Meliá, J. M. y Backhoff-Escudero, E. (2006). *Acerca de la validez de los exámenes de la calidad y el logro educativos (Exscale)*. Instituto Nacional de Evaluación Educativa.
- Sainz, V. y Jacott, L. (2020). What do secondary education students understand about social justice? students representations of social justice in different regions of Spain. *Interchange*, 51, 1-22. <http://doi.org/10.1007/s10780-020-09389-y>
- Sancho-Álvarez, C., Jornet-Meliá, J. M. y González-Such, J. (2018). Propiedades métricas de un instrumento para evaluar el Valor Social Subjetivo de la Educación: escala SECS-EVALNEC VSE-Estudiantes-Secundaria. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 20(3), 92-104. <https://doi.org/10.24320/redie.2018.20.3.1762>
- Shim, S. H. (2020). Concept and direction of social justice education. *The Journal of Learner-Centered Curriculum and Instruction*, 20(6), 977-1007. <http://doi.org/10.22251/jlcci.2020.20.6.977>
- Tomás, J. M., Oliver, A., Galiana, L., Sancho, P. y Lila, M. (2013). Explaining method effects associated with negatively worded items in trait and state global and domain-specific self-esteem scales. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 20(2), 299-313. <https://doi.org/10.1080/10705511.2013.769394>

## Breve CV de los/as autores/as

### Anna Jordina Llorens Ferrer

Es doctora en Educación por la Universitat de València. Maestra funcionaria de carrera y actualmente Asesora Técnico Docente de la Conselleria de Educación, Universidades y Ocupación de la Comunidad Valenciana. Máster premio extraordinario en Política, Gestión y Dirección de los Centros Educativos por la Universitat de València. Investigadora del Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación (MIDE) en la Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación, Universitat de València. Miembro del Grupo de Evaluación y Medición GEM-Educo ([www.uv.es/gem/gemeduco](http://www.uv.es/gem/gemeduco)). Actualmente desarrolla su investigación en torno al tema de evaluación de la dimensión de Justicia Social, en el marco de la evaluación de Sistemas Educativos para la Cohesión Social y en la Atención Temprana. Email: [aj.llorens@edu.gva.es](mailto:aj.llorens@edu.gva.es)

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-5402-5129>

### Margarita Bakieva Karimova

Doctora en Educación por la Universitat de València. Profesora Titular de la Universitat de València del área de Medición y Evaluación Educativa. Máster en Política, Gestión y Dirección de los Centros Educativos y Licenciada en Pedagogía por la misma universidad. Investigadora en el Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación (MIDE) de la Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación, Universitat de València. Miembro del Grupo de Evaluación y Medición GEM-Educo ([www.uv.es/gem/gemeduco](http://www.uv.es/gem/gemeduco)) y miembro del Grupo de Innovación Docente InnovaMIDE (<http://www.uv.es/innovamide>). Desarrolla su investigación en torno al tema de evaluación de la dimensión de la Colegialidad Docente, en el marco de la evaluación de Sistemas Educativos para la Cohesión Social. Email: [margarita.bakieva@uv.es](mailto:margarita.bakieva@uv.es)

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-2716-0755>

### Jesús Miguel Jornet Meliá

Licenciado y doctor en Filosofía y Ciencias de la Educación por la Universidad de Valencia, España. Catedrático de la Universidad de Valencia, desde 2006. Coordinador del Grupo GemEduCo y miembro del Grupo de Innovación Docente InnovaMIDE. Ha sido miembro Consejo Técnico del INEE, y actualmente pertenece a diversas asociaciones nacionales y europeas de investigación y evaluación educativas (SEP, AIDIPE, EERA, AEOP, RIIED) y es asesor de diversas revistas de investigación y evaluación educativas. Líneas de investigación: de medición (construcción y validación de instrumentos) y evaluación (diseño y desarrollo de sistemas de evaluación) en educación. <http://www.uv.es/gem/gemeduco>. Email: [jesus.m.jornet@uv.es](mailto:jesus.m.jornet@uv.es)

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-6905-497X>

### Purificación Sánchez-Delgado

Doctora en Ciencias de la Educación. Profesora Titular de la Universitat de València del área de Medición y Evaluación Educativa. Ha impartido docencia en el área de la educación y sobre evaluación e intervención y metodología de evaluación de programas en el área de la logopedia. Miembro del Grupo de Evaluación y Medición

(GEM) ([www.uv.es/gem](http://www.uv.es/gem)). En el ámbito de la medición educativa trabaja en el desarrollo y validación de pruebas para medir diferentes tipos de variables educativas vinculadas al área del lenguaje. En el ámbito de la evaluación, trabaja tanto en evaluación de sistemas educativos como evaluación de aprendizajes y competencias. Email: [purificacion.sanchez@uv.es](mailto:purificacion.sanchez@uv.es)

ORCID ID <https://orcid.org/0000-0003-4443-8904>

# Aprendizajes sobre la Politización de la Práctica Docente en Chile: Lecciones de Docentes Activistas

## Learning about the Politicization of Teaching Practice in Chile: Lessons from Activist Teachers

Sebastián Ortiz-Mallegas <sup>\*</sup>1, Claudia Carrasco-Aguilar <sup>1</sup> y Mónica Torres-Sánchez <sup>2</sup>

<sup>1</sup> Universidad de Playa Ancha, Chile

<sup>2</sup> Universidad de Málaga, España

### DESCRIPTORES:

Asociación de profesores  
Sindicato de profesores  
Participación de trabajadores  
Participación política  
Activismo laboral

### RESUMEN:

El profesorado y sus asociaciones han desempeñado un papel fundamental en las reformas educativas. En Chile, su participación ha permitido establecer principios de democracia y equidad, que datan del inicio de los sistemas educativos. En este contexto, las asociaciones han sido instrumento de la participación política del profesorado, siendo un agente esencial para negociar un papel transformador en la docencia. No obstante, actualmente las asociaciones docentes experimentan un momento de crisis que ha tenido un impacto en la referencia que el profesorado tiene para politizar su trabajo. Desde un estudio cualitativo de 30 entrevistas en profundidad con docentes organizados/as y activos en su trabajo en aula, se describe el papel de las asociaciones docentes en la politización de la práctica docente en Chile. Los resultados evidencian la adquisición de conocimientos del docente en el marco de sus asociaciones, lo que le permitiría una práctica docente diferente. No obstante, la asistencia a una asociación docente no garantiza estos aprendizajes, sino más bien el compromiso del profesorado con sus pares y la politización desde una perspectiva de las diferencias. Se debaten los desafíos de la politización del trabajo como un marco de sentido para la resistencia y el activismo docente.

### KEYWORDS:

Teacher associations  
Teacher unions  
Workers participation  
Political participation  
Labour activism

### ABSTRACT:

Teachers and their associations have played a key role in education reforms. In Chile, their participation has made it possible to establish principles of democracy and equity, which date back to the beginning of education systems. In this context, associations have been instrumental in promoting teachers' political participation, being an essential agent for negotiating a transformative role in teaching. However, teaching associations are currently experiencing a moment of crisis that has had an impact on the reference that teachers have for politicising their work. A qualitative study of 30 in-depth interviews with teachers who are organised and active in their work in the classroom describes the role of teachers' associations in the politicisation of teaching practice in Chile. The results indicate that teachers acquire knowledge within the framework of their associations, which allows for a different kind of teaching practice. However, attendance at a teachers' association does not guarantee this learning, but rather the commitment of teachers to their peers and the politicisation of a perspective of differences. The challenges of politicising work as a meaningful framework for teacher resistance and activism are discussed.

### CÓMO CITAR:

Ortiz-Mallegas, S., Carrasco-Aguilar, C. y Torres-Sánchez, M. (2024). Aprendizajes sobre la politización de la práctica docente en Chile: Lecciones de docentes activistas. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 13(1), 237-251.  
<https://doi.org/10.15366/riejs2024.13.1.013>

## 1. Introducción

En distintas naciones, las asociaciones docentes han sido un agente clave en los procesos de reformas educativas. En Latinoamérica, su papel no solo ha sido descrito como dinamizador de las condiciones laborales, sino que también ha sido asociado al debate ideológico sobre el papel del profesorado en la educación y la función social de la escuela. Para Weinstein (2020), las asociaciones docentes han participado en la dimensión política de las reformas, puesto que buscan visualizar escenarios de confrontación ideológica que se construyen alrededor de la tarea docente y las posibilidades de transformación del espacio escolar.

Particularmente en Chile, la participación de las asociaciones docentes data de los inicios de los sistemas escolares, y su contribución ha estado vinculada con la inclusión de principios de democracia, justicia y equidad en los sistemas escolares (Matamoros, 2020). Los primeros intentos de agrupamiento docente surgen inscritos en la intención del profesorado de des-elitizar el servicio educativo, que hasta principios de siglo XX era una opción solamente para las clases favorecidas (Reyes, 2014). Esto fue delineando la agencia histórica del profesorado en la defensa de una escuela pública, abierta a las necesidades y requerimientos de las sociedades y dispuesta a luchar por una sociedad diferente.

En este contexto, el ejercicio del profesorado estaría asociado a una actividad política y social (Méndez-Núñez y Murillo, 2017), implicando el compromiso de una experimentación colectiva entre sujetos históricamente situados (Siebricht et al., 2014), que buscan comprender las condiciones de injusticia vividas en las sociedades, su construcción y desmoronamiento, con la esperanza de su transformación (McLaren, 2015; Mejía-Elvir et al., 2023). Ya Freire (1997) nos adelantaba en décadas pasadas que la tarea educativa del profesorado exige un compromiso político y una actitud en contra de las injusticias sociales.

Sin embargo, las formas tradicionales de asociacionismo docente que han canalizado la politización del rol educativo (Weinstein, 2020) atraviesan una crisis de sentido y participación para el profesorado (Stevenson, 2015), ya que se ha construido un discurso de falta de legitimidad alrededor de ellas (Symeonidis y Stromquist, 2020). Esto ha sido producido por: (a) la desconfianza política sobre las asociaciones tradicionales, debido al intervencionismo y las complicidades que las asociaciones han sostenido con los partidos políticos en los procesos de negociación de reformas; (b) nuevas exigencias de activismo, unicidad y participación política a la luz de amplios movimientos sociales y reivindicaciones de justicia social y (c) las características neoliberales de los sistemas políticos, sociales y escolares, que priorizan la acción individual, a la vez que des-agencian la acción política de los sujetos educativos (Giroux, 2015). Esta crisis de legitimidad ha impactado en la referencia que tiene el profesorado organizado para politizar su vida cotidiana y encontrar matices para una “labor transformacional” de lo educativo (Méndez-Núñez y Murillo, 2017).

En Chile, la crisis de las asociaciones ha convivido también con un creciente escenario de privatización de los servicios educativos y un entramado político que ha introducido los principios gerenciales como respuesta a la mejora escolar (Sisto et al., 2022). Además, desde el año 2016 se han introducido importantes cambios en los procesos de regulación del trabajo docente, estableciéndose un sistema de desarrollo profesional meritocrático que asocia los resultados a evaluaciones estandarizadas, incluyendo valores como la competencia, el individualismo y la meritocracia en el desarrollo profesional docente (Carrasco-Aguilar y Ortiz-Mallegas, 2019; Ramírez et al., 2022).

Este nuevo marco ha provocado un proceso de tecnificación de la labor profesional, que aleja al profesorado de la reflexión crítica de su práctica por dar respuesta a los sistemas de rendición de cuentas (Assaél et al., 2018; Carrasco et al., 2023; Jara-Ibarra et al., 2023).

Así, el escenario asociativo chileno está compuesto por diferentes dificultades para los procesos de organización y resistencia docente (Morales-Valdés, 2021). Por un lado, existe una colegiatura profesional que actúa como un sindicato centralizado de negociación con el Estado, pero deslegitimado en su acción (Matamoras, 2020), y que además es capaz de descentralizarse de los gobiernos escolares, permitiéndole al profesorado de base encontrar un espacio de reconocimiento profesional y político (González-Castro, 2023). Además, coexisten otras entidades sindicales y federativas que buscan posicionarse como agentes relevantes en las transformaciones educativas y contra la privatización. A estas fuerzas se le suman nuevos colectivos que, en algunos casos, terminan acoplándose a los espacios institucionales de participación docente (Ortiz-Mallegas y Torres, 2023).

La aparición de una nueva fuerza social en el profesorado es descrita como un “florecer” del quehacer político docente (Sisto et al., 2022). Esta nueva fuerza buscó la reinvencción de sus formas de asociacionismo tradicionales y de otro desarrollo profesional, que relevan la práctica pedagógica concreta, conjunta y situada en la escuela (Sisto et al., 2022), siendo el trabajo y las políticas de des-profesionalización el enemigo común contra el cual luchar (Ramírez et al., 2022) y organizarse en un nuevo asociacionismo político (Ortiz-Mallegas y Torres, 2023). En este contexto, ¿qué papel han jugado las asociaciones de maestros y maestras chilenas en el desarrollo del componente político del quehacer docente?, ¿qué aprendizajes de este componente construye el profesorado que participa en estas instancias?

## 2. Revisión de la literatura

### 2.1. *Las asociaciones docentes y el desafío de la politización*

El surgimiento de un asociacionismo responde a una multicausalidad de hechos históricos, que implican el traspaso de una identidad individualizada a una colectiva (Rodríguez y Espíndola, 2013). Siguiendo a Dal Rosso y cols. (2011), la emergencia de una asociación docente se encuentra en el despliegue de las políticas educacionales y en la fractura entre la autonomía profesional, laboral y política del profesorado; junto con su capacidad de agencia sobre la formación, la enseñanza, y el ejercicio docente en los niveles micro y macropolítico. En este ámbito, el profesorado sería un agente crítico que reflexiona sobre cómo se configura el mundo y las condiciones con las que cuenta para transformarlo (McLaren, 2015). Esta agencia no se construye en la soledad de la reflexión individual, sino desde el encuentro con otros para resistir y transformar el orden social y político hegemónico (González-Castro, 2023; Reyes et al., 2010; Sisto et al., 2022).

Históricamente, el profesorado ha encontrado en sus asociaciones políticas un espacio para canalizar la reflexión colectiva y la politización de su trabajo. Las experiencias de los movimientos pedagógicos o de renovación son un ejemplo de ello, ya que el profesorado reflexiona sobre el papel de la educación en las sociedades, construyendo opciones para sus reivindicaciones, tanto dentro como fuera del aula (Acuña, 2021). En la actualidad, esta forma de construir asociacionismo demanda un componente pedagógico-transformador en la acción sindical o gremial (Casco, 2022). La literatura académica sobre el tema muestra un momento histórico de renovación de lo sindical

(Bellido de Luna, 2021) o de una nueva base de un profesorado organizado (Sisto et al., 2022) que reivindica las clásicas demandas laborales y formas tradicionales de organización política con otras innovadoras, que incluyen nuevas formas de activismo en el trabajo (Free-Ramos, 2023) y de construcción de ciudadanía (Jara-Ibarra et al., 2023).

En este ámbito, se sostiene que el asociacionismo contribuye a los procesos de politización del trabajo docente (Bellido de Luna, 2021), no solo por la reivindicación de este componente en la lucha y protesta educativa (Kaplán y Santos, 2020) sino también, por su influencia en el quehacer y los aprendizajes del profesorado sobre las implicancias de la participación (Mejía-Elvir et al., 2023). El estudio de Reichert y cols. (2020) muestra cómo las percepciones de las asociaciones sindicales y profesionales moderan el efecto de participación del profesorado en otros tipos de asociacionismos, como instancias organizativas de su territorio o en actividades escolares. Esta participación contribuiría con una práctica de aula diferente (Giroux, 2015) en la medida que el profesorado cuenta con experiencias que le permiten canalizar las inquietudes sociales y políticas del estudiantado (Cuervo, 2020; Reyes et al., 2010; Siebricht et al., 2014).

Basándonos en lo anterior, es posible señalar que la experiencia de participación asociativa conjugaría no solo las experiencias formales de aprendizaje e intercambio que podrían suscitarse en una asamblea sindical o gremial, sino también, una forma informal (Siebricht et al., 2014) sobre el carácter político de la profesión (López-Pismante, 2019; Reyes et al., 2010).

## ***2.2. El aspecto político del quehacer pedagógico***

Desde los aportes de la pedagogía crítica, la educación debe estar orientada al desarrollo de una acción autónoma y responsable, anclada en perspectivas de justicia social que problematicen las acciones que limitan la libertad humana en la escuela como fuera de ella. Esto implica asumir una práctica educativa que vincule explícitamente el rol político de la pedagogía en su relación con el Estado y la educación y la lucha organizada (Freire, 2010; Giroux, 1983, 2015; Giroux et al., 2020; McLaren, 2015; Rivera-Varga et al., 2022). Por ello, una eventual profesionalización de la pedagogía debe avanzar en la inclusión de su componente político (López-Serrano, 2019; Méndez-Núñez y Murillo, 2017).

Las investigaciones de Reyes (2009, 2014) han mostrado cómo las formas históricas de organizaciones docentes han logrado reivindicar el lugar del profesorado como un actor político, en la medida en que han establecido una matriz de sentidos para la transformación de la escuela en lo cotidiano. En este ámbito, Giroux y cols. (2020) sostienen que la docencia puede abordar cualquier problema que surja en el espacio escolar, en tanto su foco está en ofrecer un espacio de cuestionamiento contra quienes ostentan prácticas autoritarias en el ejercicio del poder, permitiendo construir -o imaginar- acciones que eliminen las condiciones económicas, políticas y educativas que permiten que tales injusticias y estratificaciones surjan y se instalen como regímenes de verdad.

La politización del quehacer docente sería esencialmente un proceso histórico, asociado a la interiorización de una postura política sobre cómo se estructura el mundo y suceden las cosas. Este ejercicio se construye en el marco de una comunidad política y social que influye en las identidades, creencias, valores y posiciones políticas del profesorado frente el mundo (Ramírez y Ávila-Carretero, 2022). En este ámbito, investigaciones recientes muestran cómo la lucha del profesorado en el contexto



neoliberal se encuentra en el propio trabajo y en su politización (Ramírez et al., 2022), y que su agencia y militancia cobra sentido en la medida que se logra articular el componente histórico-político de su disciplina (González-Castro, 2023) a propósito de una trayectoria mediada por las asociaciones docentes (López-Pismante, 2019) y el activismo laboral (Free-Ramos, 2023). Sin embargo, ¿qué papel juegan en la politización del quehacer docente las asociaciones del profesorado?

### 3. Método

El paradigma en el cual se inspira esta investigación es el enfoque sociocrítico, que considera la realidad social del asociacionismo docente como un proceso de construcción continua a partir de la experiencia política del profesorado y su agencia en los procesos de transformación escolar y territorial, además de educativa y social (Gil et al., 2017). Este paradigma asume la imposibilidad del ejercicio de la subjetividad del equipo de investigación en el proceso de rescate de la experiencia política del profesorado, en tanto este proceso se ve matizado por la interacción participativa entre ellos/as y los participantes consultados.

#### 3.1. Participantes

Para la elección de participantes se ha realizado un muestreo secuencial en tres fases, siguiendo la propuesta de Martín-Crespo y Salamanca (2007) sobre los tipos de muestreo por conveniencia, avalancha y teórico y la propuesta de bifurcaciones entre los tipos de muestreos de Pérez-Luco y cols. (2017). Al inicio se contactó a docentes con quienes se mantenía un contacto previo, para invitarles a participar en el estudio y solicitarles una referencia sobre quién podría ser convocado, para finalmente, avanzar a un muestreo teórico o intencionado que implicó entrevistar a quienes respondieron a las necesidades de información detectadas en los primeros resultados. Dentro de estas dimensiones, fue relevante la inclusión de docentes con cargos de representación en la colegiatura profesional mayoritaria del país, cargos directivos y de gestión escolar y organizados en el marco de instituciones escolares privadas.

De esta forma, participaron 30 docentes vinculados a asociaciones de diversa índole: miembros de la colegiatura profesional mayoritaria, de sindicatos de escuelas, de federaciones intersindicales y nuevas asociaciones. De ellos, 19 participaban en más de una asociación de docentes, tanto porque eran miembros de la colegiatura profesional mayoritaria o porque su trabajo -gremial o sindical- implicaba más de un nivel organizativo -escolar, regional o nacional-. Todos los participantes tenían horas de dedicación en la escuela, tanto de trabajo de aula como de cargos de gestión directiva y escolar.

El muestreo siguió criterios de paridad de género, participaron 16 mujeres y 14 hombres, con una edad promedio de 37 años en un rango de 19 a 52 años. En relación con las dependencias laborales, 18 trabajaban en instituciones municipales, 8 en particulares subvencionados o de financiamiento mixto y 4 en instituciones privadas. Solo una participante trabajaba en más de un establecimiento. El Cuadro 1 resume estas características.

**Cuadro 1**  
**Caracterización de participantes y sus asociaciones**

Sujeto	Sexo	Edad	Tipo de asociacionismo	Dependencia Laboral
1	M	29	Sindicato	Municipal
2*	F	31	Nuevo asociacionismo	Particular subvencionado
3*	M	36	Federación Intersindical	Particular subvencionado
4*	F	28	Nuevo Asociacionismo	Municipal
5	F	42	Colegio Profesional	Municipal
6	F	45	Colegio profesional	Municipal
7*	M	32	Sindicato	Particular Subvencionado
8	F	53	Colegio Profesional	Municipal
9*	M	36	Nuevo asociacionismo	Municipal
10	F	33	Colegio Profesional	Municipal
11	M	34	Colegio Profesional	Municipal
12*	F	34	Nuevo asociacionismo	Particular subvencionado
13*	M	38	Nuevo asociacionismo	Municipal
14*	F	34	Nuevo asociacionismo	Particular subvencionado
15*	M	29	Nuevo asociacionismo	Municipal
16*	M	30	Nuevo asociacionismo	Municipal
17*	M	38	Colegio Profesional	Municipal
18*	M	36	Nuevo asociacionismo	Municipal
19*	F	33	Federación Intersindical	Particular subvencionado
20*	F	34	Nuevo asociacionismo	Particular subvencionado
21*	F	28	Nuevo asociacionismo	Municipal
22	M	40	Colegio Profesional	Municipal
23	M	39	Colegio Profesional	Municipal
24	F	33	Colegio Profesional	Municipal
25	F	37	Colegio Profesional	Municipal
26*	F	40	Federación Intersindical	Particular subvencionado
27*	M	41	Federación Intersindical	Particular pagado
28*	M	34	Sindicato	Particular pagado
29	F	52	Federación Intersindical	Particular pagado
30*	F	42	Federación Intersindical	Particular pagado

*Nota.* \* Participan en más de una asociación de docentes.

### 3.2. Producción y análisis de información

Se realizaron entrevistas individuales en profundidad con un enfoque activo-reflexivo, centradas en los siguientes temas: la experiencia de participación en el asociacionismo docente, sus vinculaciones con el trabajo escolar y las implicancias de estar organizados en la imagen que percibían de otros agentes escolares. Adicionalmente, se les invitó a reflexionar sobre el fenómeno de participación política docente y la crisis del asociacionismo descrita por la literatura académica. Siguiendo el enfoque dialógico (Gil et al., 2017), las entrevistas asumieron que el proceso de producción de información se basa en la interacción activa entre los participantes y el equipo de investigación. Algunas entrevistas se realizaron presencialmente y otras en formato virtual según conveniencia y decisión de quien participaba en el estudio.

El análisis de la información siguió las recomendaciones del análisis de contenido temático (Cabrera, 2009) asociado a los aprendizajes vinculados con la experiencia de participación y su correlato con la politización del trabajo docente. Para ello, las primeras seis entrevistas fueron referentes para el proceso de análisis, en tanto permitieron identificar los códigos asociados a la temática abordada. Las entrevistas

siguientes permitieron profundizar en los códigos y avanzar en la complejidad de los códigos asociados, incluyendo otras interpretaciones desde una mayor diversidad de hablantes y experiencias. Así se incluyó a docentes directivos, docentes con cargo en el gremio mayoritario, docentes organizados en instituciones privadas y docentes organizados en entidades intersindicales o federativas. Se utilizó el software QDAminer versión 2020 para el proceso de codificación.

Respecto a los aspectos éticos, se firmaron consentimientos informados con todo el profesorado participante, pactando las implicancias y condiciones de la investigación, entre las que destaca el resguardo de confidencialidad, anonimato y retiro en cualquier momento del estudio.

## 4. Resultados

### 4.1. Los aprendizajes de lo político en el asociacionismo docente

El profesorado construye significados asociados a la participación en las asociaciones como un proceso de aprendizaje sobre el quehacer político coyuntural. Este aprendizaje es facilitado por otros/as docentes de mayor experiencia y con altas capacidades en la práctica política, e implica una reflexión sobre la práctica, la elaboración de los momentos coyunturales y la militancia política, en tanto el espacio asociativo otorga sentido sobre lo que sucede en los escenarios sociales, así como los posibles caminos para revertirlos.

*Yo he aprendido también porque había personas muy sabiondas, muy secas - inteligentes-, entonces decía “aquí vengo a aprender, aquí voy a poder superarme, aquí voy a poder llenar quizás los vacíos” (...) Me podía quedar madrugando estudiando los proyectos de ley, y lo hacía contento, porque después en la asamblea se le daba como un sentido, como “de verdad podemos cambiar las cosas”. (Profesor 18 Institución Municipal, Nuevo asociacionismo y Colegio profesional)*

*Abí tú vas elaborando, vas elaborando. Entonces, cuando te pones a militar con gente que elabora bien, te invita a hacer una buena reflexión de tu práctica política día a día (...). Entonces el estar elaborando con ellos necesariamente te llevaba a tener que reflexionar, y no hablar puras tonterías, sino desde la convicción. (Profesor 22, Institución Municipal, Nuevo asociacionismo y Colegio profesional)*

Para los participantes, este aprendizaje impacta en la labor profesional, toda vez que se percibe la construcción de una práctica pedagógica diferente. Para la entrevistada, una docente organizada es diferente de aquel o aquella que no lo está, no solo por la condición obvia de pertenencia a una asociación, sino también, porque tendría una conciencia social diferente, “un plus” que supone mejores efectos para el estudiantado que aprende.

*También influye en tu práctica pedagógica porque no es lo mismo ser una profesora que ya, ejercer su rol, a ser un docente organizado... también tienes mucho que aportar en cuanto a la formación, a esa conciencia social, creo que es un plus y que obviamente genera una consecuencia, trae efectos positivos en las nuevas generaciones. (Profesora 20, Institución Particular Subvencionada, Nuevo asociacionismo y Sindicato escolar)*

En dicho ámbito, aquello que se aprende se vincula con diversos elementos asociados a la práctica educativa. Es realmente importante el trabajo con una otredad diferente y aspectos técnicos jurídicos que permitan que el colectivo de docentes se encuentre mejor. El aprendizaje de la diferencia como experiencia relacional se asocia a la tolerancia, a la comprensión del sí mismo y a la expansión de los propios marcos de referencia. De esta manera, aprender de la diversidad permitiría poder encontrar y

construir espacios de posibilidades por fuera y dentro de la escuela, en la relación con los pares, entre aquellos que están organizados y quienes no; para entender el momento que atraviesa el profesorado y con ello, la acción política.

*Yo tuve que aprender y la sección tuvo que aprender a tolerar nuestras diferencias. Estar debatiendo constantemente tanto con la sección como conmigo misma lo que quiero, lo que no quiero y donde está el límite de la militancia. Entonces aprender a mirar por qué fuera de la escuela, por qué no dentro de la escuela. (Profesora 5, Institución Municipal, Colegio Profesional)*

*El primer periodo fuimos nosotros a aprender que no era solo tener una posición política sino, que hay, un montón de pegas asociadas a lo administrativo que son necesarias de saber (...) pero también uno va teniendo aprendizajes que son más bien como de los elementos subjetivos que tienen que ver con cómo relacionarse tanto como con los colegas, con los directores, con los empleadores, con otros dirigentes y creo que hay uno eso es un aprendizaje que no es de libro, que son las dinámicas propias como del espacio y de la micropolítica. (Profesor 23, Institución Municipal, Colegio Profesional)*

El aprendizaje de lo político se articula de manera informal a través de la interacción cotidiana. En este ámbito, la asociación de referencia se construye como un espacio de confianza donde es posible experimentar, compartir ideas y también aprender de los propios errores. Este espacio informal permitiría poner en el centro de la reflexión el aprendizaje del profesorado sobre cómo gestionar espacios políticos-participativos.

*Para mí ha sido aprender de la generosidad de construir (...) yo estuve tres o cuatro meses acompañadas por dos compañeras como “mira siéntate, ya, ¿qué piensas tú de la reunión?, ¿cómo lo hacemos?, ¿cómo lo ordenarías tú?, ¿cómo lo ordenaría yo? Mira yo creo que así podría ir así, ¿esta parte de la reunión te incomoda?, porque es muy compleja, yo la puedo tomar” (...) como esas formas de construcción, yo las valoro y a mí me ha enseñado también, como que desde esa forma de trato he aprendido. (Profesora 19, Institución Particular Subvencionada, Asociación Intersindical)*

Desde esta perspectiva, la construcción de este espacio permitiría entender que la participación en la asociación, el involucramiento y colaboración de sus afiliados, no es una tarea producto de la asistencia al espacio, sino a la construcción de confianzas. Los primeros registros de entrevistas de esta categoría invitan a entender que aquello que se aprende se asocia a la sabiduría que tienen otros miembros -de mayor trayectoria o conocimientos-, más la siguiente entrevistada tensiona esta idea, indicando que la militancia en la asociación se articula con la confianza que se pueda tener en los espacios de discusión, en las ideas de los otros miembros y en haber vivido espacios donde aquello que se discute colectivamente es aquello que se respeta y valora.

*El otro día una compañera decía: “chiquillos no puedo estar este miércoles porque tengo muchas responsabilidades en mi vida, pero lo que la asociación me diga que tengo que hacer mañana es lo que yo voy a hacer, no porque sea una militar cuadrada, sino porque confío en lo que ustedes están planteando, discutiendo colectivamente, tiene un sentido porque lo he vivido y he sido parte de eso”. Eso, yo creo que es una de las cosas fundamentales que yo he aprendido en la organización. (Profesora 20, Institución Particular Subvencionada, Nuevo asociacionismo)*

Ahora bien, la experiencia de aprendizaje relacional vinculada con la posibilidad de poder discutir lo político, pareciera no tener cabida en la escuela cuando el profesorado no ha politizado su práctica. Las instituciones escolares estarían sometidas a una serie de prescripciones burocráticas y punitivas, que impiden la politización de la práctica. Así, si en el sindicato se puede discutir, problematizar y construir un proyecto escolar, en la escuela no; si no se cuenta previamente con condiciones para el abordaje de lo político.

*Para construir un proyecto educativo institucional con características transformativas tienes que haber una construcción donde todos participen. Yo sé que se puede hacer, yo lo he visto en el sindicato. Esto sí nosotros lo podemos conversar con los compañeros con los que yo me junto, a mis amigos, a mis hermanos, con ellos sí. Pero dentro de la institución es súper difícil hacerlo, porque tienes barreras institucionales, por ejemplo, el Proyecto de Mejora Escolar, tienes las fiscalizaciones, tienes el SLEV, y tienes a profes que no están ni ahí, que de la política no quieren saber nada (...) Pero al revés, cuando hablas de política o de educación con gente que sabes que pertenecen a una organización que tiene ciertos ideales empiezas precisamente a elaborar y construir. (Profesor 1, Institución Municipal, Sindicato extraescolar)*

En este sentido, la escuela y el profesorado no politizado dificultan la posibilidad de construir un espacio colectivo y relacional que permita poner en prácticas los valores, deseos y aspiraciones que se tienen como profesorado organizado/a.

#### **4.2 La politización de la práctica pedagógica, y las tensiones de la inclusión del componente político en el activismo docente**

Los aprendizajes de lo político influyen en la práctica profesional, en tanto el profesorado es capaz de hacer una lectura crítica de su rol, así como entender el papel del profesorado en la transformación, cuestionando un quehacer docente pasivo asociado al rendir cuentas y la neutralidad política. En este ámbito, el profesorado organizado articularía su búsqueda de transformación en el aula con la lucha organizada en la calle, con el objetivo de mostrarles a otros -estudiantes y docentes- que es posible.

*¡No! es el profesor mismo que, desde su práctica política, está al mismo tiempo transformando la sociedad, o sea, tú no estás haciendo que ellos transformen la sociedad, tú mismo estás haciendo la transformación (...) Y para los estudiantes lo estás haciendo participar porque tú quieres que ellos puedan hacerlo. Y ellos saben que es un ámbito nada más, que lo otro está en la calle, está en el trabajo del análisis, en la discusión política, en la formación, en la organización. (Profesor 13, Institución Municipal, Nuevo asociacionismo y Colegio Profesional)*

*Hay profesores y profesoras que van a hacer su trabajo, como comillas. Y digo entre comillas, porque yo no creo que tenga que ser así, pero a veces cuesta, porque caes en este círculo de hacer lo que te dicen, hacer lo que te pidan, y vas a hacer nomás, como una máquina. (Profesora 30, Institución Particular Pagada, Asociación Intersindical)*

Ahora bien, los entrevistados construyen una idea de lo político, que se vincularía con una forma de entender el mundo que traza las comprensiones que se tendrá de la escuela, de la asociación, del cambio, etc. Esta forma implicaría la articulación de la transformación social, del rol y del profesorado, no siendo relevante el tipo de asociacionismo que se conjuge en ello.

*Para mí el estar organizada le da sentido a la pedagogía. El estar en sala tiene un precio, que es el estar en sala, creo derechamente que los profesores somos transformadores de la sociedad, pero no solo desde el aula, no solo desde cómo podamos construir con nuestros y nuestras estudiantes, sino que también es un discurso de que nosotras y nosotros nos vamos a organizar y repensar la educación, y esa mirada hacia una sociedad distinta yo creo que la da una organización. Es una política que llega a la escuela, al trabajo, a la vida, a todos lados. (Profesora 19, Institución Particular subvencionada, Nuevo asociacionismo y sindicato escolar)*

El profesorado organizado reflexiona sobre las implicancias de ostentar una práctica politizada en el espacio asociativo. Se alude que esto a veces les aleja de las asociaciones, incluso para aquellos que quieren comenzar a entender su práctica desde este ámbito. El miedo de no saber, de no poder confrontar o de equivocarse son algunos de los significados que aparecen cuando los miembros viven las implicancias de la

politización de la práctica. Así, la figura del “sabiendo” de las primeras referencias puede ser un factor que incida en la afiliación del profesorado que no tuvo la oportunidad de problematizar su práctica al seno de la observación de sus pares y familias.

*Las chiquillas que acá en [ciudad] de una claridad absoluta, ya quisiera uno tener esa claridad frente a la complejidad de lo político. Te das cuenta esa diferencia de la formación política de los cuadros y la base, y cuando van recién entrando al proceso, aleja. Acá estuvo un colega que era uno de los cabros que también venía de la Universidad y él me decía “no acá los profes son muy jalaos”, en el sentido de la energía, de la formación, y eso lo asustaba, y se terminó yendo porque sentía que no estaba en el nivel. (Profesor 17, Institución Municipal, Nuevo asociacionismo y Colegio Profesional)*

Sin embargo, no es solamente la formación disímil de unos y otros lo que aleja de la politización de la práctica, sino también se asociaría con la propia problematización de lo político que, en algunos casos, implica una reducción a la dicotomía de izquierda-derecha y, en otros, una falta de comprensión de que la representación del profesorado implica una convicción política. Al contrario, el profesorado organizado menciona que lo político implica una construcción en diversidad, que no está asociada a la dicotomía de ser de izquierda o derecha, sino a la posibilidad de construir puntos en común sobre un tema de interés colectivo.

*Generalmente, la gente de izquierda cree que va a llegar al sindicato y va a encontrar gente revolucionaria y no es así, por ejemplo en mi colegio, los trabajadores que tú tienes es gente ultraconservadora también (...) hay de todo en realidad, yo creo que al final lo político se vive como izquierda o derecha y no es así (...) pues cuando se evidencia de manera más clara lo político en las negociaciones colectivas cuando todos daban sus opiniones y participaban en las asambleas asumiendo sus convicciones. (Profesor 7, Institución Particular Pagada, Sindicato Escolar)*

*Yo creo que se espera que no lo tenga. Ponte tú, que obviamente entendemos que todo lo que hacemos en verdad es político, pero no toda la gente lo entiende así tampoco y se espera que el profe sea como lo más despolitizado posible. Y de repente tú lo puedes ver en las conversaciones con los mismos profesores. Ponte tú, en el Colegio de profesores, dentro de las asambleas de delegados se espera que los profes que no se metan en lo político, que vayan y cumplan la pega no más y listo, y yo digo: ¿cómo es posible? (Profesora 25, Institución Municipal, Colegio Profesional)*

El profesorado organizado encuentra opciones para complejizar lo político en la medida en que se articulan las dicotomías macro y micropolítica, y las oportunidades que ello generan para la reflexión de la acción transformadora. Así, incluir la incoherencia que diferencia las izquierdas de las derechas, la lucha en aula y en las calles, el abandonar la batalla cuando existan discrepancias, son algunos de los distintivos que el profesorado construye sobre cómo se resuelve las tensiones que implicarían la inclusión del componente político más allá del pensamiento dicotómico.

*Entonces, para nosotros y para mí un pedagogo crítico transformador tiene que ser dentro y fuera del aula; un micro macro, es como ser de izquierda en el aula y de derecha fuera del aula, y a veces pasa al revés, hay profesores de derecha dentro del aula, pero de izquierda en su vida fuera de esta, y es incluir esta incoherencia la que te permite politizar su ejercicio. (Profesor 15, Institución Municipal, Nuevo asociacionismo y Colegio Profesional)*

En este mismo sentido, mirar a la asociación como un medio y no como un fin y asumir que la práctica docente política se podrá ejercer en cualquier espacio, son ámbitos relevantes para complejizar lo político. En ello, la asociación de referencia se articularía como una estrategia política, como una lectura del profesorado sobre cuál es el espacio de transformación posible y no como un fin en sí mismo. De ahí que, si

las diferencias hicieron insostenible su mantenimiento, habría que dar un paso al costado y construir nuevas posibilidades para continuar desarrollando una acción política docente.

*¿Hubo una diferencia de posturas políticas respecto a la elección 2016 y yo le decía “ya y qué pasa si a raíz de esta discusión la organización se divide?”, y mi compañera muy sabiamente, me dijo “bueno, voy a encontrar otra organización en la que estar, en la que dar la lucha”, hasta ese momento no lo había visto o sea la participación es parte de ser, de vivir, no concibo mi ser, sin ser políticamente activo, independiente de la asociación. (Profesora 18, Institución Particular Subvencionada, Nuevo asociacionismo y Colegio Profesional)*

*De a poco se fue naturalizando, obviamente, también empezó una época muy combativa, muy antagonica, políticamente, incluso sobre el sindicato, hicimos varios paros dentro del colegio, hubo harta movilización (...) entonces ellos -refiriéndose a sus estudiantes- de poco fueron asumiendo que si no era el sindicato, era la marcha, que si no era la pancarta, era la convocatoria, y así, un respeto irrestricto a que puedo movilizarme y que lo voy a hacer. (Profesora 26 de Institución Particular Pagada, Asociación Intersindical)*

Dicho de otro modo, la politización de la práctica no implica únicamente la participación en una actividad aislada de manifestación o la afiliación en una asociación docente, sino el “respeto” irrestricto del deseo de transformar las situaciones que se viven en la escuela y fuera de ella. Tal como indicaba esta última docente, poco a poco se va naturalizando que su práctica eran política y que lo político no tenía que ver necesariamente con la confrontación de ideologías, sino con la inclusión del componente transformacional en la acción cotidiana.

## 5. Discusiones y conclusiones

Los hallazgos evidencian cómo se va articulando la dimensión política de la profesión docente en el contexto del asociacionismo. En particular, este proceso requiere la elaboración de una narrativa de las diferencias que supere los enfrentamientos y las dicotomías propias de un pensamiento que separa las ideológicas de izquierdas versus derechas, de dentro versus de fuera de las escuelas. Para esto, el profesorado organizado debe examinar el momento coyuntural, sus contradicciones y las oportunidades que se pueden establecer a propósito de la agencia de las asociaciones y su acción en ellas.

Estos hallazgos suponen también un aporte a la comprensión del activismo docente (Free-Ramos, 2023; Riveras-Vargas et al., 2022) porque muestran el momento de dislocación entre la construcción de una subjetividad alternativa que es capaz de narrar lo político más allá de comprensiones dicotómicas y que se asocia a una práctica que integra lo estructural y los desafíos de la participación en las calles, junto con lo cotidiano, vinculado al encuentro con otros docentes con posiciones ideológicas diferentes, pero con el potencial de construir un común que supere el pensamiento dicotómico (McLaren, 2015).

Esta tarea no es sencilla y requiere que las instituciones escolares y las políticas educativas colaboren en la reflexión sobre el espacio de trabajo como un espacio político (Stevenson, 2015) y la problematización de las concepciones docente sobre el momento político que atraviesa y lo político como concepto (Mejia-Elvir et al., 2023; Salica et al., 2023). En efecto, el docente entrevistado tiende a exponer las dificultades que enfrentan las escuelas en la creación de espacios de politización del trabajo, consideran que han sido las políticas educativas las que han dificultado y fracturado las opciones asociativas (Stevenson, 2015) y las tensiones que podrían establecerse con

quienes ostentan el poder directivo (Weinstein et al., 2023). En este aspecto, parece que articular un trabajo desde el ámbito político es la clave no solo para resistir a las políticas, sino también para reinventar el asociacionismo docente (Bellido de Luna, 2021; González-Castro, 2023; Weinstein, 2020).

En este contexto, la influencia de las relaciones y la construcción de cotidianidades como una herramienta para comprender lo político (Giroux et al., 2020) permiten avanzar hacia una perspectiva que erige el escenario vital como uno de resistencia. Esto refuerza la idea de que la política no está afuera de lo que establecemos en nuestras relaciones. El profesorado entrevistado muestra en qué medida la consigna de que “todo es político” ayuda a comprender la importancia de sus relaciones y su relevancia para la politización de su quehacer. La presente afirmación se encuentra en concordancia con otros estudios de activismo y militancia docente que consideran el espacio cotidiano como un elemento fundamental para sostener un discurso de resistencia (Free-Ramos, 2023; López-Pismante, 2019; McLaren, 2015). No obstante, esta cotidianidad relacional no es tan sencilla de tejer cuando existen barreras institucionales asociadas al reduccionismo de lo político y la supremacía de la acción individual (Assaél et al., 2018; Méndez-Núñez y Murillo, 2017).

Por otro lado, el discurso que sustenta esta consigna y que permite la politización de la práctica generaría tensiones para el ingreso de nuevos afiliados a las asociaciones, quienes ven las dificultades de no haber tenido la oportunidad de construir este tipo de praxis transformadora. Lo anterior sería perjudicial para enfrentar los desafíos de unidad gremial que ostentan algunos contextos territoriales, como el chileno (Morales-Valdés, 2021). En particular, estos hallazgos avanzan a mostrar componentes subjetivos de participar y construir asociaciones (Dal Rosso et al., 2011), incluyendo las dificultades por ocupar espacios de “no saber”, de ingenuidad política y de auténtico desconocimiento sobre la politización de la acción docente.

En este ámbito, la politización del quehacer docente no puede ser únicamente una labor de las asociaciones y los espacios informales que son, eventualmente, creados por el profesorado en sus relaciones, sino que debiesen ser canalizadas a través del desarrollo profesional docente (Giroux, 2015). Esto visibiliza futuras investigaciones que permitan comprender el papel de las instituciones de educación superior y continua y de otros agentes socializadores del rol docente en la construcción del rol político en la acción educativa. Profundizando, además, en cómo los futuros docentes comienzan a “naturalizar el rol docente como agente político”. Asimismo, resulta interesante avanzar en la identificación de la magnitud de las percepciones del profesorado sobre el valor del asociacionismo en los diferentes niveles del sistema educativo y de formación docente y así, incluir observaciones estadísticas sobre el aporte de ello en indicadores de mejoramiento escolar.

Finalmente, es conveniente señalar algunas limitaciones de este estudio asociadas a las técnicas de muestreo, producción de información seleccionadas y a la reducción que podrían requerir fundamentar los aprendizajes a partir del discurso narrado. Asimismo, este estudio asume el riesgo de las limitaciones del enfoque dialógico, haciendo esfuerzos por atender los momentos en que las narraciones del profesorado coinciden con las del equipo de investigación. En este contexto, este estudio trató de proseguir una ruta de investigaciones que pretenden rescatar la experiencia del profesorado evidenciada por aquellos que militan o se consideran activistas en su puesto de trabajo, siendo un ámbito relevante y punto de inicio para continuar profundizando en la construcción de dislocaciones y resistencias desde la acción cotidiana desde la visión de otros agentes no representados en este estudio.



## Agradecimientos

Este estudio se realizó gracias a la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo (ANID) mediante Beca Chile Doctorado en el Extranjero 2022-72220269, Postdoctorado en el extranjero 2022-74220039, ANID-Fortalecimiento de Programas de Doctorado Convocatoria 2022-Folio 86220041 y Grupo de investigación de Pedagogías Latinoamericanas: educación, política y ciudadanía SIA ANID – UPLA SA77210044.

## Referencias

- Acuña, F. (2021). An autonomous teacher subject as a force of pedagogical renewal: Two historical moments of activation of the teacher's movement in Chile. *Espacio, Tiempo y Educación*, 8(2), 105-124. <https://doi.org/10.14516/etc.458>
- Assaél, J., Albornoz, N. y Caro, M. (2018). Estandarización educativa en Chile: Tensiones y consecuencias para el trabajo docente. *Educação Unisinos*, 22(1), 83-90. <https://doi.org/10.4013/edu.2018.221.09>
- Bellido de Luna, D. (2021). Despolitización del movimiento laboral chileno: Análisis desde la perspectiva de acción política como estrategia de revitalización sindical *Sociología del Trabajo*, 98(1), 85-96. <https://doi.org/10.5209/stra.70000>
- Cabrera, I. (2009). El análisis de contenido en la investigación educativa: Propuesta de fases y procedimiento para la etapa de evaluación de la información. *Pedagogía Universitaria*, XIV(3), 71-89.
- Carrasco, C. y Ortiz-Mallegas, S. (2020). Trayectoria y carrera docente como política neoliberal: El caso del accountability chileno. *Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Políticas Educativas*, 5, e2015322, 1-17. <https://doi.org/10.5212/retepe.v.5.15322.017>
- Carrasco-Aguilar, C., Ortiz-Mallegas, S., Verdejo, T. y Soto, A. (2023). Desarrollo profesional docente: Facilitadores y barreras a partir de la carrera docente en Chile. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 31(56). <https://doi.org/10.14507/epaa.31.7229>
- Casco, M. (2022). La dimensión educativa de los sindicatos docentes. El caso de la sección 22 del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) de Oaxaca (México) contra la reforma educativa (2012-2018). *Pensamiento, Palabra, Obra*, 28(e200), 5-19. <https://doi.org/10.17227/ppo.num28-17314>
- Cuervo, H. (2020). Rethinking teachers' production of social justice in rural schools. *International Journal of Inclusive Education*, 24(13), 1357-1371. <https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1526338>
- Dal Rosso, S., Hélivia L. y Da Silva, H. (2011). Condições de emergência do sindicalismo docente. *Pro-Posições*, 22(2), 111-113. <https://doi.org/10.1590/S0103-73072011000200009>
- Finger, L. y Gindin, J. (2015). From proposal to policy: social movements and teachers' unions in Latin America. *Prospects*, 45, 365-378. <https://doi.org/10.1007/s11125-015-9355-0>
- Free-Ramos, F. (2023) Teacher activists' praxis in the movement against privatization and school closures in Oakland. *Critical Studies in Education*, 64(2), 118-133. <https://doi.org/10.1080/17508487.2022.2039737>
- Freire, P. (1997). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI
- Freire, P. (2010). *El grito manso*. Siglo XXI
- Gil, D., León, D. y Morales-Cruz, M. (2017). Los paradigmas de investigación educativa, desde una perspectiva crítica. *Revista Conrado*, 13(58), 72-74.
- Giroux, H. (1983). Theories of reproduction and resistance in the new sociology of education: A critical analysis. *Harvard Educational Review*, 53(3), 257-293. <https://doi.org/10.17763/haer.53.3.a67x4u33g7682734>
- Giroux, H. (2015). Cambiando el guion: repensando la resistencia de la clase obrera. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 4(2). <https://doi.org/10.15366/riejs2015.4.2.005>

- Giroux, H., Rivera-Vargas, P. y Passeron, E. (2020). Pedagogía pandémica. Reproducción funcional o educación antihegemónica. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(3), 1-7.
- González-Castro, C. (2023). Profesorado chileno en dictadura: entre militancia política y búsqueda de reconocimiento. *Educação y Sociedade*, 44, e261883. <https://doi.org/10.1590/ES.261883>
- Jara-Ibarra, C., Sánchez-Bachmann, M., y Cox, C. (2023). Liderazgo educativo y educación ciudadana: evidencia del caso chileno. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 21(3), 5-22. <https://doi.org/10.15366/reice2023.21.3.001>
- Kaplán, C. y Santos, J. (2020). Imagens e narrativas de movimentos docentes no Rio de Janeiro e Argentina e a necessidade de pensarmos enquanto latinoamericanos. *REMEA. Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental*, 37(2), 107-126. <https://doi.org/10.14295/remea.v0i0.11346>
- López-Pismante, P. (2019). *Identidades docentes y otros fenómenos identitarios docentes en profesores militantes: construcciones biográficas medidas por la experiencia en participantes de agrupaciones docentes tras 2015 en Chile*. [Tesis doctoral]. Universidad de Chile.
- López-Serrano, M. (2019). El desarrollo profesional de docentes. Una propuesta desde la complejidad. *RIDE Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 10(19), 1-17. <https://doi.org/10.23913/ride.v10i19.492>
- Martín-Crespo, M. C. y Salamanca, A. (2007). El muestreo en la investigación cualitativa. *NURE Investigación*, 27(1), 13-27.
- Matamoros, C. (2020). La investigación sobre sindicalismo docente en Chile: Avances y vacíos en su consolidación. *Revista Divergencia*, 9(14), 83-114.
- McLaren, P. (2015). Pedagogía crítica y lucha de clases en la era del terror neoliberal. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 4(2), 27-41. <https://doi.org/10.15366/riejs2015.4.2.002>
- 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>
- Méndez-Núñez, Á. y Murillo, F. J. (2017). Reivindicando la labor intelectual y transformativa del profesorado en una educación para la justicia social. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 6(1), art 22. <https://doi.org/10.15366/riejs2017.6.1.022>
- Morales-Valdés, J. (2021). Teachers' strikes in 2015 and 2019 and the debate surrounding the education system in Chile. *The Latin Americanist*, 65(2), 264-285. <https://doi.org/10.1353/ta.2021.0018>.
- Ortiz-Mallegas, S. y Torres, M. (2023). Participación política y militancia docente: tensiones desde nuevos asociacionismos del profesorado chileno. *Educação y Sociedade*, 44, e268925, 1-22. <https://doi.org/10.1590/ES.268925>
- Pérez-Luco, R., Lagos, L., Mardones, R. y Saéz, F. (2017). Taxonomía de diseños y muestreo en investigación cualitativa. Un intento de síntesis entre las aproximaciones teórica y emergente. *Revista Ámbitos* 39.
- Ramírez-Casas del Valle, L., Baleriola, E. y Sisto, V. (2022). Experiencias y resistencias de los y las profesores sobre el sistema de evaluación docente. *Revista Izquierda*, 51(1), 1-16.
- Ramírez, E. y Ávila-Carreto, A. (2022). Los docentes: ¿Representación de lo político o subalternos de una superestructura? *Revista Enfoques Educativos*, 19(2), 1-18. <https://doi.org/10.5354/2735-7279.2022.67949>
- Reichert, F., Torney-Purta, J. y Liang, W. (2020). Teachers' organizational participation: Profiles in 12 countries and correlates in teaching-related practices. *Theory and Research in Social Education*, 48(4), 552-582. <https://doi.org/10.1080/00933104.2020.1795764>
- Reyes, L. (2009). Educando en tiempos de crisis. El movimiento de escuelas racionalistas de la federación obrera de Chile, 1921-1926. *Cuadernos de Historia*, 31, 91-122.
- Reyes, L. (2014). *La escuela en nuestras manos*. Editorial Quimantú.
- Reyes, L., Cornejo, R., Arévalo, A. y Sánchez, R. (2010). Ser docente y subjetividad histórica en el Chile actual: discursos, prácticas y resistencias. *Polis, Revista de la Universidad Bolivariana*, 9(2), 269-292. <https://doi.org/10.4067/S0718-65682010000300012>

- Riveras-Vargas, P., Miño-Puigercis, R., Passeron, E. y Jacovkis, J. (2022). Movimientos sociales, activismos y resistencias desde la escuela. *Revistas Izquierdas*, 51(1), 1-12.
- Rodríguez, M. y Espíndola, M. (2013). Os professores e os sindicatos: Associativismo empresarial e organização autónoma. *Educar em Revista*, 48(1), 131-147.  
<https://doi.org/10.1590/S0104-40602013000200009>
- Salica, M. A., Portela, M. P. y Olguin, V. (2023). Las analogías, una herramienta cognitiva para repensar la evaluación. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 16(2), 91-106.  
<https://doi.org/10.15366/riee2023.16.2.006>
- Siebricht, E., Jansen, P., Helms, M. y Van de Grift, W. (2014). Student teachers' beliefs about learning and teaching and their participation in career-long learning activities. *Journal of Education for Teaching*, 40(4), 344-358. <https://doi.org/10.1080/02607476.2014.924647>
- Sisto, V., Núñez-Parra, L., López-Barraza, A. y Ramírez-Casas del Valle, L. (2022). The rebellion of the bases against the standardization of pedagogical work: The case of the mobilization against the Teaching Career Law in Chile. *Education Policy Analysis Archives*, 30(138), 60-79.  
<https://doi.org/10.14507/epaa.30.6460>
- Stevenson, H. (2015). Teacher unionism in changing times: is this the real “new unionism”? *Journal of School Choice*, 9(4), 604-625. <https://doi.org/10.1080/15582159.2015.1080054>
- Symeonidis, V. y Stromquist, N. (2020). Teacher status and the role of teacher unions in the context of new professionalism. *Studia Paedagogica*, 25(2). <https://doi.org/10.5817/SP2020-2-2>
- Weinstein, J. (2020). Syndicats enseignants et réformes éducatives: une relation vouée à l'échec ?. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 83, 1-22. <https://doi.org/10.4000/ries.9308>
- Weinstein, J., Peña Fredes, J., Ramírez, L., Órdenes, M., Barrera, F. y Cornejo, D. (2022). Capacidad de absorción diferencia en diez escuelas públicas en Chile. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 11(2), 99-117. <https://doi.org/10.15366/riejs2022.11.2.006>

## Breve CV de los/as autores/as

### Sebastián Ortiz-Mallegas

Magíster en Psicología de la Educación, Universidad de Chile, Dr. en Ciencias de la Educación, Universidad de Granada, España. Profesor Asociado Universidad de Playa Ancha-Chile. Líneas de investigación: procesos psicosociales en la educación, especialmente en torno a movimientos docentes y convivencia escolar. E-mail: [sebastian.ortiz@upla.cl](mailto:sebastian.ortiz@upla.cl)

ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0001-7877-3319>

### Claudia Carrasco-Aguilar

Doctora en Ciencias de la Educación, Universidad de Granada, España. Profesora Titular Universidad de Playa Ancha-Chile. Líneas de investigación: procesos de construcción de subjetividades en educación, especialmente en el profesorado, desde las políticas públicas y la convivencia escolar. E-mail: [claudia.carrasco@upla.cl](mailto:claudia.carrasco@upla.cl)

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-8768-2440>

### Mónica Torres-Sánchez

Doctora en Ciencias de la Educación por la Universidad de Granada, España. Profesora Titular Universidad de Málaga (España). Líneas de investigación: políticas y reformas educacionales, formación docente y estudios de educación comparada. E-mail: [motorres@uma.es](mailto:motorres@uma.es)

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-8626-8512>



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

## Significados y Expectativas de Educación Rural de Madres Mapuches en La Araucanía, Chile

### Meanings and Expectations of Rural Education of Mapuche Mothers in La Araucanía, Chile

Viviana Villarroel \* y Katerin Arias

Universidad Católica de Temuco, Chile

#### DESCRIPTORES:

Educación rural  
Relación educativa  
Madres indígenas  
Expectativas  
Contexto indígena

#### RESUMEN:

El artículo expone resultados de investigación que dan cuenta de la construcción de significados y expectativas de madres mapuches de La Araucanía, Chile, respecto a la educación escolar rural que cursaron y que hoy reciben sus hijos y nietos. La metodología es cualitativa, se entrevistaron a seis madres mapuches quienes vivieron procesos de escolarización y que envían a sus hijos y nietos a la misma escuela. Los datos se analizaron a través del análisis de contenido a fin de identificar los sentidos explícitos y latentes que han construido las madres en torno a su experiencia. Los principales resultados dan cuenta que las madres mapuches tienen recuerdos de experiencias traumáticas en su proceso de escolarización, sustentadas en el castigo físico y simbólico. Sin embargo, deciden continuar enviando a sus hijos y nietos a esos mismos espacios áulicos con la esperanza que puedan lograr un mejor devenir económico. Asimismo, tienen la esperanza que a mayor educación tendrán una relación de respeto y valoración de su ser mapuche en la sociedad. Concluimos, que históricamente la educación escolar se ha caracterizado por ser una escuela opresora y castigadora que en la actualidad ha buscado su transformación bajo un discurso de relaciones de respeto y de valoración de la diversidad social y cultural.

#### KEYWORDS:

Rural education  
Educational relationship  
Indigenous mothers  
Expectations  
Indigenous

#### ABSTRACT:

The article presents research results that account for the construction of meanings and expectations of Mapuche mothers from La Araucanía, Chile, regarding the rural school education they attended and that their children and grandchildren receive today. The methodology is qualitative, six Mapuche mothers who experienced schooling processes and who send their children and grandchildren to the same school were interviewed. The data were analyzed through content analysis in order to identify the explicit and latent meanings that the mothers have constructed around their experience. The main results show that Mapuche mothers have memories of traumatic experiences in their schooling process, supported by physical and symbolic punishment. However, they decide to continue sending their children and grandchildren to those same classroom spaces in the hope that they can achieve a better economic future. Likewise, they hope that with more education they will have a relationship of respect and appreciation of their Mapuche being in society. We conclude that historically school education has been characterized as an oppressive and punishing school that has currently sought its transformation under a discourse of relationships of respect and appreciation of social and cultural diversity.

#### CÓMO CITAR:

Villarroel, V. y Arias, K. (2024). Significados y Expectativas de educación rural de madres mapuches en La Araucanía, Chile. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 13(1), 253-267.  
<https://doi.org/10.15366/riejs2024.13.1.014>

## 1. Introducción

El sistema educativo en Chile desde sus orígenes se ha enmarcado en relaciones de conflicto entre los pueblos originarios y el Estado. Dichos conflictos tienen su origen en los procesos de instalación de la escuela en territorio indígena, debido a que éstos responden a la construcción de un ideario de pueblo chileno y de una identidad nacional para todos, invisibilizando cualquier ápice de existencia de diversidad sociocultural (Cano, 2018). De esta manera, el Estado intentó eliminar las diferencias existentes entre los indígenas y los colonos a través de la universalización del conocimiento científico como único y válido para formar a la ciudadanía chilena (Mansilla, 2020). Lo que ha implicado que exista una centralización del conocimiento de corte eurocéntrico occidental que se imparte en el sistema educativo escolar chileno, no reconociendo la pluralidad epistémica presente en La Araucanía, producto de otras formas de conocer y comprender el mundo que han construido los indígenas a lo largo de su existencia.

En esa perspectiva, la centralización del sistema educativo chileno, a través del Ministerio de Educación (MINEDUC) emana a través de las Bases Curriculares de las distintas asignaturas del currículum escolar, los contenidos, habilidades y objetivos de aprendizaje que se deben implementar en los distintos niveles educativos en la escuela, para asegurar el aprendizaje en los niños y jóvenes (Rodríguez et al., 2019). De esta manera, la escuela se consolida como un dispositivo de saber, poder y control, en que el Estado chileno implementa una lógica de conocer y aprender en los procesos de enseñanza y aprendizaje como conocimientos necesarios para aportar posteriormente al desarrollo productivo de la sociedad. Asimismo, se les forma en patrones de comportamiento sociales y culturales de la sociedad mayoritaria (Castro-Gómez, 2005). Este modelo educativo hegemónico se ha implementado con éxito en el aula a través de prácticas violentas de despojo epistémico y cultural hacia estudiantes mapuches, lo que ha generado conflictos sociocognitivos en cuanto a la formación de la identidad sociocultural tanto personal como colectiva (Quidel, 2016; Quintriqueo et al., 2022). Estas formas de desposesión han generado una pérdida progresiva de la lengua vernácula, un distanciamiento espiritual con los marcos de referencia propios y contradicciones entre el saber escolar y el saber mapuche, lo que ha tenido como consecuencia un quiebre en el bienestar sociocultural indígena desde sus propios marcos epistémicos, producto de relaciones en desequilibrio con el medio natural, espiritual y afectivo (Arias-Ortega et al., 2023).

Específicamente en La Araucanía, la instalación de la escuela fue tardía respecto al resto del territorio chileno (Muñoz y Quintriqueo, 2019). Esto ocurrió enmarcado en el proceso denominado ‘Pacificación de La Araucanía’ que se instala como una invasión militar del territorio mapuche y con ello la escuela (Donoso, 2007; Muñoz, 2021). En esta lógica, en los procesos de enseñanza y aprendizaje predominaba un sistema educativo basado en la enseñanza militar, en que se empleaban castigos físicos y psicológicos, estrictos horarios, ensayos obligatorios para desfiles patrios con la finalidad de construir un ciudadano chileno ordinario (Mansilla, 2020). Además, existían normas que estandarizaban el comportamiento, los hábitos de higiene y la vestimenta de niños y jóvenes mapuches en la educación escolar, despojándolo de su ser indígena (Mansilla, 2020). En ese sentido, históricamente han formado parte del sistema educativo las prácticas hegemónicas que buscan la conformación de una nacionalidad única e indivisible, es decir, la nacionalidad chilena.

En la actualidad, la colonialidad del ser, del saber y del hacer (Quijano, 2006) prevalece en el sistema educativo chileno, lo que es posible de constatar en textos escolares, el currículum escolar, ritos y celebraciones patrias (Turra y Salcedo, 2022). Todo este conjunto de prácticas reafirma el valor que tiene el conocimiento escolar hegemónico por sobre el conocimiento indígena, específicamente mapuche. Esta realidad de escolarización de niños y jóvenes mapuches en la educación escolar rural ha persistido históricamente, lo que se ha expresado en las propias experiencias que han construido las madres indígenas durante su trayectoria educativa y que en la actualidad persisten en enviar a sus hijos y/o nietos a la escuela, bajo el ideal que la educación escolar contribuirá en el desarrollo de sus hijos y por ende les permitirá un mejor devenir en la sociedad dominante.

El objetivo del artículo es dar cuenta de resultados de investigación que relevan la construcción de significados y expectativas de madres indígenas respecto de la educación escolar que ellas cursaron y la que reciben sus hijos y nietos en escuelas rurales unidocentes situadas en comunidades mapuches en La Araucanía, Chile.

## 2. El sentido de la escuela en contexto indígena: El caso mapuche en Chile

En Chile, el sentido de la escuela en el pueblo mapuche está en crisis, puesto que esta institución se concibe como ajena y lejana del contexto familiar y comunitario del cual provienen sus estudiantes (Arias-Ortega y Previl, 2023). Esto ha tensionado históricamente la relación entre los agentes del medio educativo, social y los estudiantes, lo que podría explicar por una parte el bajo éxito escolar y educativo de los niños indígenas y por otra, explicaría la alta deserción escolar en contexto indígena (Arias-Ortega et al., 2020). Así, por ejemplo, resultados de investigación de Arias-Ortega y Quintriqueo (2022), dan cuenta que existen brechas educativas en los diferentes niveles de escolarización alcanzados entre indígenas y no indígenas, en el que se constata que en la población mapuche de 25 años o más es común observar una diferencia de 2 % y hasta 9 % en la educación superior. Asimismo, las tasas de analfabetismo en la población rural alcanzan el 5 % con un nivel de escolarización de educación básica incompleta y un bajo nivel de educación superior.

En esa misma perspectiva, en contexto mapuche las relaciones tensionadas de la familia y comunidad con la escuela sientan sus orígenes en los procesos de escolarización de los niños y jóvenes indígenas que se llevaron a cabo en territorio mapuche. Este proceso de escolarización ocurrido posterior al proceso de independencia en 1810, implicó la selección de hijos de *logkos* (líder político) y *ulmenes* (gente con poder adquisitivo), mapuches, para el adoctrinamiento del orden social y moral que estableció la sociedad colonial (Muñoz y Quintriqueo, 2019; Muñoz, 2021). De este modo, se esperaba que los niños y jóvenes indígenas, posteriormente diseminaran la lógica de la escuela en sus comunidades de origen (Muñoz y Quintriqueo, 2019). De esta manera, el sentido histórico de la escuela ha sido la civilización del indígena a través de misiones e internados religiosos, para iniciarlos en los principios de la Doctrina Social de la Iglesia Católica (Mansilla, 2020). También, para convertirlo en un sujeto 'productivamente' útil para la sociedad dominante. De este modo, con la instalación de la escuela se buscó sacar al 'indio' del mapuche para transformarlo en un ciudadano ordinario, a través del desarraigo de su medio familiar y comunitario (Paillalef, 2019). Así, a través de la escuela se obligó al mapuche a aprender el castellano, a leer y escribir, y por consecuencia a olvidar el *mapunzugun* (lengua mapuche) y sus propios marcos de referencia.

En ese proceso histórico tanto campesinos como indígenas, han buscado distintas estrategias de resignificación del sentido de la escuela, para a través de ella, lograr apropiarse de la lectura y el aprendizaje de operaciones aritméticas, que les permitieran defenderse del robo y usurpación de su territorio (Muñoz y Quintriqueo, 2019; Quidel, 2016). De esta manera, la opción política asumida por el mapuche a mediados del siglo XIX (Muñoz, 2021), fue ir a la escuela y aceptar la educación escolar, para lograr un mejor devenir económico y evitar malos tratos otorgados por el chileno (Bengoa, 1996; Foerster y Montecino, 1988; Marimán, 1997; Muñoz y Quintriqueo, 2019).

En esa perspectiva, el significado histórico atribuido a la escuela tiene relación con ser un espacio que permitiría al indígena adquirir los saberes y conocimientos que le permitieran posicionarse en simetría con el no indígena. Además, se erigía como una estrategia que permitiría revertir las prácticas y situación de desigualdad social y económica en que se encontraba el mapuche producto del despojo territorial (Paillalef, 2019). Así, las expectativas que madres le atribuyen a la escuela se relacionan con ser un espacio de transformación del sujeto indígena para posicionarlo de igual a igual con el no indígena, teniendo las mismas posibilidades de movilidad social ascendente en la sociedad chilena.

### 3. Método

El estudio consideró una metodología cualitativa la que permite avanzar en la construcción del conocimiento científico en el ámbito de la educación escolar rural en contexto indígena, desde las voces de madres mapuches de La Araucanía. Así, lo cualitativo permite explorar en profundidad en las experiencias de vida y en las trayectorias educativas de las participantes (Bejarano, 2016). Asimismo, permite comprender de manera detallada y densa los significados y expectativas que tienen sobre la educación escolar rural recibida por sus hijos o nietos en contextos educativos mapuches, desde una mirada crítica a la cotidianidad de los procesos de enseñanza y aprendizajes llevados a cabo en la escuela (Bisquerra, 2004; Rodríguez et al., 1996). El contexto de estudio se sitúa en La Araucanía, Chile, la que se caracteriza por ser la segunda región a nivel nacional con mayor población rural e indígena. En relación con la población rural, La Araucanía presenta un 29,1 % de habitantes en zonas rurales (INE, 2017). Y en cuanto a población indígena equivale a un 30,7 % (RSH, 2020). Asimismo, es una región caracterizada por altos niveles de vulnerabilidad social, en el que el 69,6% de la población se ubica bajo la línea de pobreza (INE, 2017). En el ámbito educativo es una región que históricamente ha obtenido descendidos resultados educativos en las pruebas estandarizadas que se aplican a nivel nacional (Peña-Cortés, Rosas y Pincheira, 2017). Así, por ejemplo, el Sistema de Medición de la Calidad de la Enseñanza (SIMCE), aplica pruebas estandarizadas a nivel nacional, para evaluar los aprendizajes de los estudiantes en el sistema escolar en Chile. En este contexto, en general, La Araucanía, obtiene dos puntos de diferencia respecto a la media nacional en las áreas de Lectura y Matemática tanto en educación básica como media (Arias-Ortega et al., 2020). Participaron en el estudio seis madres mapuches, sus edades fluctúan entre 38 a 54 años quienes han vivido procesos de escolarización en la escuela monocultural chilena (Cuadro 1).

Los criterios de inclusión considerados son: 1) madres mapuches que hayan vivenciado su experiencia en escuelas rurales multigrado y/o unidocentes en contexto mapuche de las zonas de Padre Las Casas, Galvarino y Saavedra, todas son comunas de la región de La Araucanía, caracterizadas por una alta presencia de población indígena; 2) madres que tengan hijos o nietos cursando educación escolar rural en contexto mapuche.



Precisamos que, las participantes fueron contactadas de manera individual y, en su totalidad, son madres y/o apoderadas de escuelas de los territorios mencionados con anterioridad; y 3) voluntariedad de participar en el estudio. Se excluyeron a las participantes que no cumplieran con los criterios de inclusión.

### Cuadro 1

#### *Caracterización de los participantes del estudio*

Participante	Edad	Comuna	Territorialidad	Comunidad
Madre mapuche 1	54	Padre Las Casas	Wenteche	Trumpulo
Madre mapuche 2	38	Padre Las Casas	Wenteche	Trumpulo
Madre mapuche 2	45	Galvarino	Nagche	Nilpe
Madre mapuche 4	50	Galvarino	Nagche	Nilpe
Madre mapuche 5	52	Saavedra	Lafkenche	Dewme
Madre mapuche 6	40	Saavedra	Lafkenche	Dewme

La técnica de recolección de información es la entrevista semiestructurada que permite la búsqueda de conocimiento desde la cotidianidad de las personas, según sus propias subjetividades e intersubjetividades construidas con base en sus propios marcos de referencia (Kvale, 2008). Lo anterior, posibilita comprender los significados y expectativas, desde la memoria social de las madres mapuches respecto de su experiencia escolar y la de sus hijos o nietos en escuelas rurales situadas en contexto mapuche. La entrevista abordó los siguientes aspectos: 1) reflexión sobre sus propias experiencias educativas escolares vividas en escuelas situadas en contexto mapuche; 2) significados construidos a partir de la experiencia educativa escolar propia y reflexión respecto de la percepción de escolarización que reciben sus hijos y/o nietos en la actualidad, quienes asisten a las mismas escuelas que ellas asistieron; y 3) expectativas personales y familiares que han construido sobre la educación escolar rural que reciben sus hijos y nietos en las escuelas rurales multigrados y/o unidocente que se encuentran instaladas en territorio mapuche.

Los criterios y resguardos éticos consideran el consentimiento informado y las normas socioculturales mapuches, las que tienen relación con el *mañümtü* (retribución, agradecimiento expresado en un objeto y/o compartir un alimento en conjunto con las participantes). Así el *mañümtü* se concibe como un acto protocolar mapuche que expresa respeto y valoración hacia los participantes. De esta manera, a través del *mañümtü* se agradece y retribuye el saber compartido entre quienes entran en interacción investigadoras-madres mapuches. De este modo, la retribución se enmarca en un proceso de reciprocidad entre los sujetos quienes comparten una instancia de comunicación, en el que se comparten saberes y conocimientos que permiten comprender el significado y las expectativas que las madres mapuches, le atribuyen a la educación escolar rural que reciben sus hijos en escuelas rurales situadas en contexto mapuche. La información fue analizada a través del análisis de contenido, método que permite la identificación, el análisis y el reconocimiento de sentidos explícitos y latentes que emergen desde el discurso de las participantes, respecto de los significados y expectativas de la educación escolar rural, según madres mapuches que participan en el estudio (Creswell, 2015; Quivy y Campenhoudt, 2007).

De esta manera, este conjunto de contenidos se organiza y describe, de manera inductiva, lo que permite comprender y explicar el sentido atribuido a la educación escolar rural en contexto mapuche (Braun y Clarke, 2006). Esto a través de la utilización de un marco de análisis compuesto por categorías y subcategorías construidas a priori y teóricamente (Muñoz et al., 2022), para comprender los significados y expectativas de las madres mapuches que tienen sobre la educación

escolar rural que reciben sus hijos y/o nietos en la escuela situada en territorio mapuche. Operacionalmente, el proceso de análisis de contenido consideró los siguientes pasos: 1) transcripción, lectura y relectura del material y anotación de ideas generales, para identificar sentidos y significados sobre el objeto de estudio; 2) generar códigos de contenidos (palabras clave o frases con sentido y significado para los participantes) para organizar la información en grupos, respecto a los significados y expectativas de madres mapuches sobre la educación rural en contexto indígena (Creswell, 2015). En este proceso se identifican los temas de contenidos de orden abstracto que permiten comprender el objeto de estudio (Creswell, 2015). Asimismo, se identifican las citas (otorgándole una palabra clave) que representan cada tema, de manera tal, que puedan surgir del texto las abstracciones y conceptos que los investigadores adjudican a un hecho o contenido determinado, que emerge desde la subjetividad e intersubjetividad de las participantes; y 3) se realiza un ordenamiento conceptual de los temas, que nos permiten realizar una descripción detallada de los contenidos que le subyacen, para comprender y explicar los significados y expectativas que tienen las madres mapuches de La Araucanía respecto a la educación escolar rural que reciben sus hijos y nietos en contexto indígena. Todo este procedimiento se lleva a cabo a través del apoyo del software Atlas ti.

## 4. Resultados

Los resultados que emergen de la investigación relevan dos categorías de saberes y conocimientos relacionados con los significados y expectativas que tienen madres mapuches, respecto de la educación escolar que reciben sus hijos y nietos en escuelas rurales unidocentes situadas en comunidades mapuches en La Araucanía, Chile. El primero se relaciona con la construcción de sentido en torno a la experiencia escolar propia de las participantes, quienes relatan cómo vivenciaron procesos de escolarización en contexto mapuche. El segundo elemento da cuenta de las expectativas que las participantes tienen acerca de la educación escolar rural para sus hijos y/o nietos.

### 4.1. *Significado de la educación escolar rural en contexto mapuche*

Desde la experiencia de madres mapuches, quienes asistieron a escuelas multigrado y/o unidocentes situadas en contexto mapuche, dan cuenta en sus testimonios que los significados atribuidos a la educación escolar rural se caracterizan por evidenciar procesos de enseñanza y aprendizaje arraigados a prácticas de castigo, segregación y experiencias negativas para ellas en tanto estudiantes mapuches, quienes solo por el hecho de 'ser mapuches' vivían procesos de racismo y discriminación en la escuela. En relación con dichas prácticas, el conjunto de testimonios de las participantes permite constatar que éstas se materializaron a través del rol del profesor, la institución educativa y el currículum escolar que buscaba eliminar cualquier aspecto de la identidad indígena en los niños y jóvenes.

Con relación al rol del profesor, se constata que éste estaba centrado en la imposición de normas culturales hegemónicas que respondían a la sociedad dominante, eliminando de esta forma la cultura indígena en el espacio educativo, por lo que la lengua y cultura estaban estrictamente prohibidos de llevar a la escuela. Así, el no ajustarse a las normas y patrones socioculturales hegemónicos impuestos por la escuela, como lo eran aspectos de higiene, vestimenta y uso del español, eran castigados. Al respecto una madre explica que:

*Los profesores de antes eran más estrictos con uno, ósea en el sentido que antes a uno le podían tirar las orejas, le tiraban el pelo, en cambio ahora esas cosas no pasan. Uno siempre andaba con miedo a los profesores, en mi casa yo siempre estudiaba me esforzaba pero luego yo creo que de puros nervios me olvidaba de todo y ahí me pegaban los profesores. (MM1)*

En el testimonio de la participante se da cuenta de los mecanismos de castigo que eran empleados por el profesorado. Lo anterior, es un ejemplo de malas prácticas pedagógicas, que implementaban los profesores amparados en los procesos de escolarización en contexto indígena. Escolarización que responde al formato cívico-militar que se implementó como estrategia para civilizar a estudiantes mapuches. En ese sentido, se justificaban los castigos físicos y psicológicos como una forma de lograr el aprendizaje de los niños y jóvenes mapuches. En ese mismo sentido, otra participante relata que:

*Yo iba a puro sufrir al colegio, me discriminaba la profesora y mis compañeros por ser mapuche. Lloraba todos los días, porque no era capaz de defenderme, la profesora me paraba frente al pizarrón y me tiraba de las trenzas largas que me hacía mi mamá y me hacía girar en círculos. A mis compañeros ellas les decía, miren a la china, miren a la china, todos me miraban y se burlaban de mí, y yo sólo podía llorar no me lograba defender. (MM3)*

El relato evidencia prácticas discriminatorias y vejatorias que ejercía el profesorado en niños y jóvenes mapuches, así la profesora castigaba y ridiculizaba a la estudiante frente a sus compañeros indígenas y no indígenas, como una forma de que esta construyera de manera consciente e inconsciente el rechazo y vergüenza étnica de sus propios marcos de referencia con la finalidad de eliminar lo ‘mapuche en ella’, en el que para evitar estas prácticas debía erradicarlo de su actuar en el espacio escolar. Así, el castigo físico y la humillación se constituyen en un acto de violencia sistémica validada tanto desde el Estado como de la institución educativa con la intención de construir un estado nación único, en el que lo diverso era castigado y borrado de la sociedad a través de la educación escolar.

De esta manera, el conjunto de testimonios de las participantes da cuenta de significados sobre la escuela y educación escolar en territorios indígenas construidos desde la tristeza, el dolor y la vulneración vividos en su infancia durante sus procesos de escolarización, recuerdos que en la actualidad han incidido en la construcción de una relación educativa de desconfianza entre las madres y la escuela.

Con relación a la institución, una madre al ser consultada por experiencias significativas en el contexto escolar responde que: “Fue tanto dolor de parte mía, no recuerdo haber sido feliz en el colegio” (MM1). El testimonio permite inferir que la entrevistada ha tenido una mala experiencia en el sistema educativo escolar rural, lo que podría responder a los efectos de la escuela monocultural instalada en contexto indígena, es decir, a la prohibición de hablar en su lengua vernácula, la negación de su marco epistémico, y la obligación de construir una identidad distinta a la de ella, provocando confusión, frustración y dolor. En ese mismo sentido, otra madre relata que:

*En el colegio de las monjas nos obligaban a vestirnos con ropas distintas a las de nosotros, debíamos ponernos zapatos y andar impecables sino nos pegaban y uno se iba caminando al colegio entonces era difícil llegar impecable, así que nos pegaban a diario. (MM3)*

El testimonio evidencia la violencia simbólica a la que eran expuestos niños y jóvenes mapuches en la educación escolar rural, en este caso específico en un colegio cristiano obligaban a los estudiantes a vestir como chilenos, despojándolos de su vestimenta propia. Asimismo, los obligaban a utilizar zapatos en un contexto en el que ellos andaban descalzos y cómodos. Además, les inculcaban a través de prácticas de castigos

y violencia la limpieza y pulcritud, en un contexto en el que no era posible debido a la ruralidad, al contexto campesino y a los largos kilómetros que niños y jóvenes mapuche recorrían para acceder a la educación escolar.

En síntesis, respecto a la institucionalidad, los testimonios permiten constatar una violencia estructural arraigada a prácticas hegemónicas violentas que buscaban chilenizar a niños y jóvenes mapuches despojándolos de sus prácticas propias para implantar las formas y costumbres de un modo de vivir desconocido para ellos.

Finalmente, relacionado al currículum escolar, una madre expresa que: “Yo no sabía hablar español, sólo hablaba *mapuzungun*, entonces lo pase muy mal en el colegio, es por eso que solo llegue a tercero básico” (MM3). El testimonio permite constatar que la escuela se concebía como una entidad rígida, llena de privaciones y castigos. Debido a esto, existía la prohibición de hablar en la lengua vernácula, existían castigos asociados a no hablar español incluso en territorio mapuche. Asimismo, da cuenta de cómo estas negaciones y despojo de sus propios marcos culturales incidían en la deserción escolar de niños y jóvenes construyendo una desigualdad social reflejada en las brechas educativas entre indígenas y no indígenas. Lo anterior, responde a un currículum escolar monocultural sustentado en el conocimiento eurocéntrico occidental, impuesto como el único saber válido y como única forma de concebir la realidad. Asimismo, otra participante refiere que “en el recreo nos juntábamos a hablar en nuestra lengua, nos entendíamos todo, pero no faltaba el que nos acusaba y luego nos castigaban por hablar en *mapuzungun*, estaba prohibida nuestra lengua” (MM3), el testimonio releva la prohibición de hablar en su propia lengua, lo que era penalizado con castigos y prácticas violentas que tenían como único propósito despojar al indígena de su lengua, para que de esa forma se chilenizara y pudiese ser útil a la sociedad hegemónica.

En suma, desde el testimonio de las participantes es posible constatar que el significado atribuido a la educación escolar rural en contexto mapuche acorde a sus trayectorias educativas se ha caracterizado por traumas relacionados con el castigo a su identidad individual y colectiva, a sus prácticas socioculturales y a su visión de mundo. Esto debido a que en la escuela esos conocimientos y saberes eran invalidados y negados por el profesorado, la institución educativa y el currículum escolar.

Sin embargo, las experiencias de vida de madres mapuches en sus trayectorias educativas han generado en ellas tristeza, dolor y discriminación. Sentimientos que se expresan en los significados atribuidos a la escuela. No obstante, aun cuando existe este trauma ellas deciden enviar a sus hijos y nietos a la educación escolar rural con la ilusión y el anhelo que ellos puedan alcanzar una movilidad social ascendente y que su trayectoria educativa no está marcada por prácticas de discriminación y racismo institucionalizado en la escuela, aguardando la fe y esperanza que estas prácticas de racismo institucionalizado se hayan erradicado de la educación escolar actual.

#### **4.2. Expectativas sobre la educación escolar rural en contexto mapuche**

Las expectativas sobre la educación escolar rural en contexto mapuche se sustentan en la ilusión y anhelo de lograr una movilidad social ascendente, entendida como la posibilidad de posicionarse en un grupo socioeconómico con mayores ingresos en la estructura social dominante. En primer lugar, se evidencia que las madres mapuches, albergan la esperanza que sus hijos y nietos puedan adquirir a través de la educación escolar en un futuro cercano mayores ingresos económicos, para acceder a productos y posiciones sociales que le aseguren un mejor devenir, pudiendo transitar de situaciones de extrema pobreza a una clase media acomodada. En segundo lugar, se

constatan las expectativas que tienen de la implementación de la educación escolar en contexto indígena, que refiere a la infraestructura del establecimiento, a recursos didácticos de calidad, acceso a internet, es decir ofrecer un espacio educativo que promueva un clima propicio para el aprendizaje. Finalmente, en tercer lugar, explicitan las expectativas relacionadas al contenido escolar y los procesos de contextualización que permitiría la incorporación del saber local e indígena en sus prácticas pedagógicas ofreciendo una educación escolar con pertinencia social, cultural y territorial.

En relación a la expectativa de movilidad social, una madre al ser consultada por la educación escolar de su hijo detalla: “Yo quiero que estudie, que sea alguien en la vida, que vaya a la Universidad, que tenga sus cosas, que no le falte nada” (MM1). El testimonio, da cuenta que la concepción de éxito escolar construido por las madres mapuches tiene relación el acceso a mejores recursos económicos. De esta manera, subyace en el discurso de ellas, las esperanzas de tener prosperidad económica y una forma de asegurar la fuente laboral para que sus hijos en un futuro sean capaces de cubrir sus necesidades de acceso a recursos económicos. Asimismo, se releva de manera implícita una autopercepción minorizada respecto de ellas mismas, bajo la consigna que sus hijos sean alguien en la vida y no sufran las limitaciones que ellas han tenido que vivir, asumiendo que ellas no son nada. Al respecto otro testimonio relata que “Considero que la educación es fundamental, yo quiero que mi hijo tenga oportunidades para desenvolverse en la vida, en donde ande. Que pueda depender de su trabajo, ojalá una profesión que le permita tener opciones” (MM4). El testimonio devela que la escuela y educación escolar se concibe como un espacio que entrega las herramientas, para que los niños y jóvenes puedan acceder a mayores oportunidades de acceso a otros estudios, a otros ingresos y a otro trato con la sociedad dominante. De esta forma, de manera implícita las participantes anhelan que sus hijos y nietos no tengan que vivir experiencias traumáticas y cargadas de significados negativos, para lo cual consideran que alcanzar un éxito escolar y educativo es fundamental.

Con relación a las expectativas que tienen sobre la escuela y la educación escolar rural, una madre indica que: “A los niños deberían adaptarles un mejor lugar para que no estuvieran dos o más cursos en una sala, yo creo que así podrían aprender más” (MM1). El relato da cuenta que, desde la perspectiva de madres, consideran que una mejora significativa del aprendizaje se relaciona con el aumento de salas, disminuyendo que uno o dos niveles compartan el mismo espacio áulico, al profundizar en el testimonio, ella explica que: “Sería ideal que cada curso tuviese su sala, porque luego cuando deben ir a la enseñanza media existe mucha diferencia” (MM1). En el testimonio es posible inferir que desde la perspectiva de la madre no existe un aprendizaje profundo en los estudiantes, producto de que comparten contenidos y prácticas pedagógicas con otros niveles educativos, lo que dificulta discernir los aprendizajes que están focalizados en ellos y los aprendizajes focalizados en sus compañeros. Asimismo, da cuenta que el estar en salas multigrado se constituye en una barrera del aprendizaje que aumenta las brechas educativas y que se expresa recién cuando ingresan a la educación media y enfrentan una sala tradicional.

En relación a las expectativas relacionadas con el contenido educativo que quisieran que estuviera presente en los procesos de enseñanza y aprendizaje impartidos en la escuela, los testimonios concuerdan en su conjunto que quisieran que se incorporarán elementos de la educación familiar y comunitaria mapuche, es decir, se relaciona con el deseo de la revitalización de los saberes y conocimientos propios, como una forma de contrarrestar la pérdida progresiva de éstos debido a la implantación de la educación escolar. Al respecto una madre expresa que: “Me gustaría que se enseñara nuestra lengua, yo no la sé, pero me hubiera gustado aprender a hablar bien mi lengua” (MM2).

El testimonio da cuenta del deseo de incorporar la enseñanza de la lengua en la educación escolar, para que sus hijos y nietos puedan aprenderla. Luego se profundiza en el relato de la participante y ella refiere que: “Yo creo que deberían capacitarse y tener alto conocimiento sobre eso. Porque ya tenemos una alta matrícula de [niños de etnia mapuche], se debería capacitar más, a lo mejor que venga un *longko* [autoridad mapuche] y que se instaure. Para que así los profesores y el personal tenga más capacidad o herramientas para dominar el tema” (MM2). Lo anterior evidencia, que las madres creen que profesores y comunidad educativa debiesen perfeccionarse en este sentido, para lograr desarrollar de manera efectiva la contextualización de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Asimismo, refiere a la necesidad de vincular a la escuela a una autoridad tradicional para que se pueda tener una articulación entre el conocimiento escolar y la educación familiar y comunitaria mapuche.

En suma, el conjunto de testimonio de las participantes relacionadas con las expectativas que tienen de la escuela y educación escolar que reciben sus hijos y/o nietos, permite evidenciar que aun cuando ellas han construido significados relacionados con la tristeza, el dolor, la infelicidad y la vergüenza desde su experiencia escolar, albergan expectativas de una mejor educación para sus hijos y nietos. Dichas expectativas se concentran en esperanzas de movilidad social y una educación escolar que integre los saberes y conocimientos mapuche, para de esa manera contrarrestar la pérdida progresiva de saberes a causa de los procesos violentos de despojo implementados por la educación escolar.

## 5. Discusión y conclusiones

Los resultados de investigación respecto al sentido construido por madres mapuches con relación a la educación escolar rural en escuelas unidocentes situadas en comunidades mapuches, nos permite sostener que existe un significado atribuido a la escuela caracterizado por sentimientos de dolor, tristeza y recuerdos negativos con base a sus propias experiencias de escolarización. En ese sentido, en sus testimonios se constatan narrativas que dejan entrever recuerdos de discriminación, humillación y racismo que vivenciaron en la escuela, por parte de su profesorado, sea indígena o no. De esta manera, en primer lugar, es posible sostener que cuando las madres mapuches buscan atribuir un significado a la escuela este estará permeado por sus propios recuerdos y experiencias educativas que vivenciaron en su propia niñez, prevaleciendo, aquellos recuerdos negativos que dejaron huellas en su desarrollo a lo largo del ciclo vital. En este contexto, es importante recalcar que los recuerdos positivos que emergen desde las madres mapuches estaban asociados a concebir la escuela como un espacio de socialización. Este, les permitía compartir y establecer relaciones, sociales, culturales y de afecto con otros niños indígenas que asistían a la escuela. Asimismo, es importante relevar que para las participantes hacer el ejercicio de recordar sus propias prácticas de escolarización, les permitió tomar consciencia y visibilizar malas prácticas pedagógicas asociadas al castigo físico, psicológico y denostación de su persona y ‘ser indígena’, como acciones que esperarían que sus hijos y/o nietos no vivieran durante su proceso de escolarización.

En ese sentido, desde las voces de las madres se releva que durante su proceso de escolarización sentían miedo de cuestionar, preguntar o contradecir los contenidos enseñados por el profesorado, puesto que habían sido formadas tanto a nivel familiar como escolar en la lógica que los planteamientos del profesorado eran la verdad absoluta y única figura de respeto, por lo que levantar la voz y/o contradecir en la sala de clases implicaba una sanción (Cruz et al., 2020). En segundo lugar, el no ajustarse a

los patrones de comportamiento hegemónicos sistemáticamente generaba la práctica de una violencia física y simbólica sobre los estudiantes, a través de las malas prácticas pedagógicas que ejercía el profesorado a fin de inculcar en ellos las normas y conductas que se esperaban debían tener para formar parte de la sociedad hegemónica.

Asimismo, desde el testimonio de las madres mapuches es posible constatar la violencia estructural por parte de la institución educativa como agencia del Estado, lo que se relaciona con los propósitos de instalación de la escuela en territorio indígena, específicamente mapuche (Donoso, 2010). En ese sentido, la institución educativa cumplía con el rol que le había encomendado el Estado, civilizar y nacionalizar a niños y jóvenes mapuches en su propio territorio. Así, se impuso la escolarización rural escolar la que invalidó, negó y omitió todo saber y conocimiento indígena para desarraigar dicho conocimiento de los mapuches (Muñoz, 2021). De esta manera, es posible sostener que la escuela es responsable en gran medida de la pérdida progresiva de los saberes y conocimientos indígenas, particularmente mapuche, debido a que en sus aulas se enfocaba el quehacer pedagógico en el conocimiento reconocido como universal, el que se ha perpetuado como sustento del sistema educativo, negando e invalidando los escenarios educativos en diversidad social y cultural como es el caso de La Araucanía. Estos recuerdos y experiencias en madres mapuches, sin duda ha incidido en la construcción de la desconfianza y baja comunicación con el profesorado, producto de persistir un sentimiento de rechazo y minorización del otro 'hegemónico' representado en la figura del profesor hacia ellas, en este rol de madre. Asimismo, se visibiliza la persistencia de un currículum escolar inflexible que niega, invalida y omite los saberes y conocimientos mapuches. Lo anterior, ha generado demandas desde las familias indígenas para acceder a una educación más contextualizada y pertinente al territorio.

De este modo, desde las madres se evidencia como perciben que el currículum escolar monocultural ha incidido negativamente en la revitalización de la identidad sociocultural. Además, reconocen que esto ha generado conflictos identitarios en niños y jóvenes mapuches, quienes son portadores de traumas intergeneracionales transmitidos desde su rol de madres y padres quienes producto de los castigos y discriminación vivenciados por ser mapuches, les motivó a no transmitir los marcos de referencia propios a sus hijos y nietos, como una forma de cuidarlos y protegerlos del racismo institucionalizado que se evidencia en la escuela y educación escolar (Arias-Ortega et al., 2020, 2023). El que se expresó en castigos debido a que se sancionaba hablar en su lengua vernácula y la discriminación porque cualquier práctica sociocultural vinculada al ser mapuche, era ridiculizada y era transformada en sinónimo de vergüenza y segregación. En suma, esto, ha sido producto de una escuela en la que ha prevalecido la monoculturalidad, que ha sido definida como chilena, que enseñaba lo que debían saber para conocer, ser y hacer, transformando de esta manera la forma de concebir la realidad de niños y jóvenes mapuches (Bolados, 2012; Mansilla, 2020).

Se esperaba que los niños y jóvenes mapuches asimilaran este cambio social y cultural para poder desenvolverse en ambos mundos con la promesa de un trato equitativo. Desde esa perspectiva, la implementación y promoción del currículum escolar tanto en las escuelas públicas como misionales, está íntimamente relacionada a procesos de dolor y trauma para la población mapuche (Pozo, 2014). Entonces, la escuela desde su instalación ha tenido un impacto en niños y jóvenes mapuches, lo que ha implicado:

- 1) Pérdida progresiva de saberes y conocimientos indígenas, que se relaciona a que el Estado lograba que tanto mapuches como colonos nacionales y extranjeros formarían parte de una sociedad homogénea a través de la educación monocultural (Pinto, 2003);
- 2) Vergüenza étnica, debido al trato vejatorio en relación a sus prácticas socioculturales,

su vestimenta, su lengua y su identidad; 3) Trauma intergeneracional que los desvincula de su visión de mundo, refiere a la negación de autoreconocerse como mapuche debido a los castigos y tratos vejatorios por el sólo hecho de ser indígena. Lo que ocasionó que en la práctica dejarán de ser y de transmitir su conocimiento propio para que sus hijos y nietos no sufrieran las mismas vejaciones que ellos; 4) Pérdida de su espiritualidad, relacionado a la ausencia de ceremonias afín de evitar castigos y persecuciones por la sociedad hegemónica; y 5) Confusión en los procesos identitarios, lo que se traduce en desafíos al momento de relacionarse con otros sean indígenas o no indígenas y para afianzar vínculos debido a lo que consideran propio y ajeno a sus marcos de referencia (Fernández y Fuentes, 2018). En este sentido se reconoce que la escuela se ha convertido en un elemento esencial en la configuración de la identidad sociocultural hegemónica (Pinto, 2003).

Respecto a las expectativas de la educación escolar rural desde las voces de madres mapuches, podemos evidenciar un fuerte anhelo de movilidad social para sus hijos y nietos, la que reconocen como el principal objetivo del porqué sus hijos y nietos van a la escuela. Al respecto, se releva que Chile se destaca a nivel Latinoamericano por ser uno de los países con mayores niveles de acceso a la educación (Lin, 2020). Esto da cuenta de los avances que ha tenido en materia de política pública el acceso educacional para estudiantes de zonas rurales-urbanas e indígenas y no indígenas. No obstante, según un informe de la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE, 2018) Chile se posiciona como uno de los países con mayor desigualdad tanto al interior de la OCDE como en Latinoamérica. Lo que se pudiese explicar por la discontinuidad existente en la trayectoria educativa, que esta permeada por factores tales como el aprendizaje temprano, el logro escolar y la transición a la educación superior. Sumado a lo anterior, se constata que la desigualdad, discriminación por condición étnica, discriminación por origen socioeconómico y de clase son factores determinantes en la movilidad social futura de estudiantes indígenas (Tereucán et al., 2020). De modo que, no sólo basta la certificación que provee el sistema educativo para alcanzar la movilidad social, sino que intervienen elementos que subyacen al origen familiar que no son modificables y que se transforman en obstaculizadores para la movilidad social. En ese sentido, aún opera la reproducción social propuesta por Bourdieu y Passeron (2001), y que permite que se perpetue el *status quo*.

En suma, los niños y jóvenes indígenas no solo tienen mayores probabilidades de ser pobres, sino que existen dificultades para acceder a la educación y para finalizar sus estudios, lo que de manera consecuente influye en su capital educativo, menores ingresos e inestabilidad laborales (Vejar et al., 2018). Esto, tiene como resultados escenarios inmersos en la segregación y exclusión, lo que se opone a la promesa educativa que establece la institución educativa con las familias y comunidades, referido a la promesa de movilidad social, desarrollo de habilidades y herramientas para un mejor desenvolvimiento en la sociedad (Vain, 2009). De esta forma, la escuela sigue siendo un dispositivo que reproduce desigualdades las que se materializan en una calidad del servicio educativo que depende del sector económico y sector geográfico donde se emplace la escuela (Corvalán y Román, 2012). Es decir, existen brechas sustantivas entre la educación en contexto rural y urbano, que se relacionan con la infraestructura, los recursos educativos, las competencias del profesorado y la gestión educativa que inciden de manera determinante en las oportunidades de movilidad social para los estudiantes. En este sentido, el sistema educativo chileno privilegia características pertenecientes a la sociedad dominante, como son el estatus, la clase y la etnia. En relación con ello, niños y jóvenes mapuches se han enfrentado a una doble vulnerabilidad, esto porque, por un lado, se han tenido que adaptar a currículum monocultural que no valida las diferencias y niega cualquier conocimiento distinto al



que promueve. Y, por otro lado, los niños y jóvenes mapuches han tenido que luchar continuamente para contrarrestar las brechas de acumulación de capital humano y cultural (Rodríguez et al., 2019).

Finalmente, cabe relevar las limitaciones de la investigación, las que se relaciona con la necesidad de contar con la participación de padres y madres en conjunto, pues pudiesen tener una mirada distinta respecto de la escolarización propia y aquella que reciben sus hijos. Esto, puesto que como se constata en el estudio los significados y expectativas de cada participante, tiene un fuerte arraigo a las propias experiencias vividas en la educación escolar. Asimismo, sería interesante ver estas nuevas dinámicas y cambios sociales y territoriales en contexto rural. Lo anterior, considerando que en la actualidad no solo viven sujetos mapuches en el territorio, también campesinos y no indígenas quienes comparten los espacios educativos formales, por lo que los intereses y finalidades que pudiesen tener sobre la educación escolar que esperarían recibieran sus hijos, podría entrar en tensión y divergencias. Finalmente, respecto de las proyecciones del estudio, se releva la urgencia de seguir profundizando sobre el sentido de la escuela y educación escolar en contexto indígena, desde la implicación de actores del medio educativo y social, como lo son la familia, escuela, comunidad, padres, madres, actores de la política pública y el estudiantado, lo que permitiría resignificar la escuela desde las voces e implicaciones de cada uno de los actores que allí entran en tensión, interacción y diálogo, para la formación de nuevos ciudadanos.

## Agradecimientos

Resultados Proyecto FONDECYT de Iniciación N°11200306 “Sentido de la Escuela y Educación Escolar en Contexto Indígena desde los Agentes del Medio Educativo y Social: Bases para una Relación Educativa Intercultural.

## Referencias

- Arias-Ortega, K., Peña-Cortés, F., Quintriqueo, S. y Mansilla, E. A. (2020). Escuelas en territorio mapuche: Desigualdades en el contexto chileno. *Revista Brasileira de Educação*, 25, 1-25. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782019250003>
- Arias-Ortega, K. y Previl, C. (2023). Essential mapuche knowledge for an effective intercultural school education: Perspectives of traditional educators. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 1-14. <https://doi.org/10.1080/01434632.2023.2219235>
- Arias-Ortega, K., Villarroel, V. y Sanhueza-Estay, C. (2023). Dispossession of indigenous knowledge in the Chilean education system: Mapuche experiences in Chile. *Journal of Latinos and Education*, 1-12. <https://doi.org/10.1080/15348431.2023.2276782>
- Bengoa, J. (1996). *La comunidad perdida. Ensayos sobre identidad y cultura: Los desafíos de la modernización en Chile*. Ediciones Sur.
- Bisquerra, R. (2004). *Metodología de la investigación educativa*. La Muralla.
- Bolados, P. (2012). Neoliberalismo multicultural en el Chile postdictadura: La política indígena en salud y sus efectos en comunidades mapuches y atacameñas. *Chungará*, 44(1), 135-144. <http://dx.doi.org/10.4067/S0717-73562012000100010>
- Bourdieu, P. y Passeron, J. C. (2001). Fundamentos de una teoría de la violencia simbólica. En P. Bourdieu y J. C. Passeron (Eds.), *La reproducción. elementos para una teoría del sistema de enseñanza* (pp. 15-85). Editorial Popular.
- Braun, V. y Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>

- Cano, D. (2018). El rol de la mujer en la educación mapuche. En S. Serrano, M. Ponce de León, F. Rengifo y R. Mayorga (Eds.), *Historia de la educación en Chile (1810-2010). Tomo III. Democracia, exclusión y crisis* (pp. 1930-1964). Taurus.
- Castro-Gómez, S. (2005). *La Hybris del Punto Cero: ciencias, raza e ilustración en la Nueva Granada (1750-1816)*. Editorial Pontificia Universidad Javeriana.
- Creswell, J. (2015). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. Pearson.
- Cruz, A., Díaz, A. y Hernández, Y. (2020). Los castigos escolares en la década de los setenta. Relatos de estudiantes y profesores. *Revista Humanismo y Cambio Social*, 16, 12-25.  
<https://doi.org/10.5377/hcs.v0i16.10452>
- Donoso, A. (2007). *Educación y nación al sur de la frontera: Organizaciones mapuches en el umbral de nuestra contemporaneidad, 1880-1930* [Tesis de Maestría]. Universidad Pontificia de Chile.
- Donoso, A. (2010). La Nación como protagonista de la educación en América Latina 1870-1930. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 14, 239-266.
- Fernández, J. y Fuentes, C. (2018). Percepciones sociales sobre el derecho de autonomía de los pueblos indígenas en Chile. *Polis*, 17(49), 29-54.  
<https://doi.org/10.4067/S0718-65682018000100029>
- Foerster, R. y Montecino, S. (1988). *Organizaciones, líderes y contiendas mapuches (1900-1970)*. Ediciones Centro Estudios de la Mujer.
- Guerrero Bejarano, M. A. (2016). La investigación cualitativa. *INNOVA Research Journal*, 1(2), 1-9.  
<https://doi.org/10.33890/innova.v1.n2.2016.7>
- Instituto Nacional de Estadísticas. (2017). *Informe resultados CENSO 2017*. Gobierno de Chile.
- Kvale, S. (2008). *Doing Interviews*. Sage Publications Ltd.
- Lin, M. L. (2020). Educational upward mobility. Practices of social changes-research on social mobility and educational inequality. *International Journal of Social Science Studies*, 8(3), 25-51.  
<https://doi.org/10.11114/ijsss.v8i3.4789>
- Mansilla, J. (2020). República colonial chilena 1929-2973. Escuela e invisibilización del Mapun-Kimun del pueblo nación mapuche. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 22(35), 145-162.  
<https://doi.org/10.19053/01227238.11925>
- Mariman Quemenado, P. (2021). Rakizuameluwün e historia mapuche. En M. Samaniego y M. Loyola (Eds.), *Estudios Interculturales desde el sur: Procesos, debates y propuestas* (pp. 151-161). Ariadna Ediciones.
- Muñoz, G. (2021). Educación familiar e intercultural en contexto mapuche: Hacia una articulación educativa en perspectiva decolonial. *Estudios Pedagógicos*, XLVII(1), 319-407.  
<http://dx.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.  
<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), 7-23.  
<https://doi.org/10.15366/riejs2022.11.1.001>
- OCDE. (2018). *Estadísticas de México*. OCDE.
- Paillalef, J. (2019). *Los mapuche y el proceso que los convirtió en indios. Psicología de la discriminación*. Catalonia.
- Peña-Cortés, F., Rozas-Vásquez, D., Pincheira-Ulbrich, J. y Hepp, P. (2017). Priorización de territorios para la gestión educativa en la Araucanía (Chile). *Perfiles Latinoamericanos*, 25(49), 225-249.  
<https://doi.org/10.18504/pl2549-010-2017>
- Pinto, J. (2003). *La formación del Estado y la nación, y el pueblo mapuche. De la inclusión a la exclusión*. Ediciones de la dirección de bibliotecas, archivos y museos.
- Pozo, G. (2014). ¿Cómo descolonizar el saber? El problema del concepto de interculturalidad. Reflexiones para el caso mapuche. *Polis Revista Latinoamericana*, 38, art 5.

- Quidel, J. (2016). El quiebre ontológico a partir del contacto mapuche hispano. *Revista Chungará*, 48(4), 713-719. <https://doi.org/10.4067/S0717-73562016000400016>
- Quijano, A. (2006). *Alternative production system, dans another production is possible, beyond the capitalist canon*. Ediciones Verso.
- Quintriqueo, S., Arias-Ortega, K., Muñoz, G., San Martín, D. y Morales, K. (2022). Tensiones epistemológicas entre el conocimiento escolar y mapuche en la relación educativa intercultural. *Praxis educativa*, 26(1), 1-23. <https://doi.org/10.19137/praxiseducativa-2022-260119>
- Quivy, R. y Campenhoudt, L. (2007). *Manual de recerca en ciències socials*. Herder.
- Registro Social de Hogares. (2020). *Informe nacional de registro social de hogares*. Gobierno de Chile.
- Rodríguez, G., Gil, J. y García, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Ediciones Aljibe.
- Rodríguez, C., Padilla, G. y Suazo, C. (2019). Etnia mapuche y vulnerabilidad: Una mirada desde los indicadores de carencialidad socioeducativa. *Revista Encuentros*, 18(01). <https://doi.org/10.15665/encuent.v18i01.2232>
- Tereucán, J., Briceño, J. y Galván, M. (2022). Movilidad social intergeneracional en estudiantes universitarios mapuche de La Araucanía. *Dialogo Andino*, 67, 148-157. <https://doi.org/10.4067/S0719-26812022000100148>
- Turra-Díaz, O. y Salcedo-Parada, J. (2022). Interculturalism in the training of history teachers: Persistence of the disciplinary code 1. En S. Plá y E. Wayne Ross (Eds.), *Social studies education in Latin America* (pp. 52-64). Routledge.
- Vain, P. (2009). Escuela, Estado y familia. Un pacto por redefinir. *Educación, Lenguaje y Sociedad*, 6(6), 329-344.
- Vejar, D., Marchant, F. y Peña, E. (2018). *Documento de trabajo: caracterización de trabajadoras mapuche en la región de la Araucanía*. Grupo de estudios del trabajo desde el sur.

## Breve CV de las autoras

### Viviana Villarroel Cárdenas

Profesora de Ciencias Naturales y Biología, por la Universidad Católica de Temuco (UCT). Doctora en Ciencias de la Educación, por la UCT. Profesora de los Departamentos de Psicología y de Diversidad y Educación Intercultural de la UCT. Investigadora y Autora de artículos científicos y ponencias en congresos a nivel internacional y nacional en la línea de investigación educación e interculturalidad. E-Mail: [vvillarroel@uct.cl](mailto:vvillarroel@uct.cl)

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-0408-8794>

### Katerin Arias Ortega

Profesora en Educación Básica Intercultural, por la Universidad Católica de Temuco (UCT). Magíster en Educación, mención Currículum y Evaluación, por la Universidad Mayor, Temuco. Doctora en Educación por la UCT. Es investigadora del Centro de Investigación en Educación en Contexto Indígena e Intercultural (CIECII), en la UCT et 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. La profesora Arias se especializa en educación intercultural en contexto mapuche. Su línea de investigación es la educación, interculturalidad y educación emocional en contexto indígena. E-Mail: [karias@uct.cl](mailto:karias@uct.cl)

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



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

# Los Mensajes de Odio en Adolescentes: ¿Una Perspectiva de Género?

## Hate Messages in Adolescents: A Gender Perspective?

M<sup>a</sup> Ángeles Hernández Prados, José Santiago Álvarez Muñoz \* y María Pina Castillo

Universidad de Murcia, España

### DESCRIPTORES:

Adolescencia  
Discriminación  
Género  
Igualdad  
Sociedad

### RESUMEN:

A pesar de los avances en materia de igualdad y diversidad, aún persisten los mensajes de odio como signo de violencia más frecuente en las nuevas generaciones, avivados por las redes sociales. Este fenómeno está sujeto a numerosas variables sociodemográficas, siendo el género una de las más cuestionadas. Esta investigación descriptiva-inferencial, transversal, no experimental y de corte cuantitativo tiene la finalidad de conocer la inferencia de la variable del género en los mensajes de odio desde la perspectiva de la población adolescente. Un total de 598 estudiantes (283 chicos y 315 chicas) cumplimentaron un cuestionario valorando 34 ítems en una escala de uno a cuatro. Los resultados ponen de manifiesto que se hallan diferencias significativas a favor de las mujeres en la identificación y conceptualización de mensajes de odio; han sido más objeto de mensajes de odio; hacen un mayor ejercicio de denuncia; y, por último, reciben más mensajes de odio en el ámbito social, familiar, personal y académico. De esta forma, se subraya la necesidad de que, desde los contextos formales e informales, se mitigue esta brecha de género en la sensibilidad y percepción de los mensajes de odio, al igual que en ser víctima de los mismos.

### KEYWORDS:

Adolescence  
Discrimination  
Gender  
Equality  
Society

### ABSTRACT:

Despite advances in equality and diversity, hate messages still persist as the most frequent sign of violence in the new generations, fueled by social networks. This phenomenon is subject to numerous sociodemographic variables, gender being one of the most questioned. This descriptive-inferential, cross-sectional, non-experimental and quantitative research aims to know the inference of the gender variable in hate messages from the perspective of the adolescent population. A total of 598 students (283 boys and 315 girls) completed a questionnaire evaluating 34 items on a scale of one to four. The results show that there are significant differences in favor of females in the identification and conceptualization of hate messages; they have been the object of more hate messages; they make a greater exercise of denunciation; and, finally, they receive more hate messages in the social, family, personal and academic spheres. This underscores the need for formal and informal contexts to mitigate this gender gap in the sensitivity and perception of hate messages, as well as in being a victim of hate messages.

### CÓMO CITAR:

Hernández, M. A., Álvarez, J. S. y Castillo, M. P. (2024). Los mensajes de odio en adolescentes. ¿una perspectiva de género? *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 13(1), 269-285.  
<https://doi.org/10.15366/riejs2024.13.1.015>

## 1. Introducción

Vivir la diversidad en una sociedad cada vez más global y plural no debe resultar extraño. Sin embargo, lo diferente, con frecuencia, suele llamar la atención, lo que no resulta ni positivo ni negativo en sí mismo. El problema radica cuando se le acompaña de intolerancia, prejuicios y discriminación-rechazo. En este sentido, la homogeneización de lo cultural como resultado de la mercantilización del conocimiento en entornos digitales, es un reflejo claro de la ambivalencia con la que la diversidad puede ser tratada, ofreciendo oportunidades en el reconocimiento y promoción del diferente; y a la vez, vivir con la amenaza de la asimilación artificial de las diferencias (Fiallos-Quinteros, 2020). La diferencia puede ser valorada, respetada y aceptada, promoviendo de este modo el reconocimiento y acogimiento del otro diferente y vulnerable, según los parámetros de la ética levinasiana (Ortega-Ruiz, 2016), o, por el contrario, ensalzada negativamente para convertirla en objeto de odio e iniciar batallas delictivas cargadas de violencia.

Los mensajes de odio hacen referencia a la agresión, humillación, amenaza y deshumanización de una persona, por su pertenencia a un colectivo considerado como vulnerable (Martínez y Mayagoitia, 2021). A nivel internacional, no existe un planteamiento unívoco ante la condición jurídica de los discursos de odio, pues algunos censuran la publicitación de expresiones denigratorias gratuitas que incitan a la violencia, otros anteponen la libertad de expresión a la prevención del riesgo potencial del discurso de odio y demandan la ejecución del acto delictivo (Consejo de Redacción, 2017). Pero, reconociendo que el odio ha sido considerado un desencadenante de acciones delictivas y un delito en sí mismo, estudios recientes se han centrado en analizar su prevalencia, así como el nivel de denuncia de este tipo de delitos (Chakraborti, 2018; Pina Castillo et al., 2022, Tejón-Alcalá y Birkbeck, 2020). Gran parte de esta investigación se ha basado en las consecuencias psicosociales que tienen los discursos y los delitos de odio en las personas que lo sufren, así como en las diferentes barreras para denunciarlos y, de forma específica, en la casuística de los diferentes colectivos que son blanco de estas acciones delictivas.

En el caso de España, el discurso de odio viene tipificado como delito por el Código Penal en su artículo 510, siendo concretado por el Consejo Europeo (1997) como la difusión e incitación al odio mediante diferentes formas de expresión que reflejan intolerancia, discriminación, agresividad hacia colectivos vulnerables. Aunque el discurso de odio ha estado presente a lo largo de la historia (Collados-Torres y Hernández-Prados, 2023), en la actualidad y con el nuevo “ecosistema comunicativo contemporáneo”, su repercusión y la manera en la que se manifiesta, viene siendo mucho más radical (Megías, 2020). Y es que, Internet, se convierte en un caldo de cultivo propicio para los mensajes de odio, por la inmediatez, la facilidad de difundir masivamente un mensaje a golpe de clic, la falsa sensación de anonimato, y la reducción de la empatía por parte de los emisores o agresores al realizarse la comunicación de forma indirecta (Hernández Prados y Pina Castillo, 2022). A todo esto, hay que añadirle el crecimiento de bulos, especialmente de tipo racista y xenófobo en redes sociales, lo que es muy preocupante tratándose de menores, puesto que son mucho más permeables a la manipulación (Sánchez García, 2021).

Como novedad, presentamos una investigación desarrollada en el tercer sector, en el marco del proyecto “Está en tu mano” liderado por Columbares en colaboración con la Universidad de Murcia, cuya finalidad es conocer, sensibilizar y actuar respecto al discurso y a los delitos de odio en población joven. Concretamente, en este artículo se

analiza la percepción e implicación de los adolescentes en la Región de Murcia, con respecto a los mensajes de odio y a la discriminación, considerando las diferencias en función del género. Para ello, se plantea como objetivo conocer cómo conciben los adolescentes los mensajes de odio, así como identificar los colectivos en los que hay una mayor presencia de prejuicios y estereotipos, las acciones o estrategias de afrontamiento de los y las adolescentes antes discursos de odio, y, por último, las esferas donde están más presentes, todo ello en función del género.

## 2. Revisión de la literatura

De forma general, el discurso de odio se ha instaurado en la sociedad actual y en las diferentes esferas que la componen, hasta el punto de que, según Chakraborti (2018), el incremento de los mensajes de odio en la actualidad cuestiona la eficacia de las estrategias y medidas existentes para prevenir este tipo actuaciones, así como el progreso de los dominios políticos y del conocimiento científico-investigador. En esta misma dirección, el estudio de Garitaonandia y cols. (2020) señala un incremento de más del 20% en los mensajes de odio en 2018 respecto a la encuesta de 2015. Lejos de ir en detrimento, por la situación de vulnerabilidad y aislamiento vividos, durante la pandemia se incrementaron de forma significativa, especialmente los culturales hacia la población asiática, insinuando o incluso acusando a estas personas de iniciar la pandemia con agresiones verbales en su mayoría (Han et al., 2023). Todo ello, sustenta suficientemente la necesidad de indagación y estudio de esta realidad.

En lo que respecta a los mensajes de odio se reconoce, por un lado, el papel protagónico de los jóvenes, ya que se trata del sector poblacional con menos estrategias de gestión y afrontamiento, quedando más expuestos y vulnerables ante sus consecuencias perniciosas (Montoro y Ballesteros, 2016). En este sentido, la instauración del discurso de odio implica la reafirmación social por parte de los receptores con ideas afines y marcar la diferencia entre diferentes grupos sociales, dando lugar a la desensibilización, prejuicios, evitación de los sujetos objetos de odio y, en el peor de los casos, el desencadenamiento de actos violentos (Abuín-Vences et al., 2022). Todo ello se acrecienta con el hecho de ser una generación altamente mediática, que emplean las redes sociales como fuente principal de información social y política (Bilewicz y Soral, 2020), y otorgan credibilidad e impunidad a los mensajes de odio que reciben en base a la libertad de expresión. Si tenemos en cuenta que son nativos digitales (aunque no estén alfabetizados) y que el profesorado y los progenitores raramente cuentan con los conocimientos adecuados para educar en el buen uso de las tecnologías, el escenario no siempre es favorable (Pina-Castillo y Ruiz-Alegría, 2021).

Por otro lado, la conducta violenta-delictiva motivada por razones de odio hacia un colectivo es ejercida por parte de una persona que emite un mensaje discriminatorio hacia algo o alguien. Tradicionalmente, se ha vinculado de forma significativa al género masculino (Martín, 2021), aunque en la actualidad, tiene relación con el papel tan importante que juegan los factores psicológicos, sociales y culturales y no tanto con la genética o la biología (Alsina y Borrás, 2000). Considerando esta situación, tenemos que añadirle un factor sociocultural al género asociado a las consecuencias de una educación diferenciada, no sólo en cuanto el uso de las redes sociales, sino en la forma de percibir, actuar y sufrir las consecuencias.

Los mensajes de odio se retroalimentan de los prejuicios que existen en la sociedad. Su carácter perjudicial incrementa cuando se produce un proceso de desensibilización fruto de la reiteración y exposición continua de los mensajes de odio, promocionando

la normalización en las nuevas generaciones ante una percepción sesgada respecto a la gravedad de estos mensajes (Soral et al., 2018). De ahí, la importancia de que los jóvenes aprendan a identificar estas falsas ideas que fomentan el odio, convirtiéndose en la esperanza para alcanzar una sociedad mejorada. Al respecto, estudios previos señalan que existe un sesgo de género en cuanto a la predisposición a participar en ellos y al tipo de relato de odio que se construye. De modo que el género masculino, más acostumbrados a comportamientos de agresividad e impulsividad, acrecentadas ante la inseguridad por el peligro a desequilibrar su masculinidad idealizada, expresa una mayor violencia, poder y estatus superior al de las mujeres, mientras que el género femenino, menos prejuicioso, más empático y sensible, expone contrarrelatos con argumentos concretos y sólidos (Dancygier et al., 2021; Massip et al., 2021). En síntesis, estos mensajes de odio subyacen de mecanismos de dominación y subordinación ante un intento de restablecer el orden de género como una nueva forma de mantener la masculinidad hegemónica y las estructuras de poder relacionadas (Lantz, 2022).

Los mensajes de odio por pertenecer a un colectivo no minimizan el impacto que causan en la persona concreta que los recibe. Los efectos sociales del odio son tan negativos, especialmente si incitan a su consumación material en actos violentos, que se convierte en un criterio autorreferencial, superando la mera función descriptiva de una clase de delitos (Fuentes Osorio, 2017). Sin generar alarmismos, desde el ámbito psicológico, se ha asociado las ideas suicidas de los adolescentes norteamericanos con la percepción de discriminación racial o la autoidentificación como lesbiana/gay, bisexual u otro/cuestionamiento de identidad de género, entre otros (Baiden et al., 2022). Pese a ello, persisten entre los adolescentes la idea de que los mensajes de odio no son un delito, más bien se tratan de una broma- humor negro- que no tiene intención de dañar a nadie (Moreno-López y Arroyo López, 2022), o son solo palabras formuladas bajo el derecho a la libre expresión (Teruel-Lozano, 2018). Todo ello nos recuerda a la banalización del mal expuesta por Arendt (Wagon, 2020) para los casos de exterminio del holocausto, aunque en relación a los mensajes de odio se habla más de una normalización de odio identitario (García-González, 2022).

En contraposición, la percepción del mal radicalizado es mayor en las mujeres. Esta mayor sensibilidad empática hacia los mensajes de odio quizás pueda guardar relación con el hecho de que hay un mayor riesgo a la victimización de la mujer que del hombre. Históricamente la mujer ha persistido como ser vulnerable objeto de mensajes de odio en el ámbito cultural-religioso, ya sea por disponer de menos privilegios que el hombre, siendo increpada cuando ésta supera los límites (Perry, 2014); por estar su apariencia física en constante de crítica (Busetta et al., 2020); o por su orientación sexual, siendo el colectivo de lesbianas o personas trans uno de los más damnificados por los delitos de odio (Albertín et al., 2022). De hecho, la discriminación por cuestiones de género se encuentra tipificada como delito de odio. Y es que las mujeres tienen mayor probabilidad de ser atacadas en internet, además de sufrir misoginia, a través de diferentes formas, como la discriminación, la hostilidad, las amenazas y la cosificación sexual entre otras (Martínez-Valerio y Mayogoitia-Soria, 2021). Además, entre los adolescentes es notablemente más frecuente la exposición a mensajes de odio dirigidos contra ciertos grupos que entre los adolescentes (Garitaonandia et al., 2020).

La diversidad de los delitos de odio no radica solo en la tipología de los mismos referida a los contenidos de los mensajes o al colectivo referenciado, como nos recuerda Yúdice (2017, p.124) “tiene que ver también con las plataformas en las que se determina la velocidad y las condiciones de circulación de los contenidos”. Al respecto, la presencia de contenido de odio en la red se ha incrementado considerablemente, ya que en ella tiene cabida tanto lo bueno como lo malo. Con respecto al consumo de internet por



parte de menores, las páginas webs de contenido dañino más visitadas, son aquellas que contienen mensajes de odio contra ciertos grupos de personas, por cuestión de etnia, religión, nacionalidad u orientación sexual (Garitaonandia et al., 2020). Generalmente, la predisposición masculina a este tipo de comportamientos prevalece también en las redes sociales como ecosistema principal de mensajes de odio. Si bien los comportamientos sexistas en la esfera digital, están muy presentes en ambos géneros, predominan en el perfil masculino (Tarullo y Frezzotti, 2022).

Por otra parte, las respuestas ante los delitos de odio son diversas. Hay quienes optan por ignorarlo y otros prefieren compartirlo en sus redes y contactos o personas de confianza; otros se enzarzan en un conflicto virtual o presencial con presencia de violencia verbal y/o física o bien toman medidas legales y denuncia ante los cuerpos de seguridad. Desde la perspectiva de género, existe una tendencia más segregada en la emisión de mensajes de odio, de manera que las mujeres son más responsables de estos actos con otras mujeres que en compañía de un hombre o solas (Lantz, 2022). Las mujeres son emisoras de mensajes de odio como co-ofensoras en grupos mixtos principalmente liderados por hombres en la que estas se ven implicadas directamente por ser amiga o compañera sentimental de estos (Cunningham, 2007).

La consulta de las fuentes ha permitido evidenciar, más allá de la relevancia y pertinencia de continuar estudiando los mensajes de odio como una temática emergente en el campo de la discriminación, la necesidad de adoptar una mirada desde el discurso de género, pues existe una tendencia diferenciada entre hombres y mujeres, como constatan otros estudios como el de Díaz-Vásquez y cols. (2023) o Barrientos y cols. (2022). Se ha observado una mayor producción desde la rama de derecho, criminología, psicología o sociología, pero escasean los trabajos de tipo educativo. De esta forma, el presente estudio tiene como objetivo general conocer la percepción y conceptualización de los mensajes de odio en la población adolescente en función del género. Este propósito principal, a su vez, se articula en una serie de objetivos específicos que concretan el procedimiento de investigación:

- Determinar la existencia de diferencias significativas en función del género respecto a la identificación de los mensajes de odio
- Esclarecer la presencia de contrastes en relación a la conceptualización de mensajes de odio de acuerdo al género de los adolescentes
- Conocer el grado de significación de la variable del género en la recepción de mensajes de odio según diferentes motivos de discriminación
- Analizar los componentes de significación en las acciones ante la recepción de mensajes de odio en función de si el adolescente es chico o chica
- Extraer la presencia o no de diferencias significativas de acuerdo al género de los adolescentes respecto a las esferas de generación de mensajes de odio

### 3. Método

#### *Enfoque metodológico*

El presente estudio se caracteriza por tener un diseño de investigación de carácter descriptivo-inferencial, transversal y con un tratamiento cuantitativo de los datos a través de la cumplimentación de un cuestionario que ahonda sobre un fenómeno socioeducativo concreto: los delitos de odio desde una perspectiva de género.

### *Muestra y muestreo*

Atendiendo a los datos estadísticos aportados por la Consejería de Educación de la Región de Murcia, se estableció como población universo un total de 76.555 (39.957 hombres y 36.598 mujeres) adolescentes estudiantes de la etapa de Educación Secundaria Obligatoria. La selección de la muestra se realizó mediante un procedimiento probabilístico estratificado por género, con un nivel de confianza del 95 % y un margen del 5 % para garantizar la representatividad, debiendo conseguir un mínimo de 200 adolescentes chicos y 183 chicas. Para ello, se determinó como único criterio de selección: ser estudiante de Educación Secundaria Obligatoria de un centro educativo de titularidad pública, concertada o privada de la comunidad autónoma de la Región de Murcia. Finalmente, se obtuvo una muestra productora de datos de 598 estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria y, de acuerdo al género, 283 chicos y 315 chicas, garantizando con creces el tamaño muestral mínimo. De forma específica, de acuerdo a las variables sociodemográficas cuestionadas, la edad mínima es de 12 y la máxima de 18, aunque los de 13 años (26,8 %) y 14 años (29,9 %) son la franja de edad más presente, situándose de los 12 años a los 15 años el 89,9 % del total de la muestra. Además, el 12,0 % son de nacionalidad extranjera, aunque casi el 50 % de la muestra tiene uno de los progenitores de nacionalidad extranjera.

### *Instrumento de recogida de información*

La información ha sido obtenida mediante un cuestionario ad hoc creado a través de un proceso sistemático que comprende la búsqueda bibliográfica previa, y la validación siguiendo el método Delphi, en la que participaron 28 expertos del ámbito socioeducativo y metodológico. De esta forma, se obtuvo el formato final del “Cuestionario sobre mensajes de odio y discriminación” que incluye cuestiones sociodemográficas (edad, género, nivel de estudios personal y de los padres/madres, nacionalidad personal y de los padres/madres, tiempo de estancia en el país y uso de redes sociales, siendo el género la principal variable de atención en el presente estudio) y 64 ítems, de carácter cualitativo y cuantitativo, divididos en 13 dimensiones. Para la presente investigación se acotan cinco de las dimensiones: frases mensajes de odio (ítem 2 al 10), conceptualización mensajes de odio (ítem 15 al 18), causas mensajes de odio (ítem 21 al 27), acción ante mensajes de odio (ítem 34 al 39) y esferas de discriminación (ítem 42 al 49). Todos estos ítems analizados eran cumplimentados desde una escala Likert de uno a cuatro con la siguiente relación de valores: nada/nunca (1), poco/ a veces (2), bastante/casi siempre (3) y mucho/siempre (4). Finalmente, de acuerdo a los datos de confiabilidad en base al parámetro de alfa de Cronbach (DeVellis, 2003) presenta a nivel general una consistencia moderada-alta ( $\alpha=0,811$ ), al igual que por dimensiones: frases mensajes de odio ( $\alpha=0,931$ ), conceptualización mensajes de odio ( $\alpha=0,732$ ), causas mensajes de odio ( $\alpha=0,802$ ), acción ante mensajes de odio ( $\alpha=0,807$ ) y esferas de discriminación ( $\alpha=0,773$ ).

### *Variables*

Las variables se toman como los elementos protagonistas de la acción investigadora a los que se les acota un valor y relación que determina los posteriores hallazgos, pudiendo ser dependientes o independientes. En este sentido, la variable independiente es aquella que incide en el valor obtenido en la variable dependiente. Más específicamente, de acuerdo a la realidad del estudio, el género resulta la variable independiente que se estudia en contraste con una serie de variables dependientes, relacionadas con la percepción de los mensajes de odio, estas son: la consideración de mensajes de odio, conceptualización de mensajes de odio, la respuesta ante la vivencia

de mensajes de odio, las causas percibidas de la emisión de mensajes de odio o las esferas de discriminación donde concurren los mensajes de odio.

### *Trabajo de campo*

La aplicación de los cuestionarios se realiza en dos formatos diferentes, versión papel y versión digital, para flexibilizar y adecuarse a los destinatarios y asegurar su éxito, priorizando siempre que sea posible, la versión digital en Google Forms por motivaciones ecológicas. Se invita a los centros educativos a realizar la aplicación de los cuestionarios en aulas de informática o con soportes móviles como *tablets* o smartphones, dejando la versión en papel impreso para casos en los que no era posible, aunque el equipo de investigación disponía de diez *tablets* para agilizar el procedimiento. El instrumento es anónimo y a cada centro se le asigna un código, así como un número a cada cuestionario. Todos estos aspectos son expuestos por alguien del equipo.

### *Análisis de datos*

Recopilados los datos se codificaron y volcaron en la aplicación estadística SPSS versión 25. Inicialmente, desde una segmentación de los datos de acuerdo a la variable de género, se extrajeron los datos descriptivos (media y desviación típica). Posteriormente, se realizó la prueba de normalidad para determinar qué tipo de estadísticos aplicar en el contraste de medias, obteniendo un valor de ,000 según el test Kolmogórov-Smirnov, al ser la muestra mayor de 30, rechaza la hipótesis nula y determinando la aplicación de estadística no paramétrica. En este caso, dado que la variable de contraste, el género, tiene una naturaleza dicotómica (masculino o femenino), se utilizó el estadístico U de Mann-Whitney desde un nivel de significación de 0,05. Además, en aquellos cruces que se obtenía el mínimo de significación establecido, se calculó el tamaño del efecto, que mide la fuerza de asociación, desde el estadístico d de Cohen (Cohen, 1988).

## **4. Resultados**

En la Cuadro 1 se muestran los estadísticos de contraste y descriptivos en la identificación de mensajes de odio de acuerdo al género, hallando diferencias significativas ( $p=0,000$ ) en la identificación de mensajes de odio a favor de las chicas en todos los ítems. De acuerdo al tamaño del efecto, se encuentran únicamente diferencias considerables en la identificación de la frase “las mujeres que luchan por sus derechos están locas” ( $d=0,551$ ) al igual que la de “la homosexualidad es antinatural” ( $d=0,471$ ). De acuerdo a los estadísticos descriptivos cabe señalar, por un lado, que en todos los casos la media de consideración de mensajes de odio es mayor en mujeres que hombres siendo las frases de los inmigrantes, discapacitados y ancianos las más consideradas por ambos géneros y, por otro lado, observando la desviación típica, se aprecia un alto valor que remite el importante grado de dispersión y heterogeneidad entre las respuestas de los participantes varones.

**Cuadro 1*****Datos de contraste de la dimensión identificación mensajes de odio de acuerdo al género del adolescente***

Ítem	Agrupación	$\bar{x}$	$\sigma$	Rango promedio	Suma de rangos	U de Mann-Whitney	p	d
Los inmigrantes son delincuentes	Masculino	3,05	1,08	275,08	77847,50	37661,50	0,00*	0,32
	Femenino	3,37	0,91	321,44	101253,50			
Hay culturas que son mejores y deberían imponerse al resto	Masculino	2,65	1,08	277,84	78630,00	38444,00	0,00*	0,26
	Femenino	2,92	0,99	318,96	100471,00			
Las mujeres que luchan por sus derechos están locas	Masculino	2,82	1,16	255,83	72398,50	32212,50	0,00*	0,55
	Femenino	3,38	0,98	338,74	106702,50			
La homosexualidad es antinatural	Masculino	2,85	1,16	258,25	73086,00	32900,00	0,00*	0,47
	Femenino	3,36	0,99	336,56	106015,00			
Los musulmanes son violentos y retrógrados (anticuados...)	Masculino	2,95	1,139	272,11	77006,00	36820,00	0,00*	0,37
	Femenino	3,33	0,92	324,11	102095,00			
Los pobres son unos vagos	Masculino	2,78	1,12	264,69	74906,00	34720,00	0,00*	0,41
	Femenino	3,22	1,00	330,78	104195,00			
Los gitanos no son de fiar	Masculino	2,85	1,10	269,27	76204,00	36018,00	0,00*	0,40
	Femenino	3,25	0,87	326,66	102897,00			
Los discapacitados son un estorbo	Masculino	3,05	1,23	276,28	78187,50	38001,50	0,00*	0,33
	Femenino	3,42	0,99	320,36	100913,50			
Los ancianos son una carga para la sociedad y sus familias	Masculino	3,00	1,23	273,38	77366,50	37180,50	0,00*	0,36
	Femenino	3,40	0,99	322,97	101734,50			

Nota. \* $p < 0,01$ .

En lo que respecta a la conceptualización de los mensajes de odio, tal y como se puede observar en el Cuadro 2, el género supone una variable de significación máxima ( $p=0,000$ ) en todos los ítems. Los chicos tienden a identificar más como “son solo palabras, no tienen importancia”, “son bromas que no dañan a nadie” o “forman parte de la libertad de expresión”, mientras que las chicas tienen un mayor entendimiento en relación a “afectan negativamente a las personas que los sufren”. Sin embargo, en ninguno de los casos se alcanza el valor típico ( $d=0,500$ ) del tamaño del efecto. Por último, haciendo alusión a la desviación típica, en todos los ítems el grado de dispersión es mayor entre aquellos adolescentes del género masculino.

**Cuadro 2*****Datos de contraste de la dimensión conceptualización mensajes de odio de acuerdo al género del adolescente***

Ítem	Agrupación	$\bar{x}$	$\sigma$	Rango promedio	Suma de rangos	U de Mann-Whitney	P	d
Son solo palabras, no tienen importancia	Masculino	1,74	0,92	322,96	91397,00	37934,00	0,00*	0,26
	Femenino	1,51	0,82	278,43	87704,00			
Afectan negativamente a las personas que los sufren	Masculino	3,21	0,89	269,24	76196,00	36010,00	0,00*	0,32
	Femenino	3,48	0,82	326,68	102905,00			
Son bromas que no dañan a nadie	Masculino	1,40	0,73	320,24	90628,00	38703,00	0,00*	0,23
	Femenino	1,22	0,62	280,87	88473,00			
Forman parte de la libertad de expresión	Masculino	1,82	0,93	323,53	91559,00	37772,00	0,00*	0,29
	Femenino	1,57	0,80	277,91	87542,00			

Nota. \*  $p < 0,01$ .

A continuación, según los datos descriptivos y de contraste de las causas de los mensajes de odio de acuerdo a la variable del género (Cuadro 3) existen diferencias muy significativas ( $p=0,000$ ) en las siguientes causas: cultura, orientación sexual, creencias religiosas, nivel económico, salud física y/o psíquica y la apariencia física, en todos los casos a favor de las chicas, mostrando más sensibilidad en la identificación de mensajes de odio de acuerdo a esas causas, pero no en la identificación del origen, etnia o nacionalidad como causa de los delitos de odio ( $p=0,194$ ). Sin embargo, la magnitud de las diferencias resulta considerable en la apariencia física ( $d=0,534$ ) y en la orientación sexual ( $d=0,503$ ) al respecto de la mayor consideración de las chicas frente a los chicos. Apreciando los valores descriptivos, de acuerdo a la media, se puede determinar que las chicas han sido más objeto de delitos de odio que los chicos en todas las posibles causas de discriminación, no obstante, al contrario de los datos previos, la heterogeneidad de las respuestas es mayor también en las féminas.

Ante el objetivo de conocer si se identifican diferencias significativas respecto al género en la acción que los adolescentes hacen frente a los delitos de odio, tal y como se plasma en la Cuadro 4, esta variable no es significativa en la denuncia en redes o a la policía ( $p=0,330$ ), el contestar ofendido ( $p=0,088$ ) o el bloqueo a la persona que emite el mensaje de odio ( $p=0,094$ ). Sin embargo, respecto a los ítems con diferencias significativas, compartir en redes ( $p=0,044$ ) y contar a una persona de fianza ( $p=0,000$ ) resulta significativo a favor de las adolescentes chicas, mientras que el ignorar el mensaje ( $p=0,022$ ) es más realizado significativamente por los chicos. No obstante, el ítem de “se lo cuento a una persona de confianza” es el único en el que el componente de significación alcanza un tamaño del efecto moderado ( $d=0,512$ ). En relación con los datos descriptivos, tanto hombres como mujeres, suelen ignorar, contar a un amigo o bloquear a la persona que emite los mensajes como las acciones más frecuentadas, mientras que compartir en la redes, denunciar o contestar son las menos frecuentadas por ambos géneros.

**Cuadro 3**

*Datos de contraste de la dimensión frecuencia que ha sido víctimas mensajes de odio por diferentes motivos de acuerdo al género del adolescente*

Ítem	Agrupación	$\bar{x}$	$\sigma$	Rango promedio	Suma de rangos	U de Mann-Whitney	p	d
Origen, etnia o nacionalidad	Masculino	1,37	0,77	292,02	82642,50	42456,50	0,19	-
	Femenino	1,45	0,81	306,22	96458,50			
Cultura (lenguaje o idioma, tradiciones...)	Masculino	1,31	0,69	277,13	78427,00	38241,00	0,00*	0,29
	Femenino	1,54	0,84	319,60	100674,00			
Orientación sexual	Masculino	1,14	0,50	265,10	77853,00	37667,00	0,00*	0,50
	Femenino	1,51	0,81	331,42	101248,00			
Creencias religiosas	Masculino	1,27	0,60	281,45	79649,00	39463,00	0,00*	0,27
	Femenino	1,47	0,85	315,72	99452,00			
Nivel económico	Masculino	1,20	0,52	278,83	78909,00	38723,00	0,00*	0,33
	Femenino	1,42	0,77	318,07	100192,00			
Salud física y/o psíquica	Masculino	1,33	0,66	275,25	77896,00	37710,00	0,00*	0,37
	Femenino	1,63	0,94	321,29	101205,00			
Apariencia física	Masculino	1,62	0,86	254,73	72087,50	31901,50	0,00*	0,53
	Femenino	2,13	1,04	339,73	107013,50			

Nota. \*  $p < 0,01$ .

**Cuadro 4**

*Datos de contraste de la dimensión acción ante mensajes de odio de acuerdo al género del adolescente*

Ítem	Agrupación	$\bar{x}$	$\sigma$	Rango promedio	Suma de rangos	U de Mann-Whitney	p	d
Lo comparto en mis redes y contactos	Masculino	1,15	0,44	289,97	82062,50	41876,50	0,04*	0,16
	Femenino	1,23	0,56	308,06	97038,50			
Lo ignoro	Masculino	2,77	1,20	315,99	89426,00	39905,00	0,02*	0,18
	Femenino	2,57	1,08	284,68	89675,00			
Lo denuncié en la red social, policía, etc.	Masculino	1,69	1,02	305,74	86525,00	42806,00	0,33	-
	Femenino	1,59	0,94	293,89	92576,00			
Se lo cuento a una persona de confianza (familiares, amigos...)	Masculino	2,20	1,17	255,53	72316,00	32130,00	0,00**	0,51
	Femenino	2,78	1,09	339,00	106785,00			
Contesto ofendido/a	Masculino	1,70	0,95	287,88	81469,50	41283,50	0,08	-
	Femenino	1,81	0,96	309,94	97631,50			
Bloqueo a la persona que lo compartió	Masculino	2,56	1,27	287,57	81381,50	41195,50	0,09	-
	Femenino	2,70	1,19	310,22	97719,50			

Notas. \*  $0,01 < p < 0,05$ . \*\*  $p < 0,01$ .

En la Cuadro 5, que acota la última dimensión de las esferas que generan mensajes de odio, se puede apreciar que no hay diferencias en relación al género desde el plano sentimental ( $p=0,178$ ), a la hora de acceder a una vivienda ( $p=0,685$ ), con los cuerpos

de seguridad ( $p=0,133$ ) o los servicios sanitarios ( $p=0,535$ ). Por el contrario, desde lo social, lo personal, la familia y el entorno académico sí se hallan diferencias significativas máximas ( $p=0,000$ ) de acuerdo a la variable del género en el adolescente, en todos los casos más percibido por las chicas. De éstas el ámbito personal resulta el que obtiene un tamaño del efecto grande ( $d=0,884$ ) constatando la existencia de una gran magnitud de asociación de este ítem en relación al género. También cabe destacar lo social ( $d=0,481$ ) y familiar ( $d=0,433$ ) respecto al tamaño del efecto al situarse cerca del valor típico ( $d=0,500$ ), mientras que en relación a lo académico el valor es débil ( $d=0,287$ ). Finalmente, desde el análisis del parámetro de la media, las mujeres declaran recibir más mensajes de odio desde la esfera social, sentimental, personal, familiar y académica, mientras que los hombres declaran que son únicamente un mayor objeto de mensajes de odio con los cuerpos de seguridad.

### Cuadro 5

*Datos de contraste de la dimensión esferas de generación de mensajes de odio de acuerdo al género del adolescente*

Ítem	Agrupación	$\bar{x}$	$\sigma$	Rango promedio	Suma de rangos	U de Mann-Whitney	p	d
Social (amistades)	Masculino	1,50	0,76	257,40	72845,00	32659,00	0,00*	0,48
	Femenino	1,89	0,86	337,32	106256,00			
Sentimental (pareja)	Masculino	1,16	0,49	293,44	83044,00	42858,00	0,18	-
	Femenino	1,21	0,55	304,94	96057,00			
Personal (autoestima)	Masculino	1,46	0,81	228,58	64688,50	24502,50	0,00*	0,88
	Femenino	2,31	1,09	363,21	114412,50			
Familiar	Masculino	1,29	0,66	263,92	74688,00	34502,00	0,00*	0,43
	Femenino	1,62	0,85	331,47	104413,00			
Académica	Masculino	1,42	0,75	273,95	77527,50	37341,50	0,00*	0,29
	Femenino	1,65	0,85	322,46	101573,50			
Vivienda (a la hora de acceder a una vivienda)	Masculino	1,14	0,44	301,12	85216,50	44114,50	0,69	-
	Femenino	1,14	0,49	298,05	93884,50			
Con los cuerpos de seguridad (policía, guardia civil...)	Masculino	1,24	0,64	306,08	86621,00	42710,00	0,13	-
	Femenino	1,15	0,48	293,59	92480,00			
Con los servicios sanitarios (médicos/as, enfermeros/as...)	Masculino	1,14	0,49	296,97	84043,00	43857,00	0,54	-
	Femenino	1,14	0,43	301,77	95058,00			

Nota. \*  $p < 0,01$ .

## 5. Discusión y conclusiones

El género presenta una doble vertiente: como objeto de odio y como variable sociodemográfica que influye significativamente en la percepción de los mismos. Así lo expone Gómez-Martín (2016) cuando reconoce la existencia de un panorama machista en las culturas que incita al odio, y el mérito que supone incorporar la discriminación de razones de género en el art. 510 del Código Penal mediante la LO 1/2015, de 30 de abril. Desde esta dualidad, se han mostrado los resultados obtenidos en esta investigación. De forma general se concluye que la conceptualización, la identificación, la implicación en la victimización, las formas de actuar ante los mismos y los ámbitos diversos en donde se presencian los mensajes de odio de los adolescentes

varían en función del género. Esta variable ha sido contemplada previamente en los estudios sobre delitos de odio, dejando constancia de su relevancia (Dancygier et al., 2022; Lantz, 2022; Martín, 2021; Massip et al., 2021), y de la necesidad de analizar su potencial en las diferentes vertientes de la temática.

Así pues, respecto al primer objetivo, se constata una mayor sensibilidad y capacidad de identificación del componente dañino de los mensajes de odio en las chicas adolescentes que de los chicos, quienes los han normalizado desde un tono humorístico en algo que presuntamente no hace daño (Moreno-López y Arroyo López, 2022). El principal contraste consiste en la identificación de feminismo como delito de odio y algo ajeno a lo normal por parte de las adolescentes, mientras que los chicos no consideran los comentarios hostiles a este movimiento un mensaje de odio. De hecho, se manifiesta en las redes sociales una creciente presencia de comentarios críticos hacia aquellas mujeres que de forma pública defienden sus derechos (Lacalle et al., 2023) y se normaliza el patriarcado como modelo antropocéntrico de relación en el que la discriminación y la violencia se encuentran presentes, ya que la mujer se considera una propiedad que debe obedecer y someterse a la autoridad del hombre que ostenta el poder central (Gómez-Martín, 2016). También destaca la polarización respecto al género en la identificación de los comentarios al colectivo LGTBI, coincidiendo con el estudio de Blanco-Alfonso y cols. (2022) que identifica en los hombres una normalización respecto a ambos colectivos fruto de las corrientes políticas a las que están adscritos. Por último, señalar una gran heterogeneidad en la respuesta de los hombres participantes, declarando, al igual que Williams y cols. (2021), que esto es fruto de que, para los adolescentes masculinos, la educación aportada por las familias supone un descriptor que condicionará su postura posterior.

La conceptualización de los mensajes de odio también se encuentra sesgada en función del género (segundo objetivo), produciéndose una mayor consideración por las mujeres, pues según Soral y cols. (2018) saben identificar mejor el lado negativo de la discriminación y muestran mayor empatía, mientras que los hombres restan importancia a los mensajes de odio considerándolos manifestaciones humorísticas fruto del derecho de libertad de expresión. Curiosamente se mantienen estereotipos o roles de género arraigados en la sociedad que sitúan a las mujeres en lo emocional, y a los hombres en la virilidad. En este sentido, tal y como menciona Rinaldi (2020) se llega a una normalización de estos hechos, evidenciando que, pese a los esfuerzos de educar en coeducación, el género incide en la conceptualización de los mensajes de odio, perfilando, al igual que Dancygier y cols. (2021) o Lantz (2022), una mujer que reconoce la maldad en estos actos, y, por consiguiente, muestra mayor sensibilidad y capacidad de denunciarlos públicamente.

En relación a lo anterior, los diferentes motivos de victimización en los delitos de odio como orientación sexual, creencias religiosas, económicas, culturales, de salud o apariencia física, son significativamente percibidos mayormente por las féminas (tercer objetivo). Tradicionalmente, las mujeres han sido cosificadas por su orientación sexual y más duramente castigadas a por el canon cultural de belleza e imagen corporal (Lantz, 2022), lo que ha podido influir en la percepción de las mujeres hacia los motivos de delitos de odio, de modo que conciben ambos motivos como delitos de odio. De hecho, tanto de los hombres como de las propias mujeres, de forma continuada y constante elaboran críticas basadas en el físico, mitigando la figura de la mujer entre ellas mismas (Martínez y Mayagoitia, 2021). Al respecto, se observa también, un crecimiento de los mensajes de odio hacia los transexuales (Alvarado, 2021), y la presencia de una masculinidad gay nociva que merma la visibilidad la mujeres lesbianas y bisexuales (Rojas y Mejía, 2021). Por otra parte, la existencia de modelos religiosos



claramente machistas o dominantes en los que la mujer se muestra como un ser vulnerable necesitada de la protección varonil, la sitúa en el punto de mira de los delitos de odio (Williams et al., 2021), pero también la hace más conscientes de su existencia. Por último, hay que destacar que los mensajes de odio por economía o salud están significativamente más reconocidos en el género femenino que en el masculino.

En el caso de la forma de proceder frente a los mensajes de odio (objetivo cuatro), no existe una imagen tan sesgada entre hombres y mujeres como en los otros objetivos. Inicialmente se identifica un rol masculino menos denunciante, que mira más hacia el otro lado o asume el hecho sin poner resistencia pues, tal y como expone Lacalle et al. (2023), la necesidad de mantener la masculinidad, desde una perspectiva fuerte e insensible, evoca a que no quiera interponer denuncia ante estos hechos vistos o experimentados por miedo a represalias o proyección de una figura menos varonil. En el caso de las mujeres difunden más estos acontecimientos en su círculo personal (familia, amigos, compañeros...) o en redes sociales como soporte de denuncia, difusión o apoyo, experimentando un crecimiento exponencial en el uso de estas herramientas digitales como parte del movimiento feminista (Flores et al., 2020).

De acuerdo al último objetivo, centrado en las esferas o ámbitos en los que se dan los mensajes de odio, se aprecia, de forma más significativa, una presencia mayor en las mujeres frente a los hombres en lo personal, familiar, social y académico. Los conflictos identitarios inherentes a la propia adolescencia, complica aún más si cabe las relaciones interpersonales que mantienen con los familiares y amistades, siendo en este entorno inmediato donde emanan los mensajes de odio como medio hostil para herir a la otra persona (Martínez y Mayagoitia, 2021). También se da dentro del propio ámbito familiar, entorno donde confluyen varias disputas en las que las chicas, a pesar de ser más sensibles y cercanas, llegan a hacer más graves sus peleas llegando a ser producto de mensajes de odio. También persiste, a pesar de los esfuerzos de convivencia, la identificación de la escuela como entorno de mensajes de odio (Dólera et al., 2022), más producido en las chicas que en los chicos.

Los hallazgos obtenidos ponen de manifiesto que, a pesar de los intentos políticos, sociales o culturales de poder eliminar el género como un motivo de sesgo en diferentes ámbitos de la sociedad, aún persiste una perspectiva diferenciada en este objeto materia de las disciplinas de la ética, la moral y el derecho. Se aprecia un sector masculino que aún no presenta la suficiente sensibilidad para poder marcar los verdaderos límites de la libertad de expresión y lo que moralmente atenta o no sobre la persona y su identidad, en oposición unas adolescentes más conscientes de las problemáticas de estos hechos en la sociedad. Además de la percepción e identificación, las mujeres también son más conscientes del objeto de mensajes de odio y de los ámbitos donde proliferan. En este sentido, se subraya la necesidad de activar en las nuevas generaciones procesos educativos formales e informales de sensibilización, prevención y normalización sobre la conceptualización de los delitos de odio y sus implicaciones y activar, desde los centros educativos, acciones concretas para luchar contra estas discrepancias en base al género. En este sentido, tomando como referencia estudios como el de Fernández-Hawrylak y cols. (2022), desde el ámbito educativo formal se articulan las siguientes posibles líneas de actuación para poder mermar esta problemática: charlas de concienciación y sensibilización, presencia de testimonios de mensajes de odio, establecimiento de proyectos de convivencia para erradicar este fenómeno, creación de un espacio escolar para la visibilidad y lucha ante los mensajes de odio o realización de talleres parentales para que los padres y madres eduquen a sus hijos e hijas al respecto. Una acción sistemática y continuada en la infancia o la adolescencia contribuye a la construcción de una sociedad con un mayor

reconocimiento y respeto por las diversidades e, igual de importante, con una identidad denunciante ante los hechos que traspasan los límites éticos y morales como, en este caso, los mensajes de odio (Appadurai, 2014).

El presente estudio no ha estado ausente de limitaciones, sin embargo, estas no son visibles como obstáculos sino como aspectos que solventar y mejorar en futuras intervenciones. En este caso, la presencia de un cuestionario de corte cuantitativo limita el alcance y profundidad de los hallazgos obtenidos, un enfoque cualitativo dotaría de un extra de calidad científica a los resultados extraídos. También cabe remarcar la dificultad de obtener una muestra de mayor envergadura ante la imposibilidad de acceder a los centros por la abrupta cantidad de tareas burocráticas que han de realizar, mermando las posibilidades de participación de este tipo de proyectos. También cabe señalar una serie de limitaciones que surgen de forma explícita a partir de la ejecución del estudio, estos son: no se puede asegurar la representación de la muestra de toda la comunidad al concentrar la mayoría de los participantes en la capital, los estadísticos extraídos resultan algo limitados abriendo paso a información algo limitada o la visión única desde el género podría haber sido cumplimentada con el análisis conjunto de otras variables sociodemográficas que aporten más entendimiento al fenómeno analizado. No obstante, los hallazgos abren nuevas líneas de investigación como oportunidades para ampliar el campo de investigación al respecto, estas son: estudiar desde diferentes etapas educativas (obligatoria o no obligatoria), indagar respecto a diferentes variables sociodemográficas (cultura, nacionalidad, situación familiar...), analizar los testimonios de parte de los participantes desde un enfoque cualitativo para profundizar en los resultados, conocer la percepción de estas temáticas de otros sectores de la comunidad escolar: familiares y docentes. No cabe duda, de que continuar indagando, desde la investigación, en estos temas, ayudará a ajustar la intervención a las necesidades detectadas.

## Referencias

- Abuín-Vences, N., Cuesta-Cambra, U., Niño-González, J. I. y Bengochea-González, C. (2022). Análisis del discurso de odio en función de la ideología: Efectos emocionales y cognitivos. *Revista Comunicar*, 71(30), 37-48. <https://doi.org/10.3916/C71-2022-03>
- Albertín Carbó, P., Langarita Adiego, J. A. y Mas Grau, J. (2022). Delitos de odio anti-LGTBI+. Oportunidades, límites y desafíos en el sistema jurídico penal. *Revista Española de Investigación Criminológica: REIC*, 20(2), 1. <https://doi.org/10.46381/reic.v20i2.701>
- Alsina, C. y Borràs, L. (2000). Masculinidad y violencia. En M. Segarram y A. Carabi (Eds.), *Nuevas masculinidades* (pp. 83-102). Icaria.
- Alvarado, K. C. (2021). La violencia contra las mujeres trans en los espacios públicos: Entre el acoso sexual y la transfobia. *Revista Latinoamericana de Derechos Humanos*, 32(1), art. 1.
- Appadurai, A. (2014). *Cultura, desarrollo y cohesión social*. Ministerio de Cultura.
- Baiden, P., LaBrenz, C. A., Onyeaka, H. K., Muoghalu, C., Nicholas, J. K., Spoor, S. P. y Taliaferro, L. A. (2022). Perceived racial discrimination and suicidal behaviors among racial and ethnic minority adolescents in the United States: findings from the 2021 Adolescent Behaviors and Experiences Survey. *Psychiatry Research*, 317, 114877. <https://doi.org/10.1016/j.psychres.2022.114877>
- 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), art 13. <https://doi.org/10.15366/riejs2022.11.1.013>
- Bilewicz, M. y Soral, W. (2020). Hate speech epidemic. The dynamic effects of derogatory language on intergroup relations and political radicalization. *Advances in Political Psychology*, 41(1), 3-33. <https://doi.org/10.1111/pops.12670>

- Blanco-Alfonso, I., Rodríguez-Fernández, L. y Arce-García, S. (2022). Polarización y discurso de odio con sesgo de género asociado a la política: análisis de las interacciones en Twitter. *Revista de Comunicación*, 21(2), 33-50. <http://doi.org/10.26441/rc21.2-2022-a2>
- Busetta, G., Campolo, M. G. y Panarello, D. (2020). Weight-based discrimination in the Italian labor market: An analysis of the interaction with gender and ethnicity. *The Journal of Economic Inequality*, 18, 617-637. <https://doi.org/10.1007/s10888-020-09456-5>
- Chakraborti, N. (2018). Responding to hate crime: Escalating problems, continued failings. *Criminology & Criminal Justice*, 18(4), 387-404. <https://doi.org/10.1177/1748895817736096>
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. Hillsdale.
- Comité de Ministros del Consejo de Europa. (1997). *Recomendación N° R (97), de 30 de noviembre, del Comité de Ministros a los Estados miembros sobre los medios de comunicación y la promoción de una cultura de tolerancia*.
- Consejo de Redacción. (2017). Los discursos del odio: una amenaza a la construcción democrática de la tolerancia. *Revista Fomento Social*, 285, 5-27. <https://doi.org/10.32418/rfs.2017.285.1411>
- Collados Torres, L. y Hernández Prados, M. A. (2023). Empatizar. Qué sienten las víctimas de delitos de odio. En M. Pina Castillo y M. A. Hernández Prados (Coords.), *La infradenuncia de los delitos de odio* (pp. 87-93). Dykinson.
- Cunningham, K. J. (2007). Countering female terrorism. *Studies in Conflict & Terrorism*, 30(2), 113-129. <https://doi.org/10.1080/10576100601101067>
- Dancygier, R., Egami, N., Jamal, A. y Rischke, R. (2022). Hate crimes and gender imbalances: Fears over mate competition and violence against refugees. *American Journal of Political Science*, 66(2), 501-515. <https://doi.org/10.1111/ajps.12595>
- DeVellis, R. F. (2003). *Scale development: Theory and applications*. Sage Publications.
- Díaz Vásquez, P., González Robles, C., Ramírez Rojas, J. y Mujica-Johnson, F. (2023). (Des)igualdad de género en educación física escolar chilena desde la perspectiva estudiantil: Estudio de casos. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 12(1), 51-64. <https://doi.org/10.15366/riejs2023.12.1.003>
- Dólera, M., Ibáñez, M. y Pina, M. (2022). Acompañamiento a la infancia LGTBI desde la educación social. *Revista de Educación Social*, 34, 126-139.
- Fernández Hawrylak, M., Alonso Martínez, L., Sevilla Ortega, E. y 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>
- Fiallos Quinteros, B. (2020). La política cultural en el siglo XXI: Entre la diversidad y el entorno digital. *Revista Científica UISRAEL*, 7(3), 173-187. <https://doi.org/10.35290/rcui.v7n3.2020.336>
- Flores, P., Gómez, N. R., Roa, A. F. y Whitson, R. (2020). Reviving feminism through social media: From the classroom to online and offline public spaces. *Gender and Education*, 32(6), 751-766. <https://doi.org/10.1080/09540253.2018.1513454>
- Fuentes Osorio, J. L. (2017). El odio como delito. *Revista Electrónica de Ciencia Penal y Criminología*, 19, 1-52.
- García-González, S. (2022). Necropolítica y discursos de odio. Sentimiento antinmigración, vulnerabilidad y violencia simbólica. *Isegoría, Revista de Filosofía Moral y Política*, 67, art. 7. <https://doi.org/10.3989/isegoria.2022.67.07>
- Garitaonandia, C., Karrera-Xuarros, I., Jimenez-Iglesias, E. y Larrañaga, N. (2020). Menores conectados y riesgos online: Contenidos inadecuados, uso inapropiado de la información y uso excesivo de internet. *Profesional de la Información*, 29(4), art 36. <https://doi.org/10.3145/epi.2020.jul.36>
- Gomez-Martín, V. (2016). Incitación al odio y género: Algunas reflexiones sobre el nuevo art. 510 CP y su aplicabilidad al discurso sexista. *Revista Electrónica de Ciencia Penal y Criminología*, 18, 20-34.
- Han, S., Riddell, J. R. y Piquero, A. R. (2023). Anti-Asian American hate crimes spike during the early stages of the covid-19 pandemic. *Journal of Interpersonal Violence*, 38(4), 3513-3533. <https://doi.org/10.1177/08862605221107056>

- Hernández Prados, M. A. y Pina Castillo, M. (2022). Los mensajes de odio. Sensibilización en las aulas. *Revista sobre la Infancia y la Adolescencia*, 23, 1-13. <https://doi.org/10.4995/reinad.2022.14636>
- Lacalle, C., Gómez-Morales, B. y Vicent-Ibáñez, M. (2023). Misogyny and the construction of toxic masculinity in the Spanish Manosphere. *Profesional de la Información*, 32(2), e320215. <https://doi.org/10.3145/epi.2023.mar.15>
- Lacalle, C., Jiménez, V. M. y Hernández, D. E. (2023). El antifeminismo de la ultraderecha española en Twitter en torno al 8M. *Revista Prisma Social*, 40, 358-376.
- Lantz, B. (2022). Women who commit hate-motivated violence: Advancing a gendered understanding of hate crime. *Social Science Research*, 104, 102682. <https://doi.org/10.1016/j.ssresearch.2021.102682>
- Martin, D. L. (2021). Violence and masculinity in small-scale societies. *Current Anthropology*, 62(23), 169-181. <https://doi.org/10.1086/711689>
- Martínez, L. y Mayagoitia, A. (2021). Influencers y mensajes de odio: Jóvenes y consumo de contenidos autocensurados. *Prisma Social*, 34, 4-39.
- Massip Sabater, M., García-Ruiz, C. R. y González-Monfort, N. (2021) Contrariar el odio: Los relatos del odio en los medios digitales y la construcción de discursos alternativos en alumnado de Educación Secundaria. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, 14(2), 1-19. <https://doi.org/10.5565/rev/jtl3.909>
- Megías, I., Amezaga, A. y García, M. C. (2020). *Romper cadenas de odio, tejer redes de apoyo: Los y las jóvenes ante los discursos de odio en la red Juventud*. Fad.
- Montoro Fernández, E. y Ballesteros Moscosio, M. Á. (2016). Competencias docentes para la prevención del ciberacoso y delito de odio en Secundaria. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 15(1), 131-142. <https://doi.org/10.17398/1695288X.15.1.131>
- Moreno-López, R. y Arroyo López, C. (2022). Redes, equipos de monitoreo y aplicaciones móvil para combatir los discursos y delitos de odio en Europa. *Revista Latina de Comunicación Social*, 80, art. 16. <https://www.doi.org/10.4185/RLCS-2022-1750>
- Ortega Ruiz, P. (2016). La ética de la compasión en la pedagogía de la alteridad. *Revista Española de Pedagogía*, 74(264), 243-264.
- Perry, B. (2014). Gendered Islamophobia: Hate crime against Muslim women. *Social Identities*, 20(1), 74-89. <https://doi.org/10.1080/13504630.2013.864467>
- Pina Castillo, M., Hernández Prados, M. y Galián Nicolás, B. (2022). *La infradenuncia de los delitos de odio en España en 2022*. Dykinson.
- Pina Castillo, M. y Ruiz Alegría, R. (2021). Mensajes de odio y desinformación en tiempos de pandemia. En M. A. Hernández Prados y M. L. Belmonte (Coords.), *Educando en tiempos de pandemia* (pp. 112-119). Dykinson.
- Rinaldi, C. (2020). Homophobic conduct as normative masculinity test: Victimization, male hierarchies, and heterosexualizing violence in hate crimes. En VVAA (Coords.), *Handbook of research on trends and issues in crime prevention, rehabilitation, and victim support* (pp. 100-123). IGI Global.
- Rojas Martínez, J. L. y Mejía Alonso, M. A. (2021). La masculinidad gay no visible como una condición de vulnerabilidad. *DIGNITAS*, 15, 2594-2972.
- Sánchez García, F. J. (2021). El lenguaje xenófobo en el discurso de los adolescentes en redes sociales. Análisis y propuestas de trabajo en el aula. *Didáctica*, 33, 121-131. <https://doi.org/10.5209/dida.77661>
- Soral, W., Bilewicz, M. y Winiewski, M. (2018). Exposure to hate speech increases prejudice through desensitization. *Aggressive Behavior*, 44(2), 136-146. <https://doi.org/10.1002/ab.21737>
- Tarullo, R. y Frezzotti, Y. (2022). Incivildad y violencia de género en la participación digital ante un posteo feminista. *Anagramas: Rumbos y Sentidos de la Comunicación*, 21(41), 1-30. <https://doi.org/10.22395/angr.v21n41a2>
- Tejón Alcalá, M. y Birkbeck, C. H. (2020). La cifra oculta en los delitos de odio. Un análisis multinivel sobre las causas de la infra denuncia en países de Europa. *Revista General de Derecho Penal*, 33, art. 24.

- Teruel-Lozano, G. M. (2018). Expresiones intolerantes, delitos de odio y libertad de expresión: Un difícil equilibrio. *Revista Jurídica Universidad Autónoma de Madrid*, 36, 185-197.
- Wagon, M. E. (2020). Reflexiones sobre el pensamiento y el mal en la obra de Hannah Arendt. *Mutatis Mutandis: Revista Internacional de Filosofía*, 15, 121-134. <https://doi.org/10.5281/zenodo.5002060>
- Williams, D. J., Arntfield, M., Schaal, K. y Vincent, J. (2021). Wanting sex and willing to kill: Examining demographic and cognitive characteristics of violent “involuntary celibates”. *Behavioral Sciences & the Law*, 39(4), 386-401. <https://doi.org/10.1002/bsl.2512>
- Yúdice, G. (2017). *Culture and development in Latin America*. Routledge.

## Breve CV de los/as autores/as

### José Santiago Álvarez Muñoz

Graduado en Educación Infantil y Primaria y Doctor en Educación por la Universidad de Murcia con premio extraordinario. En la actualidad es Maestro de Educación Primaria de la Consejería de Educación de la Región de Murcia, así como profesor asociado del Departamento de Métodos de investigación y Diagnóstico en Educación. Sus líneas de investigación son la educación emocional, las nuevas metodologías, los deberes escolares, las didácticas innovadoras o el contexto familiar. Miembro del grupo de investigación “Compartimos Educación. Email: [mangeles@um.es](mailto:mangeles@um.es)

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-9740-6175>

### M<sup>a</sup> Ángeles Hernández Prados

Licenciada y doctora en Pedagogía, profesora Titular de la Universidad de Murcia, imparte docencia en el Departamento de Teoría e Historia de la Educación y desarrolla las siguientes líneas de investigación: educación para la ciudadanía y mejora de la convivencia escolar, educación en valores en el contexto familiar y perspectiva ético-moral de la sociedad de la información, así como la relación entre familia y centros escolares. Miembro del grupo de investigación “Educación en Valores” y colaboradora del grupo de investigación “Compartimos Educación”. Email: [josesantiago.alvarez@um.es](mailto:josesantiago.alvarez@um.es)

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-3617-215X>

### María Pina Castillo

Educadora social, doctora en educación, presidenta de REDOI (Red Española contra los Delitos de Odio y la Infradenuncia). Además, es coordinadora del proyecto nacional ‘Está en tu mano- Analiza’ de la asociación Columbares, financiado por el Ministerio de Derechos Sociales y Agenda 2030. También ejerce como profesora asociada sustituta en el departamento de Teoría e Historia de la Educación. Email: [maria.pina@columbares.org](mailto:maria.pina@columbares.org)

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-6553-4714>



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

# Atención a Mujeres Mayores Víctimas de Violencia de Género en Centros de Información a Mujeres

## Intervention with Older Women Victims of Gender Violence in Women's Information Centers

M<sup>a</sup> Josefa Mosteiro \*, Felicidad Barreiro, Beatriz García Antelo y Elisa Teresa Zamora

Universidad de Santiago de Compostela, España

### DESCRIPTORES:

Violencia  
Género  
Personas mayores  
Intervención  
Servicios de apoyo

### RESUMEN:

La violencia de género en mujeres mayores de 65 años es un fenómeno invisible y oculto con graves consecuencias para las que sufren este tipo de violencia en silencio, de ahí la necesidad de visibilizar las actuaciones que se están llevando a cabo a nivel institucional para poder dar respuesta a este grave problema social. En este trabajo se lleva a cabo un análisis de la atención prestada a mujeres mayores de 65 años en los servicios de apoyo a las víctimas de violencia de género. Se realizó una investigación de carácter cualitativo, mediante un diseño de estudio de casos, en el que participaron ocho mujeres profesionales que trabajan en Centros de Información a Mujeres de Galicia. A través del uso de la entrevista como técnica de recogida de información se indagó en las medidas específicas de actuación, el proceso de intervención, las barreras y la disponibilidad de protocolos específicos. Los resultados obtenidos ponen en evidencia la necesidad de adaptar los recursos existentes a las características particulares de las mujeres mayores víctimas de violencia de género y de llevar a cabo actuaciones de prevención, formación y sensibilización destinadas expresamente para ellas.

### KEYWORDS:

Violence  
Gender  
Elderly  
Intervention  
Professional services

### ABSTRACT:

Gender violence in women over 65 years of age is an invisible and hidden problem with serious consequences for those who suffer this type of violence in silence. It is necessary to make visible the actions that are being conducted at the institutional level to respond to this serious social problem. This work analyzes the intervention conducted with women over 65 years of age in support services for victims of gender violence. A qualitative investigation was carried out, using a case study design, in which eight professional women who work in Women's Information Centers in Galicia participated. The data collection technique is the interview, which collected information on specific action measures, the intervention process, barriers, and the availability of specific protocols. The results obtained show the need to adapt existing resources to the characteristics of older women victims of gender violence, as well as to conduct prevention, training and awareness actions specifically designed for them.

### CÓMO CITAR:

Mosteiro, M. J., Barreiro, F., García Antelo, B. y Zamora, E. T. (2024). Atención a mujeres mayores víctimas de violencia de género en centros de información a mujeres. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 13(1), 287-301.  
<https://doi.org/10.15366/riejs2024.13.1.016>

## 1. Introducción

La violencia de género es una de las formas más crueles de desigualdad presentes en nuestra sociedad, se trata de una violación de los derechos humanos y se encuentra enraizada en la dominación histórica de la mujer. Cabe destacar que, pese a que en los últimos años se han puesto en marcha múltiples mecanismos legislativos e institucionales, la violencia contra las mujeres sigue siendo un grave problema social, pudiendo ocurrir en cualquier ámbito o circunstancia, puesto que no distingue de edad, etnia, religión o nivel educativo y económico.

El artículo 1 de la Declaración sobre la Eliminación de la Violencia hacia la Mujer de la Asamblea General de Naciones Unidas (ONU, 1993), ampliada posteriormente por el Consejo de Europa, define la violencia contra las mujeres como todo acto de violencia de género que resulte o pueda tener como resultado un daño físico, sexual o psicológico para la mujer, inclusive las amenazas de tales actos, la coacción o la privación arbitraria de libertad, tanto si se producen en la vida pública como en la vida privada. En la Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género se especifica que la violencia de género es la que ejercen los hombres sobre las mujeres, sean o hayan sido sus cónyuges o hayan estado ligados a ellas por relaciones similares de afectividad, aun sin convivencia (art. 1).

Las distintas formas de violencia son una manifestación de las relaciones de poder y control de los hombres sobre las mujeres, fruto de las desigualdades sociales de género. En el caso concreto de las mujeres mayores de 65 años, según los datos de la Delegación del Gobierno para la Violencia de Género (2019), el 40 % de las mujeres afectadas por violencia han vivido esta situación durante al menos 40 años, el 75 % han sufrido episodios de violencia psicológica y el 25 % económica. Además, una de cada cuatro ha sufrido violencia a lo largo de su vida y tan sólo un 25,1 % han pedido ayuda para salir de la situación en la que viven. Estas cifras evidencian la invisibilidad de la violencia de género en esta edad, violencia que tiene unas características propias y consecuencias negativas, tanto a nivel físico como emocional. Entre las secuelas más significativas cabe señalar el estrés, los problemas digestivos, elevada presión sanguínea, problemas cardíacos, así como ansiedad, depresión, baja autoestima y aislamiento social (Lacey et al., 2015; Martínez-Moreno y Bermúdez-Pérez, 2016; Park et al., 2017; Sarasua et al., 2007).

Asimismo, las mujeres mayores de 65 años se enfrentan a múltiples barreras culturales, económicas, institucionales y de índole personal que las llevan a permanecer en la relación de violencia. Entre estas barreras podrían destacarse el sentimiento de culpa, la resignación e indefensión, la dependencia socioeconómica, la falta de apoyo familiar y social, la desconfianza en el sistema judicial, la falta de información y recursos sociales y de formación de los y las profesionales (Beaulaurier et al., 2005, 2007). Ante esta realidad cabe señalar que el acceso a la información y a la asistencia integral, la asistencia jurídica gratuita y otros derechos sociales y económicos, deben garantizarse por parte de los poderes públicos a través de servicios sociales de atención multidisciplinarios y especializados (Delegación del Gobierno contra la Violencia de Género, 2021).

En los últimos años las administraciones públicas del Estado español, las comunidades autónomas así como las entidades locales, han reiterado su compromiso en mejorar la respuesta institucional a mujeres víctimas de violencia machista, "(...) maximizando el uso de recursos disponibles, promoviendo recursos de apoyo en el ámbito local, perfeccionando los protocolos de actuación y de comunicación entre los diferentes



agentes intervinientes (...)” (Delegación del Gobierno para la Violencia de Género, 2019, p. 7). Entre estos recursos especializados cabe citar los servicios de información y asesoramiento a mujeres que tienen, entre sus funciones, prestar asesoramiento a mujeres víctimas de violencia de género. El papel de estos servicios resulta fundamental en la atención integral de las víctimas si bien en la literatura científica sobre el tema son escasos los estudios que se han centrado en analizar cómo es la atención que prestan a mujeres mayores de 65 años que sufren este tipo de violencia.

Los estudios realizados al respecto (Bhatia y Soletti, 2019; Damonti y Amigot, 2021; Damonti et al., 2020; Instituto Aragonés de la Mujer, 2018) señalan que, en general, los procesos de intervención no están adaptados a las necesidades de las mujeres mayores de 65 años que son más vulnerables debido a la intersección de otras variables de desigualdad como la edad. En este sentido, según Damonti y cols. (2020), los recursos de acogida, de conciliación e inserción laboral están indicados para otros grupos de edad, pero no son útiles para dar respuesta a las necesidades específicas de las mujeres mayores. Ausín y Eslava (2022) aluden también a la falta de formación de los y las profesionales sobre violencia de género en el colectivo de mujeres mayores. Por su parte, Bhatia y Soletti (2019), Celdrán (2013), Gracia (2015), McGarry y cols. (2011) y Pathak y cols. (2019) ponen de manifiesto en sus investigaciones la carencia de instrumentos de evaluación específicos y la necesidad de que existan recursos destinados a estas mujeres que sufren situaciones de mayor vulnerabilidad que las de menor edad (Damonti et al., 2020).

Hay, además, otras barreras que dificultan la intervención con estas mujeres como la falta de información sobre los recursos existentes (Meneses et al., 2018; Pathak et al., 2019), la falta de confianza en la ayuda que estos servicios pueden prestarle o la preocupación por la opinión de su entorno (Pathak et al., 2019). De igual modo, cabe destacar su invisibilidad en las campañas de prevención y sensibilización de la violencia de género (Bows, 2017; Damonti y Amigot, 2021) así como la dificultad de detección por parte de los y las profesionales (Verdejo y Bárcena, 2014) debido a las particularidades de la violencia que sufren. De ahí la importancia de abordar cómo es el trabajo que se está llevando a cabo con mujeres mayores de 65 años en los servicios de atención a mujeres víctimas de violencia de género, con el fin de visibilizar sus necesidades. Por lo tanto, el presente trabajo tiene como objetivo conocer la visión que tienen las y los profesionales del ámbito jurídico, psicológico y social que trabajan en los Centros de Información a las Mujeres de Galicia sobre la atención prestada a mujeres víctimas de violencia de género mayores de 65 años.

## 2. Método

Para dar respuesta a este objetivo se ha optado por un enfoque metodológico cualitativo dirigido a la comprensión y estudio en profundidad de la realidad objeto de estudio, concretamente se ha optado por el estudio de casos como método de investigación. A partir del estudio de casos, “estudio de la particularidad y la complejidad de un caso, por el que se llega a comprender su actividad en circunstancias que son importantes” (Stake, 1995, p. 11), se ha llevado a cabo una exploración detallada y en profundidad de los Centros de Información a las Mujeres (CIM).

Estos centros fueron seleccionados por ser centros específicos de la Comunidad Autónoma de Galicia, de titularidad municipal “...desde los cuales se articula una intervención global dirigida a las mujeres y que proporcionan asesoramiento jurídico, atención psicológica, orientación profesional y sociolaboral, así como cualquier otra

información encaminada a la consecución de la igualdad efectiva entre mujeres y hombres” (Decreto 130/2016, del 15 de septiembre, p. 45373).

En el estudio de las particularidades de estos centros se ha buscado conocer la realidad de las mujeres mayores víctimas de violencia de género desde la perspectiva de las profesionales en el contexto en el que trabajan. Para ello se ha partido de las propias experiencias narradas por las protagonistas explorando la realidad desde sus propios puntos de vista. Bajo este enfoque interpretativo, a lo largo del desarrollo de la investigación se ha confirmado el rigor científico de la misma garantizando los criterios de dependencia, credibilidad y confirmación (Guba, 1981).

### *Participantes*

La muestra está configurada por ocho mujeres que trabajan en centros municipales de información a mujeres de la Comunidad Autónoma de Galicia. Para la selección de las informantes se utilizó un muestreo intencional atendiendo a una serie de criterios predefinidos: 1) tener, al menos, cuatro años de experiencia laboral en el centro; 2) contar con diferentes perfiles formativos; 3) incluir a profesionales que desarrollan su actividad en el ámbito rural y el urbano.

Todas las profesionales cuentan con formación universitaria y una amplia experiencia profesional, tres son licenciadas en derecho y trabajan como coordinadoras del centro de información a las mujeres; cuatro son psicólogas y una es trabajadora social (Cuadro 1). Por último, cabe indicar que cinco de ellas desarrollan su actividad en un contexto rural.

### **Cuadro 1**

#### ***Perfil profesional de las participantes***

Informante	Titulación	Puesto de trabajo	Exp. Laboral (años)
Abogada (E1_Ab)	Lic. Derecho	Asesora Jurídica	16
Abogada (E2_Ab)	Lic. Derecho	Asesora Jurídica	16
Abogada (E3_Ab)	Lic. Derecho	Asesora Jurídica	5
Psicóloga (E4_Ps)	Lic. Psicología	Asesora Psicológica	13
Psicóloga (E5_Ps)	Lic. Psicología	Asesora Psicológica	15
Psicóloga (E6_Ps)	Lic. Psicología	Asesora Psicológica	10
Psicóloga (E7_Ps)	Lic. Psicología	Asesora Psicológica	19
Trabajadora Social (E8_Ts)	Dipl. Trabajo Social	Trabajadora Social	27

### *Instrumento*

Para la recogida de información se utilizó la entrevista semiestructurada basada en un guion de preguntas abiertas y ordenadas en base a las diferentes temáticas objeto de estudio. El guion de la entrevista fue elaborado a partir de la revisión de la literatura sobre el tema y sometido a una validación cualitativa por 7 personas expertas en la materia de estudio, adoptando como criterios de exclusión que al menos dos expertas indicaran la eliminación de la pregunta o bien que una de ellas recomendara su supresión y el equipo investigador lo estimase oportuno. A su vez, el criterio de inclusión utilizado fue que, a petición de una o dos expertas, se incorporara una pregunta y el equipo lo considerase necesario. Finalmente, como criterios de modificación de las preguntas se adoptó que dos personas validadoras sugirieran el cambio o bien que una sola lo indique y el equipo lo encuentre pertinente.

El guion definitivo consta de 14 preguntas en las que se recoge información sobre cuatro dimensiones relevantes: características de la violencia de género, proceso de

intervención, recursos y medidas. La primera dimensión, Características de la Violencia, recoge información sobre el número de mujeres víctimas atendidas, su perfil, vía por la que acceden al servicio, tipo de maltrato y principales demandas y necesidades. La dimensión, Proceso de Intervención, abarca cuestiones referidas al procedimiento de intervención, actuaciones específicas, protocolos y factores que la dificultan. Asimismo, la cuarta dimensión, Recursos, alude a los recursos existentes en los CIM, características y necesidades. La última dimensión, Medidas, se centra en la valoración de las acciones llevadas a cabo, desde las distintas administraciones, para dar respuesta a las necesidades de las mujeres mayores víctimas de violencia de género y en las mejoras necesarias de dichas acciones.

En este artículo abordamos las cuestiones referidas al proceso de intervención: medidas específicas de actuación, proceso de intervención, barreras y disponibilidad de protocolos específicos.

#### *Procedimiento de recogida y análisis de datos*

Las entrevistas fueron realizadas en el lugar de trabajo de las informantes, tienen un tiempo de duración aproximado de dos horas y fueron grabadas, previo consentimiento informado. Durante el proceso de desarrollo de la entrevista, en presencia de dos entrevistadoras, se creó un clima de confianza con las informantes, manteniendo una posición neutral y formulando las preguntas de manera imparcial, minimizando de este modo los sesgos que se podían producir.

Una vez realizadas las entrevistas, se procedió a su transcripción literal y envió a las personas informantes para su revisión, garantizando de este modo la veracidad de la información. En el proceso de transcripción, con el fin de mantener el anonimato y la confidencialidad de la información, se optó por la utilización de un sistema de codificación para identificar a cada una de las participantes en el que se incluye el número de la entrevistada y su puesto de trabajo, tal y como se ejemplifica a continuación: E1\_Ab (Entrevista número 1, Abogada).

El análisis de los datos se realizó través de un procedimiento de análisis cualitativo tomando como referencia las tareas propuestas por Miles y Huberman (1994): recogida de datos, transcripción y reducción, disposición y extracción y verificación de conclusiones. Para organizar e interpretar la información se llevó a cabo un análisis de contenido deductivo-inductivo a través de la elaboración de un sistema jerárquico de categorías establecidas en la literatura: medidas específicas de actuación, proceso de intervención, barreras y protocolos específicos, utilizando para ello el programa informático MAXQDA 10.

## **4. Resultados**

A continuación, se presentan los principales resultados derivados del análisis de la información obtenida, atendiendo a las categorías anteriormente citadas, acompañados de los testimonios procedentes de las informantes.

### **4.1. Medidas específicas de actuación**

En cuanto a las actuaciones específicas dirigidas a la prevención, sensibilización e intervención de la violencia de género en mujeres mayores de 65 años, algunas de las entrevistadas afirman que no es el colectivo en el que más suelen incidir, aludiendo tanto a los recursos limitados de los CIM como a la complejidad que supone acercar las iniciativas a este grupo de mujeres de mayor edad.

*... prevención de violencia, que recuerde en alguna ocasión quizás se ha hecho algo, pero no es el colectivo sobre el que más solemos incidir. (E4\_Ps)*

*... están tan diseminadas y son tan desconocidas, que cómo lo hacemos... para hacer una prevención... aquí no es colocar una charla y que te vengan, tú no las puedes obligar... tú imagínate que digas vamos a hacer una charla de prevención (...), por ejemplo, en la biblioteca, destinada a mujeres mayores de 65 años... y quién va, ya ellos no las dejan salir de casa, es que es muy difícil trabajar con ellas. (E2\_Ab)*

Por ello, todas las profesionales coinciden en la necesidad de que, para poder ayudarlas a salir de esa situación de maltrato, la violencia de género debe abordarse de forma transversal en actividades de ocio y culturales dirigidas al colectivo.

*... este año hicimos unos talleres de manualidades y de cocina saludable, y lo que hicimos fue meterles dos sesiones de autoestima y de igualdad, para de manera así transversal tratar el tema, porque si lo hablas directamente o haces un grupo de autoestima, algún año intentamos hacer talleres de autoestima y no se anota nadie; entonces, de ese modo, sabes que ya las tienes ahí, que te van a venir y se les van metiendo esos temas. (E1\_Ab)*

*Cuando dices directamente que vas a realizar un módulo de prevención contra la violencia de género, no vienen (...) en biodanza y musicoterapia siempre metemos en la última clase, o de forma transversal, algo en relación con la prevención y sensibilización contra la violencia de género. (E5\_Ps)*

Aun así, alguna de las entrevistadas menciona ciertas actuaciones concretas dirigidas a este colectivo de mujeres, como:

*... a nivel de prevención (...) ahora hemos solicitado un programa de sensibilización y prevención de violencia de género para mujeres mayores, pero, como hay muchas invisibles, estamos trabajando en varios módulos (...) también hemos hecho un módulo de autodefensa para personas mayores. (E5\_Ps)*

Se realiza también una importante labor de sensibilización, según el testimonio de algunas de las entrevistadas, en el marco de la celebración del “Día Internacional de la eliminación de la violencia contra la mujer” (25 de noviembre) o el “Día Internacional de la Mujer” (8 de marzo). Aunque no son acciones que se dirigen exclusivamente al colectivo de mujeres mayores, consideran muy importante incluirlas en los actos de celebración.

*La campaña del 8 de marzo suele dirigirse a esas abuelas, a esas madres... se llama vivencias de mujer, y ahí cuentan cómo fue su historia, cómo fue su vida, cómo cambió su vida desde la niñez, claro no es colectivo específico de violencia de género, pero sí que muchas de ellas pudieron haber sido o haber visto... (E4\_Ps)*

Destacan, además, que lo importante es que tengan acceso a la información, aunque sea de una forma indirecta, y que sepan a dónde pueden acceder en caso de que lo necesiten o así lo decidan. Así lo manifiesta una de las entrevistadas:

*... son personas que van también mucho a la Casa Consistorial a pagar el agua, recibos de la contribución... no lo domicilian y van directamente a pagar en mano al Ayuntamiento. Entonces, lo que nosotras hacemos es colocar exposiciones en el “hall” que tienen que ver con la violencia de género (...) Viene muchísima gente mayor, se llaman unas a otras, y de forma subliminal van quedándose con esos mensajes y esas cuestiones. Son actividades que vamos pensando siempre cómo podemos introducir de manera transversal (...). (E5\_Ps)*

Es importante que sean mensajes accesibles y que se sitúen en los lugares y servicios que más frecuentan, de forma que puedan leerlos fácilmente.

*En la Mesa de Trabajo por la Violencia de Género hemos decidido que en los Centros de Salud hay que colocar carteles (...) con un teléfono al que puedan*

*llamar, para que, aunque esté con él, pueda verlo en las consultas; que tengan esos recursos de fácil acceso. (E5\_Ps)*

Insisten, algunas de las entrevistadas, en la necesidad de que creen nuevos hábitos de vida y que ganen en tranquilidad.

*Hay que proporcionarles tranquilidad, se les deben de proporcionar las alternativas y recursos no solo para víctimas sino para la tercera edad, que son recursos que posiblemente no utilizaban (Viajes IMSERSO, balnearios, teleasistencia...). (E8\_Ts)*

*... ellas a estas edades necesitan una nueva realidad de ocio y tiempo libre (...) recurrir a asociaciones, centros socioculturales, nuevos círculos... (E3\_Ab)*

Destacan, además, la labor que pueden desarrollar en este sentido las asociaciones (de mujeres, de vecinos...).

*Sí, este año se va a hacer una andaina (caminata), bueno repetimos... porque el año pasado salió muy bien (...) se hace una andaina (caminata) con las camisetas del crespón, todas ahí reivindicativas, sí que muchas de ellas son de ese tramo de edad. Movilizadas un poco por el concello (ayuntamiento), pero a través de las asociaciones (...) Aunque claro, es difícil de movilizar, siempre hay algo que les une. (E4\_Ps)*

#### **4.2. Proceso de intervención**

En el proceso de intervención las profesionales entrevistadas llevan a cabo una atención personalizada, en la que tienen presentes las diferentes necesidades derivadas de la situación de violencia de mujeres mayores de 65 años, con el fin de ofrecerles una ayuda integral e interdisciplinar que contemple todas las áreas de la vida.

En este sentido, tal y como se recoge en el documento “Propuesta de intervención integral en el ámbito local contra la violencia de la mujer” (Federación de Municipios y Provincias, 2012), han de ser dos las principales vías de intervención en la atención a mujeres víctimas de violencia de género: por un lado, la realización de acciones de sensibilización que permitan denunciar y abordar las causas de la violencia de género y las creencias que la perpetúan y, por otro, la realización de actuaciones concretas dirigidas a las mujeres víctimas y sus hijos e hijas.

Respecto a la segunda vía, las actuaciones concretas de intervención que se llevan a cabo con mujeres mayores de 65 años, las profesionales entrevistadas aluden a que utilizan el mismo protocolo de intervención que con las mujeres de menor edad, si bien con ciertas particularidades derivadas de las características propias de la violencia que han sufrido durante años.

*La fórmula siempre es la misma... no obstante dicho proceso es más complejo debido a las desigualdades derivadas de su proceso vital y su entorno social que requiere de una intervención que aminore en la medida de lo posible las violencias que enfrenta esta mujer mayor. (E5\_Ps)*

*Es complejo en la medida que se han adaptado a vivir de esa manera, y que no ven más allá, y eso mismo también lo puedes encontrar en una persona de 20 años que ha tenido una vida dura, que no es capaz de girar para verlo de otra manera, y los procesos de adaptación al medio son lo contrario, se acostumbran a vivir en eso, que no es lo bueno claro, obviamente, entonces es más complejo porque al final te quedas en ese nicho sin llegar a ver una cosa diferente para ti. (E4\_Ps)*

Así, según las profesionales entrevistadas, el punto de partida de la intervención es establecer una relación de confianza y proporcionar la mayor información posible, tal y como señala la informante E6\_Ps: “Pero ellas básicamente demandan información general, vienen pidiendo una información general: a ver cómo puedo hacer para...”.

Con respecto a la información ofrecida, va dirigida principalmente a "... darles a conocer sus derechos, ayudas y recursos existentes y el procedimiento a seguir para denunciar la situación". (E2\_Ab)

En el caso de estas mujeres de mayor edad, a la hora de proporcionarles información, es especialmente importante asegurarse de que la víctima la ha comprendido adecuadamente, puesto que son mujeres que han sufrido durante años en silencio la situación de violencia y muchas de ellas tienen escasa formación, lo que supone una mayor dependencia para realizar las gestiones necesarias para salir de la situación de violencia.

*Igual para nada, ya antes dije es gente que no tiene formación, que no accedieron a la educación, que se les negó absolutamente el control de nada en la casa... imagínate una mujer que nunca en su vida entró en un juzgado, ni fue a una Guardia Civil para nada, pues tramitaciones legales, temas de papeleo, atestados, declaraciones, no se enteran de nada, y aun encima están aterrorizadas, muchísimo más difícil trabajar con ellas.* (E2\_Ab)

En este sentido, las profesionales consideran que la atención a estas mujeres debe centrarse, particularmente, en generar un mayor clima de confianza y empatía propicio para crear vínculos con ellas, sin crear expectativas y necesidades no realistas.

*... tienes que empatizar muchísimo en general con todas, pero con este colectivo hay que tener respeto y paciencia, porque están muy inseguras, no entienden cualquier cuestión que les puede llegar... sobre todo, recursos. O gestiones mínimas; preguntan siempre: "¿Cómo hago esto?", pues no hay problema ninguno, y nos tienen como referencia, por lo que tenemos muchas más labores que la atención psicológica en sí, o el asesoramiento jurídico.* (E5\_Ps)

Paralelamente, es fundamental el acompañamiento de estas mujeres mayores con el fin de reducir el nivel de ansiedad que les genera la realización de trámites administrativos y la asistencia a los juzgados, bien por parte de las propias profesionales, en aquellos centros de atención que disponen de los recursos personales suficientes para poder afrontar esta función.

*Hacemos otras labores de recursos, de acompañamiento -que también es muy importante-; establecen un contacto muy personal con sus "ángeles de la guarda", y hay esa necesidad de acompañamiento, de que no vayan solas, cuando a lo mejor una que es más joven no tiene problema alguno. En este caso sí que hacemos más acompañamiento, bastante más.* (E5\_Ps)

O bien a través de la creación de un servicio que ofrezca acompañamiento y asesoramiento o de personal voluntario que pueda realizar esta tarea.

*... pero si hubiera un servicio de acompañamiento, o de voluntariado que se pudiera llamar a ese teléfono y se le dijera mira este día esta señora tiene que ir allí y tiene que venir alguien para acompañarla, pues no...entonces claro.* (E2\_Ab)

Además de proporcionarles información sobre los derechos, ayudas y recursos existentes también es fundamental darles a conocer el procedimiento a seguir para denunciar la situación y, sobre todo, apoyarlas para que tomen la decisión de denunciar.

*... nosotras las escuchamos, y una vez que nos plantea la situación real, la derivamos, porque a lo mejor tiene necesidades sociales. Cuando es víctima, claro... aquí claramente ya viene a tratar algo muy concreto; entonces lo que hacemos es aconsejarla de cara a que presente denuncia.* (E6\_Ps)

No obstante, lograr que las mujeres mayores denuncien no es fácil, tal y como señala una de las informantes: "Es muy complicado, porque después aquí, a veces las animamos a que pongan denuncias y vas con ellas hasta el cuartel y a las dos horas, tres horas, ya la quieren quitar..." (E3\_Ab) de ahí la necesidad de hacer especial

incidencia en apoyarlas en la resiliencia y mejorar su autoestima para que puedan abandonar su posición de víctimas y estén preparadas para denunciar.

*Entonces, yo considero que es más importante trabajar con ellas el tema todo de la autoestima, de la educación, de que eso no es así, que no es lo normal eso... y que luego sean ellas las que tomen la decisión de ponerla y no obligarlas, porque a veces se sienten obligadas por toda esta... el entorno, la publicidad, los medios de comunicación... y luego no es lo que ellas quieren. (E7\_Ps)*

En el proceso de intervención con mujeres mayores también es necesaria la creación de redes de apoyo (familiares, amistades) para poder acompañarlas en el proceso de reconocimiento de la violencia que sufren y facilitar su recuperación, ya que, como señalan las informantes:

*... que siempre procuramos es que ocupen el tiempo en algo, ese tiempo libre del que van a disponer, y que tengan facilidad de contacto con otras, con una vecina o vecino, y comienzan a andar, y a salir, y descubren otro mundo diferente. (E5\_Ps)*

*... hay que proporcionarles tranquilidad, se les deben proporcionar las alternativas de recursos no solo para víctimas sino para la tercera edad, que son recursos que posiblemente no utilizaban (viajes IMSERSO, balnearios, teleasistencia. (E8\_Ts)*

### **4.3. Barreras en el proceso de intervención**

Las profesionales entrevistadas consideran que el primer obstáculo con el que se encuentran es la dificultad de detección de mujeres víctimas de violencia de género mayores de 65 años, “Primero, el acceso a ellas” (E6\_Ps).

Otro de los aspectos que señalan, es llegar a conseguir que estas mujeres sean capaces de detectar ciertos comportamientos de su pareja como indicios de violencia, es decir, “Hacerles entender que es una posible víctima de violencia de género: porque minimizan, asumen ciertos comportamientos como normales cuando no lo son”. (E6\_Ps). Según la entrevistada E5\_Ps: “El llevar tantos años de violencia, las lleva a situaciones muy complicadas a nivel de salud psíquica principalmente: En tantos años, nosotras nos encontramos con depresiones muy graves, con situaciones de trastornos de ansiedad, que somatizan mucho...”, lo que conlleva que el proceso de intervención sea más complejo y se prolongue en el tiempo. La soledad que experimentan en este proceso también ha sido objeto de reflexión por esta entrevistada (E5\_Ps):

*... que tienen ese halo de tristeza, pero después van mejorando poco a poco; sobre todo las que conseguimos que, a nivel social, tengan un soporte. Es que están solas, y la soledad es muy complicada de llevar; si se les va la pareja, aunque fuese malo, estaban con alguien, se ocupaban de algo, y cuando ese nido está vacío, y ya no están las/os hijas/os, nietas/os... su casa se les cae encima. (E5\_Ps)*

Las barreras económicas dificultan el proceso de intervención y de recuperación puesto que no todas las ayudas cubren las necesidades específicas de estas mujeres de mayor edad y, además, necesitan de apoyo continuado para las gestiones básicas del día a día a las que durante años han renunciado.

*Lo económico -que por desgracia hay que comer todos los días, y varias veces al día-, tienen que hacer pagos, recibos, tener un techo... y lo económico, que es una garantía también para ellas, lógicamente. Y después, el aprender a hacer gestiones: ir al banco, ocuparse del recibo del agua, de la luz, cobrar su propia pensión... que muchas veces no han tenido esa posibilidad. (E5\_Ps)*

Otra de las barreras a superar es conseguir la implicación y el acompañamiento que precisan por parte de su entorno familiar que, en muchas ocasiones, es inexistente.

*Uyuyuy, la educación; la educación que ellas recibieron y, normalmente, el entorno que tienen. Muchas veces, si tienen hijos o hijas, son ellos los que un poco mueven para que denuncien, si no tienen hijos, es muy difícil. (E3\_Ab)*

La eliminación de los estereotipos y prejuicios de género, que todavía se vislumbran en las actuaciones de algunos jueces en casos de violencia de género, también es otra de las asignaturas pendientes en la atención a mujeres víctimas, tal y como relata la siguiente profesional:

*Y que te pongan en tela de juicio a ti, porque siempre a la que se cuestiona es a la víctima, no es al agresor, que es muy duro eso, luego vienen llorando aquí, vienen desesperadas, porque las tratan fatal. (E2\_Ab)*

El proceso de intervención también se ve dificultado por la falta de coordinación entre los y las profesionales implicados en la detección e intervención "... si se pudiera hacer una verdadera derivación habría mejores opciones de trabajo con estas mujeres" (E3\_Ab), principalmente con el personal sanitario: "Los facultativos de atención primaria deberían tirar un poco más y ver más allá" (E8\_Ts); así como la falta de formación específica sobre la problemática de la violencia de género en mujeres mayores de 65 años.

*La formación siempre es escasa, siempre nos resulta escasa, claro que sí...yo creo que sería también necesario, sobre todo a nivel estrategias para entender mejor al colectivo, para darles las herramientas de capacitación, si claro que sí. (E4\_Ps)*

Finalmente, existe una coincidencia general en señalar que para atender a las demandas de mujeres mayores de 65 años es necesario incrementar el número de profesionales de los servicios de atención a las mujeres, puesto que tal y como señala la informante E4\_Ps "faltan recursos humanos".

### **4.3. Protocolos específicos de intervención**

Los Centros de Información a las Mujeres no cuentan con protocolos de violencia de género específicamente dirigidos a mujeres mayores de 65 años. En general, cuentan con un protocolo de coordinación en violencia de género, que es "válido" para todas las víctimas. Por ello, no se ve la necesidad de un protocolo a nivel municipal, sino un protocolo a nivel autonómico.

*A nivel Galicia, sería necesario un protocolo específico para mujeres víctimas de violencia de género mayores de 65 años y dotar de más medios. (E2\_Ab)*

Alguna de las entrevistadas alude a los planes de igualdad municipales como un documento de trabajo en el que se contemplan actuaciones específicas para mujeres víctimas de violencia de género de esta edad.

*Nosotros tenemos un Plan de Igualdad -es el tercer Plan- donde recogemos un apartado con medidas específicas para este colectivo, en el Área de Violencia de Género y Discriminación para ellas y para aquellas mujeres mayores de 65 años del ámbito rural. Hay ciertas medidas recogidas ahí, sobre todo, el acercamiento de las instituciones a sus lugares de origen, porque muchas veces tienen que contar con familiares que las puedan llevar, y tampoco tenemos una estructura de transporte aquí (...) que permita cada X tiempo coger el autobús. (E5\_Ps)*

Destacan, además, de forma especial la importancia de la coordinación entre servicios y profesionales, que hace posible la intervención con mujeres de esta edad que sufren violencia de género y que no se atreven a denunciar.

*Muchas veces, a través de la Trabajadora Social se detectan casos en mujeres mayores de 65 años; la Trabajadora Social hace visitas domiciliarias y detecta muchos casos (...) Los Centros de Salud nos derivan a muchas personas mayores, muchísimas, en ese sentido: "aquí algo pasa" (...) "a ver si podemos*



*hacer que haga alguna actividad (...), etc., y después rascas un poquito y descubres que han tenido una vida terrible. (E5\_Ps)*

## 5. Discusión y conclusiones

En este trabajo se ha tratado de cubrir una laguna en el estudio de la violencia de género en mujeres mayores de 65 años a través del conocimiento de la atención prestada en los Centros de Información a las Mujeres (CIM). De los resultados obtenidos se desprende la necesidad de hacer mayor hincapié en abordar el trabajo con mujeres mayores de 65 años desde la especificidad de la violencia que sufren. En este sentido, en línea con estudios previos (Meneses et al., 2018) la realización de actividades de sensibilización y prevención en violencia de género en mujeres mayores es considerada una necesidad prioritaria a la que se debería dar respuesta.

En cuanto al proceso de intervención, en línea con lo señalado por Bhatia y Soletti (2019), Gracia (2015) y Pathak y cols. (2019) los centros no disponen de protocolos específicos de violencia de género dirigidos a mayores de 65 años, si bien se concretan actuaciones dirigidas a este colectivo en los protocolos de violencia o en los planes de igualdad municipales. Al respecto, Gracia (2015) insiste en la necesidad de adecuación de los programas y servicios existentes o la creación de otros nuevos que aborden las necesidades específicas de este colectivo de mujeres. De igual modo, en un estudio realizado por el Instituto Aragonés de la Mujer (2018) se recomienda que los y las profesionales adapten el proceso de intervención a las necesidades particulares de las mujeres de mayor edad a fin de potenciar su autonomía.

Es importante tener presente que, tal y como se deriva de los testimonios de las entrevistadas y también han evidenciado estudios previos (Celdrán, 2013; Meneses et al., 2018; Pathak et al., 2019), estas mujeres pueden ser menos conscientes de los recursos y servicios de ayuda que pueden tener a su disposición.

También cabe destacar que la intervención con mujeres mayores de 65 años es integral, interdisciplinar y personalizada en función de las necesidades individuales de cada una de ellas, proceso que no es fácil debido a las dificultades que se encuentran las profesionales en su labor diaria. En este proceso, es necesario comprender cómo las mujeres perciben esta violencia de pareja para identificarla mejor y planificar acciones y servicios de apoyo específicos, de acuerdo también con lo propuesto en otros estudios (Delgado y Gutiérrez, 2013; Pathak et al., 2019). En efecto, una de las principales barreras de la intervención es que la violencia que sufren las mujeres mayores de 65 años es una violencia invisible porque no han tenido ni tienen conciencia de las acciones violentas que ejercen los hombres sobre ellas hasta el punto de que "...ni ellas mismas ni su entorno sean capaces de resignificar las humillaciones, desprecios, violencia psicológica e incluso sexual" (Hernando y Laespada, 2021, p.7). Delgado y Gutiérrez (2013) ponen el foco en cómo el colectivo de personas mayores "fueron socializados en valores permisivos con la violencia de género y en una concepción de las relaciones amorosas que considera aceptable la posesión y el control del otro cuando se establece un vínculo emocional" (p. 336), lo que dificulta su reconocimiento y facilita su permisividad.

Al mismo tiempo, el proceso de intervención es más complejo y prolongado en el tiempo que con mujeres de menor edad (Martínez-Moreno y Bermúdez-Pérez, 2016) debido a las características específicas de la violencia que sufren, la falta de ayudas y recursos específicos, la dependencia económica, el rechazo del entorno familiar, la soledad y la escasa coordinación entre las y los profesionales. Concretamente en este colectivo de mujeres, "la soledad como experiencia subjetiva de falta de apoyo es

consecuencia inevitable del aislamiento al que se han visto sometidas por el maltratador, y acrecienta el miedo y la vulnerabilidad” (Delegación del Gobierno para la Violencia de Género, 2019, p. 130).

Las principales aportaciones del estudio nos permiten visibilizar las necesidades de los servicios que atienden a las mujeres víctimas de violencia de género. A través de las voces de las profesionales se ha constatado, tal y como señalan Castellano-Arroyo y Sánchez-Castellano (2022, p. 95) “...que las mujeres mayores que sufren violencia de género constituyen un colectivo doblemente discriminado, con mayor vulnerabilidad a los malos tratos por ser mujeres y también por ser mayores”.

Esta situación ha de llevar a reflexionar a todos los colectivos implicados en el tema sobre la necesidad de adoptar medidas de actuación que tengan en cuenta las particularidades de la violencia que viven las mujeres víctimas de violencia de género mayores de 65 años y a seguir incidiendo en la prevención y en la sensibilización, elementos claves para que sean visibles.

Los hallazgos obtenidos en el trabajo abren nuevas líneas de indagación para seguir ampliando el conocimiento sobre una problemática social tan arraigada y escasamente investigada. No obstante, cabe señalar, como una de las limitaciones del estudio la imposibilidad de extrapolar los resultados obtenidos, teniendo en cuenta el método utilizado y el tamaño de la muestra participante.

Finalmente, como prospectiva para futuros trabajos, consideramos pertinente explorar la visión de otros agentes que trabajan directamente con mujeres mayores de 65 años víctimas de violencia de género como pueden ser las y los profesionales de la salud y trabajadores sociales de centros de atención primaria. Igualmente sería de interés ampliar el estudio a otros contextos geográficos.

## Referencias

- Beaulaurier, R. L., Seff, L. R., Newman, F. L. y Dunlop, B. (2005). Internal barriers to help seeking for middle-aged and older women who experience intimate partner violence. *Journal of Elder Abuse & Neglect*, 17(3), 53-74. [https://doi.org/10.1300/j084v17n03\\_04](https://doi.org/10.1300/j084v17n03_04)
- Beaulaurier, R. L., Seff, L. R., Newman, F. L. y Dunlop, B. (2007). External barriers to help seeking for older women who experience intimate partner violence. *Journal of Family Violence*, 22, 747-755. <https://doi.org/10.1007/s10896-007-9122-y>
- Bhatia, P. y Soletti, A. B. (2019). Hushed voices: Views and experiences of older women on partner abuse in later life. *Ageing International*, 44, 41-56. <https://doi.org/10.1007/s12126-018-9331-0>
- Bows, H. (2017). Researching sexual violence against older people: Reflecting of the use of freedom of information requests in a feminist study. *Feminist Review*, 115(1), 30-45. <https://doi.org/10.1057%2Fs41305-017-0029-z>
- Castellano-Arroyo, M. y Sánchez-Castellano, C. (2022). Violencia hacia las mujeres. ¿Es igual en todos los rangos de edad? *Revista de Investigación y Educación en Ciencias de la Salud*, 7(1), 91-96. <https://doi.org/10.37536/RIECS.2022.7.1.310>
- Celdrán, M. (2013). La violencia hacia la mujer mayor: Revisión bibliográfica. *Papeles del Psicólogo*, 34(1), 57-64.
- Damonti, P. y Amigot, P. (2021). Gender-based intimate partner violence against older women. a qualitative analysis of its characteristics and its impact on health. *Research on Ageing and Social Policy*, 9(1), 79-103. <https://doi.org/10.447/rasp.2021.5278>
- Damonti, P., Iturbide, R. y Amigot, P. (2020). *Violencia contra las mujeres mayores. Los efectos de la intersección entre el sexismo y el edadismo*. Instituto Navarro para la Igualdad.
- Decreto 130/2016, del 15 de septiembre, por el que se establecen los requisitos y el procedimiento para el reconocimiento y acreditación de los centros de información a la mujer de titularidad de las

- entidades locales de Galicia, así como para la modificación y extinción de su reconocimiento. *Diario Oficial de Galicia*, 188, de 3 de octubre de 2016, pp. 45369- 45396.
- Delegación del Gobierno para la Violencia de Género. (2019). *Estudio sobre las mujeres mayores de 65 años víctimas de violencia de género*. Ministerio de Sanidad, Asuntos Sociales e Igualdad.
- Delegación del Gobierno contra la Violencia de Género. (2021). *Guía de derechos para las mujeres víctimas de violencia de género*. Ministerio de Igualdad. Secretaría de Estado de Igualdad y contra la violencia de género.
- Delgado, C. y Gutiérrez, A. (2013). Percepción de la violencia de género en personas mayores. *Revista de Psicología*, 1(2), 329-338.
- Eslava, L. y Ausín, B. (2022). Efectos psicológicos de la violencia de género en mujeres mayores de 65 años. Una revisión sistemática. *Psicogeriatría*, 12(1), 3-8.
- Federación de Municipios y Provincias. (2012). *Propuesta de intervención integral en el ámbito local contra la violencia sobre la mujer*. FEMP.
- Gracia, J. (2015). Una mirada interseccional sobre la violencia de género contra las mujeres mayores. *Oñati Socio-legal Series*, 5(2), 547-569.
- Guba, E. G. (1981). Criterios de credibilidad en la investigación naturalista. En J. Gimeno Sacristán y A. Pérez Gómez (Eds.), *La enseñanza su teoría y práctica* (pp. 148-165). Akal
- Hernando, M. y Laespada, M. T. (2021). Víctimas de violencia de género mayores de sesenta y cinco años: Análisis interseccional de vulnerabilidades y nuevas formas de maltrato. *Revista de Servicios Sociales*, 75, 5-21. <https://doi.org/10.5569/1134-7147.75.01>
- Instituto Aragonés de la Mujer. (2018). *La Violencia de Género contra las mujeres mayores en la población aragonesa*. Instituto Aragonés de la Mujer.
- Lacey, K. K., Parnell, R., Mouzon, D. M., Matusko, N., Head, D., Abelson, J. M. y Jackson, J. S. (2015). The mental health of US Black women: the roles of social context and severe intimate partner violence. *BMJ Open*, 5, art. 15. <https://doi.org/10.1136/bmjopen-2015-008415>
- Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género. *Boletín Oficial del Estado*, 313, de 29 de diciembre de 2004, pp. 1-53.
- Martínez-Moreno, E. y Bermúdez-Pérez, M. (2016). Maltrato psicológico hacia los mayores: Variables a tratar. *Revista Española de Comunicación en Salud*, 7(1), 143-153. <https://doi.org/10.20318/recs.2016.3161>
- McGarry, J., Simpson, C. y Hinchliff-Smith, K. (2011). The impact of domestic abuse for older women: A review of the literature. *Health and Social Care in the Community*, 19(1), 3-14. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2524.2010.00964.x>
- Meneses, C., Charro, B., Rúa, A. y Uroz, J. (2018). *La violencia de género en la pareja o la expareja de mujeres mayores de 60 años*. Universidad de Comillas para la Fundación Luz Casanova.
- Miles, M. y Huberman, M. (1994). *Qualitative data analysis. An expanded sourcebook*. Sage.
- ONU. (1993). *Declaración sobre la eliminación de la violencia contra la mujer*. ONU.
- Park, G., Park, E., Jun, J. y Kim, N. (2017). Association between intimate partner violence and mental health among Korean married women. *Public Health*, 152, 86-94. <https://doi.org/10.1016/j.puhe.2017.07.023>
- Pathak, N., Dhairyawan, R. y Tariq, S. (2019). The experience of intimate partner violence among older women: A narrative review. *Maturitas*, 121, 63-75. <https://doi.org/10.1016/j.maturitas.2018.12.011>
- Sarasua, B., Zubizarreta, I., Echeburúa, E. y Corral, P. (2007). Perfil psicopatológico diferencial de las víctimas de violencia de pareja en función de la edad. *Psicothema*, 19(3), 459-468.
- Stake, R. (1995). *Investigación con estudio de casos*. Morata.
- Verdejo, I. y Bárcena, C. (2014). Analysis of violence against elderly woman. *Social and Behavioral Sciences*, 161, 110-114. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.12.018>

## Breve CV de las autoras

### M.<sup>a</sup> Josefa Mosteiro

Doctora en Ciencias de la Educación por la Universidad de Santiago de Compostela y Agente de Igualdad. Profesora Contratada Doctora del Área de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación del Departamento de Pedagogía y Didáctica de la Universidad de Santiago de Compostela. Miembro del Grupo de investigación “Investigación, Diagnóstico Educativo y Evaluación (IDEA)” y del Centro Interdisciplinario de Investigaciones Feministas y de Estudios de Género (CIFEX). Participa en proyectos de investigación sobre violencia de género y educación y ha realizado contribuciones sobre estos temas en libros, artículos y congresos. Email: [pepa.mosteiro@usc.es](mailto:pepa.mosteiro@usc.es)

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-6354-3289>

### Felicidad Barreiro

Doctora en Ciencias de la Educación por la Universidad de Santiago de Compostela (USC). Profesora Contratada Doctora en el departamento de Pedagogía y Didáctica (Área de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación) de la USC. Miembro del grupo de investigación “Investigación, Diagnóstico Educativo y Evaluación (IDEA)” y del Seminario Permanente de Emocionalidad, Géneros y Desarrollo Humano (EXDEHU). Entre sus líneas de investigación se encuentran: Metodología de investigación educativa; Perspectivas de género en los estudios sociales y educativos; Atención a la diversidad y Educación Inclusiva. Ha participado en proyectos I+D, publicando artículos y capítulos en editoriales nacionales e internacionales. Email: [felicidad.barreiro@usc.es](mailto:felicidad.barreiro@usc.es)

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-2853-166>

### Beatriz García Antelo

Doctora en Educación por la Universidad de Santiago de Compostela. Profesora Contratada Doctora del Área de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación del Departamento de Pedagogía y Didáctica de la Universidad de Santiago de Compostela (USC). Doctora en Educación por la USC. Miembro del grupo de investigación "Investigación, Diagnóstico Educativo y Evaluación (IDEA)" y del Consejo Científico del Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Santiago de Compostela. Entre sus líneas de investigación se encuentran la atención a la diversidad, la educación inclusiva y la prevención de la violencia de género. En los últimos años ha participado en diferentes proyectos de investigación vinculados a estos temas. Email: [beatriz.garcia.antelo@usc.es](mailto:beatriz.garcia.antelo@usc.es)

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-5641-868X>

### Elisa Teresa Zamora

Doctora en Filosofía y Ciencias de la Educación por la Universidad de Santiago de Compostela. Profesora Permanente Laboral del Área de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación (MIDE) de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Santiago de Compostela. Miembro del Grupo de Investigación IDEA “Investigación, Diagnóstico Educativo y Evaluación”. Las líneas actuales de investigación se centran en la Educación, Innovación y Cambio Social en Galicia, así

como en la Diversidad, Equidad e Inclusión en Educación vinculadas con las materias que imparte en el Grado en Educación Social (Investigación, Desarrollo e innovación en Educación Social) y en el Grado en Maestro/a en Educación Primaria en la Mención en Atención a la Diversidad (Intervención Educativa en las dificultades de lenguaje oral y escrito). Email: [elisateresa.zamora@usc.es](mailto:elisateresa.zamora@usc.es)

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-3268-6273>



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

# Researching Together: Disrupting Colonial Thinking in Higher Education and Beyond

## Investigando Juntas: Desafiando el Pensamiento Colonial en Educación Superior y Más Allá

Sue Tangney<sup>1</sup>, Julie A. Mooney<sup>2</sup> y Ana Luisa López-Vélez<sup>\*,3</sup>

<sup>1</sup> Cardiff Metropolitan University, Wales

<sup>2</sup> Midst Educational Consulting Inc., Canada

<sup>3</sup> Universidad del País Vasco (UPV/EHU), Spain

### KEYWORDS:

Decolonisation  
Indigenisation  
White privilege  
Curriculum  
Autoethnography

### ABSTRACT:

Universities, whilst being seen as centres of knowledge creation, are also products of colonialism. This article focuses on an autoethnographic study undertaken by three White university teachers using reflective prompts to problematise our White positionality. We wished to better understand ourselves and our identities, the benefits we have gained from colonialism, and appropriate approaches we can take to facilitate decolonising curricula. We found that this self-interrogation and collaborative meaning making, while sometimes painful, provided an enriching and transformative opportunity for personal and professional development, and a starting point to listening to, working with, and enabling Indigenous peoples to undertake decolonising work. We then use this experience to suggest ways in which other teachers might engage in similar processes of critical self-reflection and self-development, towards disrupting colonial thinking in higher education and beyond.

### DESCRIPTORES:

Decolonización  
Indegenización  
Privilegio blanco  
Curriculum  
Autoetnografía

### RESUMEN:

Las universidades, aunque se consideran centros de creación de conocimiento, también son producto del colonialismo. Este artículo se centra en un estudio autoetnográfico llevado a cabo por tres profesoras universitarias blancas que utilizamos pautas reflexivas para problematizar nuestra posición. Nuestro objetivo es comprendernos mejor a nosotras mismas y nuestras identidades, los beneficios que hemos obtenido del colonialismo y los enfoques apropiados que podemos adoptar para facilitar la descolonización de los planes de estudio. Consideramos que este autointerrogatorio y esta búsqueda colaborativa de significados, aunque a veces doloroso, constituyen una oportunidad enriquecedora y transformadora para el desarrollo personal y profesional, y un punto de partida para escuchar a los pueblos indígenas, trabajar con ellos y permitirles emprender una labor descolonizadora. Seguidamente, utilizamos esta experiencia para sugerir formas en las que otros y otras profesoras pueden participar en procesos similares de autorreflexión crítica y autodesarrollo, con el fin de desbaratar el pensamiento colonial en la educación superior y más allá.

### CÓMO CITAR:

Tangney, S., Mooney, J. A. y López-Vélez, A. L. (2024). Researching together: Disrupting colonial thinking in higher education and beyond. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 13(1), 303-319.  
<https://doi.org/10.15366/riejs2024.13.1.017>

## 1. Introduction

Decolonising the curriculum has been described as “concerned with deconstructing pedagogical frames which promote singular worldviews” (Ryan & Tilbury, 2014, p. 20), and to enable a “critique of Eurocentricism from subalternized and silenced knowledges” (Grosfoguel, 2011, n.p). Ryan and Tilbury’s (2014) stated purpose is to expand students’ inter-cultural understanding, and to develop new ways of thinking and working with others in a global context. These are also concerns of ours, the authors, but as White teachers, of European ancestry, working in universities across three countries (Canada, the Basque Country, Spain, and Wales), in order to support this process, we focus this paper on problematising our positionality.

We were acutely aware of the challenges we faced as White women in ‘addressing’ this topic. We recognised that we have benefited from colonialism and are limited in our understanding of what it means to be colonised. We also recognised that, because of our positions of privilege, the lens we bring to the work of decolonising the curriculum may be limited and, as non-Indigenous people, we do not have the knowledge needed to Indigenise the curriculum. However, we felt we had a role to play in listening, working with, and enabling Indigenous peoples to undertake this work, and that self-development was needed on our part to prepare ourselves for this role.

We used collaborative autoethnography to understand ourselves and our identities better in order to problematise knowledge claims about experiences, relationships and cultures, and to deconstruct our positions in a Western education system created by colonising powers. In this approach, we are the only research participants (henceforth called participant-researchers (PR). This study aimed to (1) develop self-awareness within and among the PRs as university educators and curriculum developers; (2) explore a method for developing teachers’ self-awareness in curriculum development.

Working with a set of reflective prompts based on questions raised in relevant literature (e.g. Chung, 2019; Said, 1978), each PR engaged in two cycles of critical reflective writing on our positionality with respect to our identities, and to our teaching and curricular practices. These were then shared and discussed. We wanted to increase our understanding and mindfulness of the “scholarly processes, practices and traditions that privilege dominant forms of knowledge making and knowing in teaching and learning” (Behari-Leak, 2020, p. 4) and reflect on this within the colonial institutions in which we teach.

We then critiqued the process of using the chosen reflective prompts as to their effectiveness as a tool for deepening our understanding of coloniality. We close this paper with suggestions for tertiary educators who wish to use a similar approach individually or with their teaching teams.

## 2. Literature review

### *2.1. Origins of Eurocentrism, racism, and White fragility*

The drive to decolonise Eurocentric structures including universities and curricula is not new. Bhambra et al. (2018, p. 19) state “For decades, teachers and students have been chipping away at the coloniality of the university, in an attempt to make it more critical, rigorous and democratic”.



What Bhambra, her colleagues, and other critics keep stating is that universities are key sites in our society for knowledge production, and yet, they have traditionally also been gatekeepers determining whose histories and knowledges are valued. Indigenous knowledges have not been acknowledged or included (Bhambra et al., 2018) despite universities' "ethical obligation as epistemic agents" (Behari-Leak, 2020, p. 6). Mirza (2018) asserts that universities in the United Kingdom, despite their positioning, are less engaged than other institutions in combatting racism, and Tuck & Wang (2012), writing from the United States, consider much of settler colonial decolonising work to be further enhancing the power of the colonists themselves.

DiAngelo (2018) makes a distinction between prejudice, discrimination, and racism, where prejudice is defined as the judgment made about someone based on the group to which they are seen to belong. Prejudice gives rise to generalisations about the whole group. Discrimination is action based on this prejudice, such as exclusion, derogatory comments, or violence. Racism is collective prejudice underlain by systems such as the law or institutional structures that perpetuate and enable discrimination to continue.

It is worth examining the origins of the "other", and how this notion developed. Said's (1978) highlighted the way ideas of Otherness are constructed through new encounters with peoples and cultures. The Other is created through (largely) Western eyes using Western language, structures and norms. This Western concept thus creates a cultural hegemony in which "neither the term Orient, nor the concept of the West has any ontological stability; each is made up of human effort, partly affirmation, partly identification of the Other" (Said, 1978, p. xii).

What results is a Eurocentric view of the world, which has permeated science, literature, the arts, and political discourse, and is wrongly presented as a "universalistic neutral, objective point of view" (Grosfoguel, 2011, n.p.) rather than *a* worldview among many. It has become a "residual structural and cultural presence ... [that has remained] long after the colonisers have left" (Behari-Leak, 2020, p. 18), and to which there is resistance to change. None of us can change our hitherto cultural, social, class, and gendered backgrounds; our perspectives and our knowledge are always situated (Grosfoguel, 2011). However, we can, through mindful and critical practice, "unlearn, relearn, and reframe assumptions and practices" (Behari-Leak, 2020, p. 5). The situated nature of knowledge, however, is not generally evident or explicitly pointed out to learners. Many disciplines present their canon of knowledge as a given; the 'speaker' is not obvious, and not examined or critiqued. Western concepts of knowledge are presented as universal Truths, creating and perpetuating a power differential between Western and other knowledges.

As DiAngelo (2018) underlines, with respect to race, in the West, we have been socialised to view White people as the central voice, the insider, and the norm. Indigenous peoples experience this most acutely, whilst those of us who are White are not taught to see ourselves in terms of race and we are often ignorant of how racism benefits us. Race for the White population does matter, but it is about others and *their* race. While we perhaps consider ourselves to be anti-racist, we may be perpetuating racism through the lack of questioning of our curricula, institutional norms, and political systems, and the defensiveness that surrounds this denial has been coined "white fragility" by DiAngelo (2018, p. 2).

The permeation of Western ideas extends far beyond knowledge itself to include frames of critique which are also shaped by Western epistemology. Critiquing and challenging the legacy of colonialism is therefore difficult, as attempts to challenge are informed by situated, and thus limited, perspectives. This ironically, includes ourselves

as White scholars writing about and critiquing coloniality, and this needs to be acknowledged. Indigenous scholars trying to extricate themselves from Eurocentricism may find it difficult to escape and undertake research from their own perspective (Matthews, 2018; Grosfoguel, 2011), and Indigenous researchers may lack credibility even within their own communities. These examples highlight the success of the colonial project to undermine Indigenous ways of knowing (Grosfoguel, 2011).

As awareness about racism grows among those of us with White privilege, allyship is necessary to “disrupt patterns and leverage power and privilege” (Arday, 2020, n.p.). Part of that process is recognition of White privilege and that in doing nothing, we are complicit in the colonial hierarchies (Arday, 2020). Nevertheless, some scholars assert that decolonising movements are being subverted to retain the power of the White population. Tuck & Yang (2012, p. 9) critique the absorption of decolonisation narratives into the social justice agenda so that “the settler, disturbed by her own settler status, tried to escape or contain the unbearable searchlight of complicity, of having harmed others just by being one’s self”.

The notion of reconciliation, which is a popular narrative around decolonisation (Gaudry & Lorenz, 2018) is criticised for being just another way of making the problem go away (Tuck & Yang, 2012). Post-colonial discourses can also be seen as a convenient way of continuing to validate or re-authorising colonial versions of interpretation.

## ***2.2. Decolonising pathways to enhancing curricula***

Because of the rise in visibility of decolonisation in the pedagogic literature it is also useful to consider alternative pathways that are gathering traction. Diversification of staff and students can have an impact, though does not guarantee an alternative epistemic perspective as the power of the Western voice is pervasive, and can be internalised by the oppressed as well as the oppressors (Martínez, 2022; Peters, 2018). Other decolonising pedagogies include:

- Storytelling (Peltier, 2016; Van Camp, 2021);
- Circle pedagogy (Camilleri & Bezzina, 2022; Peltier, 2016);
- Learning in community (with local Indigenous Elders, Knowledge Keepers, and community members) (Gaudet, 2019; Martínez, 2022; Peltier, 2017);
- Land-based wholistic learning (Chambers, 2006; Dei, 2014; Gaudet, 2019; O’Connor et al., 2020; Peltier, 2017);
- Posing questions that problematise colonial histories (Laing, 2020; Rivas-Flores et al., 2020);
- Narrative enquiry as political action (Rivas-Flores et al., 2020);
- Co-creation opportunities (Laing, 2020);
- Collective sense-making (Rivas-Flores et al., 2020);
- Reflective practice (Kreber, 2004; Mezirow, 1991);
- Encouraging students to be a stranger to themselves and their culture (Paraskeva, 2020); among other approaches, which can all provide an opportunity for student perspectives to come forward and for students and teachers to learn the perspectives of various equity-seeking groups.

### 2.2.1. *Engaging allies and encouraging their journey of critical self-reflection*

Allyship is a vital part of decolonising the academy. Universities are power structures that privilege White Western ontologies. Disrupting this dynamic cannot be left solely to those who are disenfranchised. As a predominantly White academy, we need to examine ourselves, to become better educated about race politics, and to begin to understand the perspective of disenfranchised others (DiAngelo, 2018). We need to engage with Indigenous scholars and communities, to listen and learn from the ongoing harm they are experiencing, and to work in partnership with them (Ward et al., 2021).

### 2.2.2. *More critique of the situatedness of knowledge*

Universities, despite being seen as central to knowledge creation, are themselves products of colonisation. In engaging with their respective disciplines, students are encouraged to consider the domination of the colonial powers in shaping Western thought and to contest the resultant ‘Truth’ underpinning their disciplinary canon. Centring scholarly literature from equity-deserving and rights-holding groups, as well as community-based sources of knowledge while examining the situatedness of knowledge, can provide a pathway towards decolonising knowledge and the structures that shape it (Laing, 2020).

## 3. Method

The participant-researchers (PR) conducted a collaborative autoethnographic inquiry based on personal narratives. The purpose was to engage in critical self-reflection on our own underlying theories about our identities, decolonialisation, curricular and educational practices (Ash & Clayton, 2009; Rivas-Flores et al., 2020), and collaboratively share these reflections with one another to co-create meaning and develop collective insights.

Autoethnography is characterised by participant-researchers appearing together in texts of multiple voices focused on the characteristics and the process of a human encounter (Cortes et al., 2020). It emphasises those topics relevant to the voices: intersubjectivity, interpretative authority, and the representation of the participants. It also explores the use of the first person in the writing and includes the participant-researcher’s perspective (Rivas-Flores et al., 2020). Thus, the methodology addresses personal and autobiographical narratives in different collaborative and individual formats within a social and cultural context.

We used a collaborative autobiographical approach of self-study research (Blair, 2017; Bullough and Pinnegar, 2001; LaBoskey, 2004; Lassonde et al., 2009) by writing narrative responses to two prompts. In the first prompt, “*How do you describe yourself, your identities and positionality (with reference to the Eurocentric nature of higher education?)*”, we carried out a retrospective autoethnography (Tilley-Lubbs, 2009) about our identities and our underlying assumptions about higher education and decolonisation. The self-reflective writing in response to the second prompt, “*Drawing on Chung (2019), how might you co-create learning and evolve the authority of the learner? What is your experience of co-creating curricula which allows agency, and how might this be useful in decolonising your curriculum?*” helped us to explore our personal understandings of decolonising curricular and teaching practices.

The prompts were drawn from Chung (2019) and Said (1978) which started our questioning process. As the research progressed, we expanded our reading beyond the

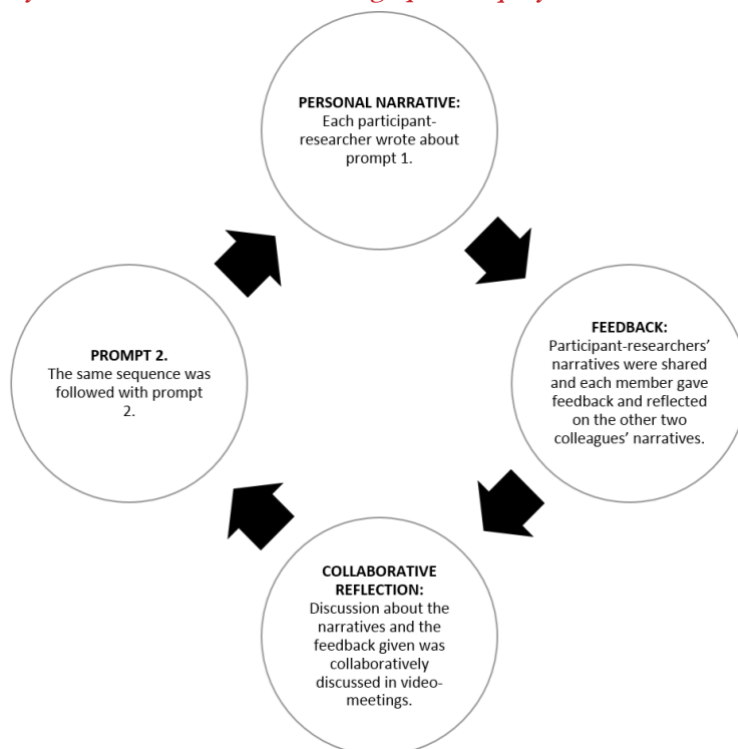
European canon including a range of Indigenous writers broadening the focus of our discussions.

Following the personal self-reflective writing, discussion took place among all three PRs; this involved two steps. First, each PR gave written feedback on the narratives of the others. Having read the feedback from our colleagues, we then met to discuss our respective narratives to enhance the self-study and critical reflection (Miller-Young et al., 2015) (see figure 1). Meetings were held online and were recorded.

The study was approved by a university Ethics Committee (Ethics number 2019D00041) and was subject to the usual informed and signed consent procedures.

**Figure 1**

*Cycle of collaborative autoethnographic enquiry followed*



The data set used for analysis consisted of:

- PRs' written narratives based on each prompt (6).
- PRs' written feedback of the other colleagues' narratives (12).
- Video recordings of the online group conversation meetings about all PRs' narratives (6).

Data analysis of the narratives, feedback, and recordings was carried out using the NVivo 11 programme for qualitative analysis. Emergent topics appeared, were shared and contrasted, and the coding system (Table 1) established. Finally, the coding system was used to categorise the data.

**Table 1**  
**Coding system**

Category	Code	Agreed conceptions issued from data
1. The self	1.1. Identity	Multiple identities or positionality as complex and layered; unconscious bias; relationship to language - colonial languages.
	1.2. Consciousness	Privilege and the relationship to the other - identifying with the other, identifying as privileged; gendered experience/ experience with disability, as ways into seeing privilege; experience of exclusion; our own position.
	1.3. Place	National or territorial context; socio-economic, cultural influences; historical background; place within the university; where we fit in that landscape; diversity of academic staff; resistance to change.
2. Decolonising curriculum	2.1. Pedagogy	Reciprocal learning/ co-learning/ peer learning/ relational curriculum/ living curriculum/ dynamic curriculum/ curriculum of care; transformation, a particular kind of pedagogy is needed for a decolonising curriculum.
	2.2. Agency	Negotiating with learners about their learning; giving voice to students and the community to enable way forward; dialogue and mutual understanding; student agency, authority of the learner, students challenging the system; community of learners.
	2.3. Will of academia	Commitment to the community, and social justice.
	2.4. Measuring and evaluating	Impact, policies and obstacles; Eurocentric bias; affinity bias; valid knowledge; regulatory framework; power, impact and real implementation of decolonising policies.

Following the coding process, each PR agreed to the excerpts selected from their respective narratives for the Findings and Discussion section of this paper. This step ensured consent from each of the PRs and served as a member-checking process.

## 4. Findings and discussion

Our findings and discussion are limited to a selection of the codes identified in Table 1, namely: Identity; Consciousness; Place; Pedagogy; and Measuring and Evaluating.

We decided to present the findings in a hybrid format, centring our narrative data while using a thematic analysis to make sense of the data. We acknowledge that our analysis methods and our analysis itself have been influenced by our current situatedness within a colonial system. Throughout the thematic analysis, a pattern emerged revealing tensions and harmonies. They are highlighted as we pose questions about the data.

### 4.1. Theme: Identity

The first reflective prompt asked us to consider our sense of our own identity. While all three PRs identify as women in the academy, we noted significant differences in our sense of identity and our perspectives as a result of our past and present geographical locations. Our physical, political, and social places in the world have shaped our identities profoundly.

PR3's excerpt takes us back to her childhood and youth, growing up in a region in Spain where separatists have struggled for generations to assert their independence. In this context, PR3 searched for her "place in the world".

*The anger I expressed emerges from my feelings of frustration as I have witnessed exclusion, terrorism and violence in my country during my whole life. My personal experiences of exclusion have influenced my philosophy about the values that should be fostered in order to educate committed democratic civilians. (...) It was then when I started to feel the sensation of belonging nowhere, followed by the need to find my place in the world. This feeling (...) grew more explicit over the years, particularly since I became an immigrant in Chile and then in England. (PR3)*

PR2's excerpt situates her in North America, where the history of settler-colonialism has influenced her identity and the languages she learned (English, French, and Spanish). Writing about her linguistic identity, arising from colonial powers, leads into her acknowledgment of the layers of privilege she experiences in local and global contexts. We posit that these privileges may contribute to her sense of belonging in the academy.

*All three of my languages are colonial languages, brought [to the] Americas by European colonialism. These languages, especially my mother tongue – English – position me as privileged. [...] This linguistic privilege, combined with my white-skinned privilege, my university education, and my middle-class background, give me significant social and economic advantages in Canada and internationally. (PR2)*

PR1's excerpt places her as growing up in a settler colony of New Zealand but now living in the UK. It shows how engagement with communities of practice influences our identity, and the ongoing and evolving nature of identity.

*If I was asked this outside the context of this project I would very likely describe myself firstly as a woman, then maybe as a New Zealander, then maybe my occupation would be the next on the list in defining myself. (...) If pressed then other identities might emerge, e.g. a feminist, an atheist, a reader, a cyclist ... (...). Underlying these identities (...) I would describe myself (or what I wish to be) as an advocate for equality and diversity within my personal and professional relationships (...) I recognise that how I have tackled this over time has shifted as my consciousness has shifted. (PR1)*

#### **4.2. Theme: Consciousness**

There were examples of increasing consciousness of privilege in the reflective writing and meetings, and evidence of strategies to raise the consciousness of others. PR1's narrative notes other dimensions of privilege, and highlights the possibilities of using these as a vehicle for discussing decolonisation. It also presents the challenge of remaining mindful of our thinking, and continually examining our own socialisation (DiAngelo, 2018), and provides a vehicle for discussing the assimilation into coloniality (Behari-Leak, 2020, p. 6).

*My 'awakening' to the Other (and I do see it as an emergence in my adult life and an ongoing project) has been evident to myself mostly through gender politics, because in this situation I can see myself as the Other, and this has become even more evident as an older woman as I am conscious of the increasing invisibility of older people in British society, and maybe particularly women. However even here because of my gendered upbringing and the constant bombardment of patriarchal perspectives, I still fall into traps of aligning myself with the patriarchy, and I have to stay vigilant. (PR1)*

Identity and Consciousness converge in PR3's narrative writing as she explores what it takes to deconstruct dominant pedagogical frames (Ryan and Tilbury, 2014) through dialogue with students. She reflects on constraints we all experience when working to understand another person, and coming up against limitations to understanding or knowing the Other because we are always viewing another way of being and knowing

through the lens of our own situated worldviews and perspectives (Grosfoguel, 2011; Kuokkanen, 2007).

*I think mutual understanding is a key milestone when you are trying to open up and establish a dialogue with other people and particularly with our students, because, finally, each one of us has their own underlying way of thinking about life, our own culture, our own identity and our own way of being brought up. So, when I'm trying to understand the other, (...), I ask them "what do you mean about that?" But I always have in mind that I'm not going to be able to understand fully what the other person is trying to tell me. (...) It was particularly difficult for me to understand those people who lived in the rural part of Chile, who are Mapuche, because their way of life was very different from the way I lived. I felt I was able to grasp the way they think about life by living with them, interacting with them, taking time to have a "mate" and eat some homemade bread with them. That was how I could understand better the way they were living and thought about life. (PR3)*

### 4.3. Theme: Place

Identity continues to be intertwined under the theme of place. Each PR writes from a different perspective of place, but all three root their identity in place. PR3's reflections explore her geographic, national, and regional location as they inform the multiple identities that give her a sense of her own diversity and that of the world around her.

*I consider myself as European, as well as I see me as a Basque, Spanish and Ibero-American citizen. (...) These are my roots, my pillars, but I feel them all together, because my sense of belonging has to do with the personal life, and that of my family. I feel diversity is the way I see myself and the world that surrounds me. (PR3)*

PR2's writing connects a sense of belonging to place, specifically academia as place, and highlights again how engagement with communities of practice inform our identity.

*I suppose to some extent I have taken for granted that I belong in the university system, and I have been able to navigate the Western knowledge traditions and customs of this institution with ease. (PR2)*

PR2's sense of belonging and ease in the university raise important questions of identity and place as we consider the work of decolonising curricula. How can those with the power of privilege leverage it towards both decolonising curricula and corresponding institutional changes?

In PR1's writing, place plays a prominent role as she articulates the ways in which identity and place are inextricably connected. Her identity as a New Zealander is made more complex because she has lived in the United Kingdom for more than two decades.

*In fact, describing myself as a New Zealander wouldn't occur to me if I lived in New Zealand; it is only because I live in the UK and clearly have an Antipodean accent. [...] It is clear to me that I have had the benefit of white privilege without being really aware for much of my life of the extent to which this pervades our society and its institutions. The challenge that I face is that I am not only a New Zealander, but I am a Pakeha New Zealander, and so a descendant of British colonisers. I have probably gone through several shifts in position regarding race throughout my life. (PR1)*

The themes of identity, consciousness, and place have highlighted the complex nature of identity that we as teachers bring to the classroom, but also raise awareness of the multiple identities that our students bring. The responses to the reflective prompts also highlight a consciousness of White privilege (DiAngelo, 2018; hooks, 2003; McIntosh,

1989; Saad, 2020), a willingness to challenge colonial curricula, and a desire to work in partnership with people excluded.

Allyship is vital to decolonising the academy. We need to be comfortable with the discomfort of the challenge this might invite (DiAngelo, 2018) and have the “courage to be altered” (Chung, 2019, p. 17). We need to move beyond optical allyship (Saad, 2020) into actions that reflect actual allyship: taking on the struggle as if our own lives depended on it, showing up even when we feel uncertain or afraid, standing up and staying standing, so that those with whom we ally ourselves know we are with them (Calvez, 2020), transferring the benefits of our privilege to those who are excluded, recognising the conversation is not about us nor is it about our, albeit real, feeling of pain<sup>1</sup>. We can help with the disruption of old narratives through engaging as authentic allies and accomplices (Ward et al., 2021).

#### 4.4. Theme: Pedagogy

Engaging with appropriate pedagogies that enable transformational change was evident from the reflective pieces, in particular in response to the second prompt. The data showed that we all had some opportunities to negotiate aspects of the student learning experience, but its degree varied across courses and institutions. This was one of the main topics discussed in our reflective meetings. PR3 offered regular opportunities for students to revise the learning approach, but also felt frustrated that she still had overall lead.

*Through the assembly, values and norms are reviewed, negotiated and modified in order to adjust to the group, and the organization, methodology and the communication in our lecture is arranged and agreed among us. (...) Considering the design of the lectures, I must admit that I still feel that students have a limited participation in the curriculum, because I am the one who gives the structure to the curriculum and also who selects and decides the documents and articles they are going to read during the term. I'm trying to find a way of involving them more on the design of the subject, but I am still reflecting on how to do it. (PR3)*

PR1's experience teaching university teachers demonstrated flexibility in approach with teachers given autonomy to develop project work depending on their own professional needs. However, it was to some extent restrained by already defined learning outcomes.

*[M]y underlying philosophy regarding teaching practice is that there are underlying principles, but that staff can find what works for them, their teaching preferences, their students and where they have come from, and their teaching environment. (PR1)*

PR2's experience demonstrated the flexibility available to her in her course, where students are able to develop and negotiate their own learning goals, activities, and assessments with their teacher, and to continue curriculum-making by making necessary adjustments as the course unfolds. She also, however, highlighted the reluctance of some students to take this lead, preferring to see the teacher as the expert.

*Once we [students and teacher] got into the conversation about our course plan (written/formal curriculum), I could see, among the students, differing levels of investment in the co-creation process. Some were clearly more comfortable with a course designed entirely by the teacher [...] I reminded them of the importance of participation in class, in order to benefit from the humanistic, relational, and socio-constructivist learning philosophy and practice. We planned the assignments and methods of assessment. Their choices were similar to what I would usually*

---

<sup>1</sup> <https://guidetoallyship.com>



*plan for a Humanities course. The difference was they were the ones who proposed these assessments. They had ownership for the measurement and evaluation of their learning experiences, [which] included both self-assessment and peer-assessment components, [positioning] them in a more active and central role in the curriculum. (PR2)*

Engaging students in curricula flattens the hierarchy between teachers and learners. Enabling students to determine learning goals acknowledges the value of prior knowledge that each participant brings to the learning experience. PR2's students talked about the vibrant community that had been created in their course:

*each day [students] read their creative writing pieces aloud to the class and received "critical friend" feedback; realizing that they could be helpful to one another as listeners and critical friends. (PR2)*

Experiences where students are exposed to others' identities and can examine their own were evident.

*I start the course by sharing with them different narratives of young people who were born in Spain or the Basque Country but their families were migrants. They read the experiences they faced as a child and particularly at school, and reflect and talk about them with their classmates. (PR3)*

PR1 highlighted opportunities academic staff offer to students to examine their own identity in a workshop she runs for teachers about internationalising the curriculum:

*We consider ideas such as [...] if students have an opportunity to critically reflect on their own values (and thus gain a better and more tolerant attitude toward values of others). (PR1)*

Derived from the analysis of the reflective writing and the videos, there was evidence of decolonising curricular moments that enabled learning by students and teachers. These activities have the potential to be transformative for both parties, but require staff to let go their need to demonstrate their expertise, and to incorporate students' own lives in the process. PR3's engagement with the local community highlights this opportunity:

*(...) But during our course we try to go a step further, not only letting them be mere spectators but also offering them an experience of real contact with students of migrant families, or from other cultural backgrounds, for example Roma people. Based on the service-learning approach, each team has to get to know a neighbourhood of our city. They search for information about it, the population who live there, their cultures, language, the places they go to in the neighbourhood, the services they count on, and the organizations, NGOs, associations located there. (...) By learning from these experiences, each team starts designing the proposal, getting in contact with members of associations, organizations, or schools of the neighbourhood to organize the activity with them. Finally, the students carry out the activities where they show the sensitivity they have developed towards other unheard voices, start listening to them and knowing each other, and establish more equal relationship with the children and their families. (PR3)*

PR1's reflective writing highlighted transformational opportunities embedded in teaching. In her internationalisation workshop she and university teachers consider:

*whether students get an opportunity to explore other cultural perspectives in their disciplines through international articles and comparative studies, international speakers, engagement with students from different cultures in our collaborative partner institutions abroad. (PR1)*

Purposefully challenging the ethnocentric nature of the curriculum was evident in the data. In PR1's workshop she discussed with teachers:

*how ethnocentric the curriculum might be. This is by far the most challenging to unpack, but generally there are some in the group who have already considered this [and their contributions] trigger ideas from others. (PR1)*

Challenges to decolonising curricula were highlighted the unsustainability of decolonising efforts when they happen in an isolated and under-supported area of the institution.

#### **4.5. Theme: Measuring and evaluating: impact, policies, and obstacles**

We classified data segments that related to assessing the impact of the PRs' decolonising curricula efforts, as well as policies and obstacles that hindered these efforts. In this section, we decided not to identify the specific PR to ensure the anonymity of the institutions discussed.

The Western university is foundationally colonial, making decolonising curricula a counter-action to the epistemological and ontological pillars that uphold the academy. Our reflective writings and meetings explored this tension. How can we shift curricular and teaching practices when we are constrained by structures that recognise and reinforce a narrow, Western colonial view of teaching and learning?

*In many cases, we maintain a theoretical discourse, rooted in a patriarchal occidental capitalism, which overlooks the majority of philosophical perspectives and knowledge.*

*(...) We transmit this [universal and unique] discourse through our lectures. Lectures which are mainly one-directional, where dialogue and mutual reflection is not promoted among our students, and where the lecturer's authority and power are based on the evaluation system we imposed on our students by examining and giving marks, if they show they have internalised this [universal and unique] discourse. Lack of collaboration and collaborative reflection among colleagues is also generalised. Bureaucracy, external evaluation and competition are controlling academic development.*

Even academics with White privilege can experience isolation from the institution, especially when they are in precarious, non-tenured positions. Thus, we ask: if decolonising work remains on the margins, performed only by those in precarious roles, will change at institutional and systemic levels be possible? Or will decolonising curricula continue to occur only in isolated acts, by individuals?

*This experience of collaboratively planning a course [with students] was a dream come true for me. It was so realistic and human to adjust the curriculum as we lived into relationship with one another and as the group came to know itself in a cohesive whole. This experience reaffirmed my wholehearted belief in the [co-curriculum making] philosophy. (...) The institution provided the infrastructure of classrooms, furniture, lights, and heating in which [the class] could meet, but the [decolonising curriculum was poorly funded and institutionally marginalised].*

Despite centring learners' prior knowledge and building new knowledge with them from there, our findings show Western bias in the pedagogical research as well as barriers to decolonising academic programmes that are governed by professional colleges such as Engineering, Medicine, Nursing, Teaching, etc., as these externally imposed standards are often grounded in colonising worldviews.

*The biggest shortcoming however is the nature of the pedagogic literature itself which is Western focused (...).*

*Many programmes of study are governed by professional standards, and these themselves may be culturally bound (...). But if you can raise awareness of this, and encourage [colleagues] to help students to see the cultural boundness of disciplines, it expands their horizons, and can lead to ontological shifts in the way they see the world.*

While obstacles to decolonising curricula revealed in the findings of this study demonstrate tension within the academy, the data uncovered harmonies or moments with potential for advancing decolonising efforts. As more and more students take the

initiative to challenge status quo policies and practices, they may help to lead needed changes, as long as faculty and staff are willing, and have the courage to change themselves/ourselves.

*(...) engaging and empowering students provides a great opportunity to explore decolonisation, but the university faculty and management have to be open to ideas, and be prepared to be challenged. [These conversations] need to be explored in smallish groups with mutual respect and patience.*

There is great need for engaging community members from within and beyond academia who have been excluded from curriculum making.

- *involving people, particularly those in vulnerable situations;*
- *establishing equal power in relationships;*
- *promoting dialogue and reflection, individual and collective reflection;*
- *fostering change;*
- *producing valid knowledge collaboratively;*
- *exercising a “self-reflective attitude” as researchers and lecturers.*

*This requires more thorough and committed work, joining the university with the community through mutual understanding and collaboration, dealing with the demands of our society by working together and sharing our knowledge in order to achieve change and transformations towards global justice, equity, and sustainability.*

The findings indicate that we, as teachers, researchers, and women, feel that our identities have been profoundly influenced by our physical, political, and social places. Acknowledging our positions of White privilege, we exercised consciousness by processes of self-reflection and collaborative reflection, where our positionalities were questioned by one another.

The reflective process and collaborative nature of this research study helped us to uncover the complex nature of identity and open us to greater awareness of the multiple layers of our own identities, as well as the complex identities of our students.

Gaudry and Lorenz (2018) describe three stages in Indigenisation:

*Indigenous inclusion, reconciliation indigenization, and decolonial indigenization ... [where] on one end of this continuum, the academy maintains most of its existing structures while assisting Indigenous students, faculty, and staff in succeeding under this normalized order, and on the other end, the university is fundamentally transformed by deep engagement with Indigenous peoples, Indigenous intellectuals, and Indigenous knowledge systems for all who attend. (p. 218)*

Considering our pedagogical practices and explorations in decolonising curricula, we have each travelled different paths towards decolonising curricula: engaging with pedagogies that promote transformational change; involving students in the process of negotiation and decision making about learning goals, activities, assessments, and curriculum adjustments; engaging students in examining their own identities; and engaging students with local communities. We have each encountered obstacles to sustaining and centring decolonising practices within institutional approaches to curriculum, educational practices, and research, and this resistance is not uncommon across the sector (Raffoul et al., 2022). We are at the beginning of this process. Tensions arise when confronting the Eurocentric epistemological and ontological pillars of the academy alongside our own academic career development that is itself often grounded in colonising worldviews. Academic institutions as a whole must begin to listen to and support the driving force of students and staff who are challenging

status quo policies and practices at the university, and to engage with community members, particularly those, thus far, excluded from curriculum making.

However, despite the challenges we face, we believe we have a role to play and a responsibility, as allies in the process of decolonising the curriculum. Much of our role is centred on raising our own critical consciousness, continuing to develop understanding of our privilege, and leveraging our power where we can to instigate change in our respective universities. Most importantly, we need to exercise humility in our engagement with Indigenous staff and students, and start with “listening and sharing in the emotional labour involved in the work” (Ward 2021, p. 15).

## 5. Conclusion

This study sought to develop our understanding of White privilege and to question our cultural positioning through a collaborative autoethnographic approach with a focus on our role in and efforts towards decolonising curricula. A subsequent aim was to examine whether using the reflective prompts were effective in uncovering our biases, and to provide an opportunity to understand and develop effective, decolonising pedagogic processes for ourselves as teachers. A further aim was to examine whether our approach would be useful for other teachers in higher education.

When we started this collaborative autoethnographic process, we were unsure how the study would unfold. We, as participant-researchers, have realised however, that the collaborative process of working, communicating, and listening to each other throughout the study has provided an enriching and transformative opportunity for personal and professional development. The interrogation of “our personal stories, lenses and narratives of self” (Kempf, 2020, p. 119) has provided a challenging and rewarding process to advance our respective understandings. The process has been sometimes challenging, even painful at times, but we have realised that we need to ‘get over ourselves’ and be braver in making mistakes. We must treat the uncomfortable feelings and insights that arise as important opportunities to make visible the pervasiveness of the colonial project and opportunities for unlearning our colonial ways of thinking and being. Through this study, we have become increasingly aware of the normalisation of colonial perspectives, and our responsibility to disrupt them. This disruption enables and emboldens us to further explore and practise decolonising pedagogies with students, staff members, and community members.

In our collaborative post-analysis reflection, we were aware however, that a limitation of the study and to our current awareness of colonialism may be the gaps in our narrative which were consciously or unconsciously omitted when we reflected on our experiences. The stories we left out might reveal a reluctance to examine ways in which we contribute to the ongoing colonial project, maintaining the status quo, and continuing to participate in an academic hierarchical system. This work therefore needs to be active and ongoing. We will not reach a point where we can say, “Now the curriculum has been decolonised.” Rather, we must commit to living out a decolonising curriculum as an ongoing practice.

We would encourage colleagues within academic institutions to participate in reflective practices followed by discussion (using prompts, texts or other similar points of discussion), particularly in small groups where trust can be developed, difficult conversations can take place, and personal transformation can be facilitated. We would be pleased if the collaborative process used in this study served as a framework for such collegial explorations.

## Acknowledgment

We wish to acknowledge Leeds Institute for Teaching Excellence who part funded the EuroSoTL International Collaborative Writing Retreat, where we met and planned the scope of this research. We would also like to thank the reviewers for the detailed feedback we received on the original version of the paper. Their comments provided further learning for us.

## Referencias

- Arday, J. (2020). *Decolonising the curriculum: why the concept requires a wider conversation*. SEDA.
- Ash, S. L., & Clayton, P.H. (2009). Generating, deepening, and documenting learning: The power of critical reflection in applied learning. *Journal of Applied Learning in Higher Education* 1, 25-48.
- Behari-Leak, K. (2020). Towards a borderless, decolonized, socially just, and inclusive scholarship of teaching and teaching. *Teaching & Learning Inquiry*, 8(1), 4-23.  
<https://doi.org/10.20343/teachlearninqu.8.1.2>
- Blair, A. (2017). Becoming culturally responsive: Reflections from an autoethnographic exploration of teaching and learning english in Brazil. In F. Pirbhai-Illich, S. Pete & F. Martin (Eds.), *Cultural responsive pedagogy* (pp. 99-119). Palgrave Macmillan.  
[https://doi.org/10.1007/978-3-319-46328-5\\_5](https://doi.org/10.1007/978-3-319-46328-5_5)
- Bhambra, G. K., Gebrial, D., & Nişancıoğlu, K. (2018). *Decolonising the university*. Pluto Books.
- Bullough, R. V., & Pinnegar, S. (2001). Guidelines for quality in autobiographical forms of self-study research. *Educational Researcher*, 30(3), 13-21. <https://doi.org/10.3102/0013189X030003013>
- Calvez, S. (2020). *Decolonising the curriculum: why the concept requires a wider conversation*. SEDA.
- Camilleri, S., & Bezzina, A. (2022). Learning in a circle apparent simplicity. *Pastoral Care in Education*, 40(4), 373-390. <https://doi.org/10.1080/02643944.2021.1938645>
- Chambers, C. M. (2006). The land is the best teacher i've ever had: Places as pedagogy for precarious times. *Journal of Curriculum Theorizing*, 22(3), 27-38.
- Chung, S. H. S. (2019). The courage to be altered: Indigenist decolonization for teachers. *New Directions for Teaching & Learning*, 157, 13-25. <https://doi.org/10.1002/tl.20327>
- Cortes, P., Leite, A. E., Prados, M. E., & González, B. (2020). Trayectorias y perspectivas metodológicas para la investigación narrativa y biográfica en el ámbito social y educativo [Trajectories and methodological perspectives for narrative and biographical research in the social and educational field]. In J. M. Sancho, F. Hernández, M. L. Montero, J. de Pablos, J. I. Rivas, & A. Ocaña (Eds.), *Camino y derivas para otra investigación educativa y social [Paths and drifts for other educational and social research]* (pp. 209-222). Octaedro.
- Dei, G. J. (2014). Global education from an 'indigenist' anti-colonial perspective. *Journal of Contemporary Issues in Education*, 9(2), 4-23. <https://doi.org/10.20355/C53G6B>
- DiAngelo, R. (2018). *White fragility. Why it's so hard for white people to talk about racism*. Penguin Books.
- Gaudet, J. C. (2019). Keeoukaywin: The visiting way, fostering an indigenous research methodology. *Aboriginal Policy Studies*, 7(2), 47-64. <https://doi.org/10.5663/aps.v7i2.29336>
- Gaudry, A., & Lorenz, D. (2018). Indigenization as inclusion, reconciliation and decolonization: Navigating the different version for indigenizing the Canadian Academy. *AlterNative*, 14(3), 218-27. <https://doi.org/10.1177%2F1177180118785382>
- Grosfoguel, R. (2011). Decolonizing post-colonial studies and paradigms of political-economy: transmodernity, decolonial thinking, and global coloniality. *Transmodernity: Journal of Peripheral Cultural Production of the Luso-Hispanic World*, 1(1), art. 4. <https://doi.org/10.5070/T411000004>
- hooks, b. (2003). *Teaching community: A pedagogy of hope*. Routledge.
- Kempf, A. (2020). If we are going to talk about implicit race bias, we need to talk about structural racism: Moving beyond ubiquity and inevitability in teaching and learning about race. *Taboo: The Journal of Culture & Education*, 19(2), 116-132.

- Kreber, C. (2004). An analysis of two models of reflection and their implications for educational development. *International Journal of Academic Development*, 9(1), 29-49.  
<http://dx.doi.org/10.1080/1360144042000296044>
- Kuokkanen, R. (2007). *Reshaping the university: responsibility, indigenous epistemes, and the logic of the gift*. UBC.
- LaBoskey, V. K. (2004). The methodology of self-study and its theoretical underpinnings. In J. J. Loughran, M. L. Hamilton, V. K. LaBoskey, & T. Russell (Eds.), *International handbook of self-study of teaching & teacher education practice* (pp. 817-69). Springer.
- Laing, A. F. (2020). Decolonising pedagogies in undergraduate geography: Student perspectives on a decolonial movements module. *Journal of Geography in Higher Education*, 45(1), 1-19.  
<https://doi.org/10.1080/03098265.2020.1815180>
- Lassonde, C. A., Galman, S., & Kosnik, C. (2009). *Self-study research methodologies for teacher educators*. Sense Publishers.
- Martínez Martínez, M. A. (2022). Descolonizar la escuela: Educación por la justicia en comunidades originarias del sureste de México [Decolonize the school: Education for justice in native communities of southeastern Mexico]. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 11(1), 101-117. <https://doi.org/10.15366/riejs2022.11.1.006>
- Matthews, S. (2018). Confronting the colonial library: Teaching political studies amidst calls for a decolonised curriculum. *Politikon: South African Journal of Political Studies*, 45(1), 48-65.  
<https://doi.org/10.1080/02589346.2018.1418204>
- McGuire-Adams, T. (2021). The privilege of not walking away: Indigenous women's perspectives of reconciliation in the academy. *Aboriginal Policy Studies*, 9(2), 3-24.  
<https://doi.org/10.5663/aps.v9i2.29374>
- McIntosh, P. (1989). White privilege: Unpacking the invisible knapsack. *Peace & Freedom Magazine*, July/August, 10-2.
- Mezirow, J. (1991). *Transformative dimensions of adult learning*. Jossey-Bass.
- Miller-Young, J., Dean, Y., Rathburn, M., Pettit, J., Underwood, M., Gleeson, J., Lexier, R., Calvert, V., & Clayton, P. (2015). Decoding ourselves: An inquiry into faculty learning about reciprocity in service-learning. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 22(1), 32-47.
- Mirza, H. S. (2018). Racism in higher education: What then, can be done? In J. Arday & H. S. Mirza (Eds.), *Dismantling Race in Higher Education* (pp. 3-23). Palgrave Macmillan.
- O'Connor, K., Sterenberg, G., & Vaughan, N. (2020). Learning from place: Developing a relationship with land and our partners. In K. Thomas & D. Huffman (Eds.), *Challenges and Opportunities for Transforming from STEM to STEAM Education* (pp. 264-286). IGI Global - Publisher of Timely Knowledge. <https://doi.org/10.4018/978-1-7998-2517-3.ch011>
- Paraskeva, J. M. (2020). Itinerant curriculum theory. An epistemological declaration of independence. *Revista Currículum*, 33, 31-47. <https://doi.org/10.25145/j.qurricul.2020.33.03>
- Peltier, S. (2016). *Demonstrating anishinaabe storywork circle pedagogy: Creating conceptual space for ecological relational knowledge in the classroom* [Doctoral thesis]. Laurentian University.
- Peltier, S. (2017). An anishinaabe perspective on children's language learning to inform "seeing the aboriginal child". *Language and Literacy*, 19(2), 4-19. <https://doi.org/10.20360/G2N95C>
- Peters, M. A. (2018). Why is my curriculum white? A brief genealogy of resistance. In J. Arday & H. S. Mirza (Eds.), *Dismantling race in higher education* (pp. 253-270). Palgrave Macmillan.
- Raffoul, J., Ward, J., Calvez, S., Kartolo, A., Haque, A., Holmes, T., Attas, R., Kecheho, J., Kustra, E., & Mooney, J. (2022). Institutional structures and individual stories: Experiences from the front lines of indigenous educational development in higher education. *AlterNative*, 18(1), 163-172.  
<https://doi.org/10.1177/11771801211062617>
- Rivas-Flores, J. I., Márquez-García, M. J., Leite-Méndez, A., & Cortés-González, P. (2020). Narrativa y educación con perspectiva decolonial [Narrative and education with a decolonial perspective]. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 1(3), 46-62.  
<https://doi.org/10.24310/mgnmar.v1i3.9495>
- Ryan, A., & Tilbury, D. (2014). *Flexible pedagogies: New pedagogic ideas*. Higher Education Academy.

- Saad, L. F. (2020). *Me and white supremacy: combat racism, change the world, and become a good ancestor*. Sourcebooks.
- Said, E. W. (1978). *Orientalism*. Penguin Classics.
- Tilley-Lubbs, G. A. (2009). Good intentions pave the way to hierarchy: A retrospective autoethnographic approach. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 16(1), 59-68.
- Tuck, E., & Yang, K. W. (2012). Decolonization is not a metaphor. *Decolonization: Indigeneity, Education and Society*, 1(1), 1-40.
- Van Camp, R. (2021). *Gather: On the joy of storytelling*. University of Regina Press.
- Ward, J., Gaudet, C., Ryan, A., & Tilbury, D. (2014). *Flexible pedagogies: New pedagogic ideas*. Higher Education Academy.

## Brief CV of the authors

### Sue Tangney

Dr Sue Tangney is a New Zealander living in the United Kingdom, and of British and Irish descent. She was until recently a Principal Lecturer and academic developer at Cardiff Metropolitan University in Wales, and is a Principal Fellow of the UK Higher Education Academy. She continues to research and write in a freelance capacity. Email: [suetangney@hotmail.com](mailto:suetangney@hotmail.com)

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-6297-1134>

### Julie A. Mooney

Julie A. Mooney is a settler-Canadian of Irish and Scottish ancestry, living and working in Moh'kinsstis (the Blackfoot word for the confluence of the Bow and Elbow Rivers), on Treaty 7 territory and the Homeland of the Métis Nation of Alberta. She holds a Ph.D. in Educational Policy Studies from the University of Alberta, with a specialization in Adult, Community, and Higher Education. A member of the 3M National Teaching Fellowship, and owner/senior consultant at In the Midst Educational Consulting, Dr. Mooney has been serving in academic and educational development roles in Canadian higher education institutions for nearly two decades. Email: [juliemooney@inthemidst.ca](mailto:juliemooney@inthemidst.ca)

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-2197-7780>

### Ana Luisa López-Vélez

Dr. Ana Luisa López-Vélez is a Principal Lecturer at the University of the Basque Country (UPV/EHU) and an academic researcher as part of the IKHEZI (educational research) research team (IT1703-22). She prepares future teachers to reflect on the way they view and respond to diversity in their teaching and learning practices, considering inclusion, (dis)ability and interculturality. She has a PhD in Education (2007) from the University of Manchester. At the international level, she has been a consultant for the UNESCO Regional Bureau of Education for Latin America and the Caribbean in the area of inclusive education and educational innovation. Email: [analuisa.lopez@ehu.eus](mailto:analuisa.lopez@ehu.eus)

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-6993-4395>



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



# Trabajar Temas Emergentes en la Formación de los Grados de Educación: Ecofeminismo a través del Artes

## Work on Emerging Issues in the Training of Education Degrees: Ecofeminism through Art

Laura Lucas-Palacios <sup>\*,1</sup>, Ainhoa Resa Ocio <sup>2</sup> y Teresa Campos-López <sup>3</sup>

<sup>1</sup> Universidad de Alicante, España

<sup>2</sup> Universidad Complutense de Madrid, España

<sup>3</sup> Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea, España

### DESCRIPTORES:

Formación  
Educadores  
Didáctica  
Historia del arte  
Antiespecismo

### RESUMEN:

Este trabajo presenta los resultados de una investigación que busca conocer el valor educativo de la Didáctica de la Historia del arte para analizar y entender críticamente los códigos culturales de las sociedades del pasado y del presente (heteronormativos, eurocentristas, especistas y patriarcales), que deben ser revisados y cuestionados para la formación de una ciudadanía crítica, justa y equitativa, alineada a los valores del Ecofeminismo tal y como se recomienda en el programa Horizonte Europa y en los Objetivos de Desarrollo Sostenible. Para ello, se diseñó un instrumento llamado “Test de la Nueva Ariadna” que se implementó en los grados de Educación Social y de Educación Primaria de la UPV-EHU. Para el análisis de los resultados se ha aplicado una metodología de investigación mixta: a través de un cuestionario pretest y otro posttest, se realizó, en un análisis descriptivo-comparativo, para después aplicar técnicas cualitativas de análisis del discurso multimodal. Los resultados demuestran que las personas jóvenes participantes la aplicación del programa, un porcentaje significativo del alumnado cambió su opinión sobre el uso del arte como recurso educativo y considera que cuenta con más herramientas y recursos para abordar temas emergentes en educación, aunque reclama más formación en estas áreas. Se concluye que el programa tiene un impacto positivo en la mejora de la formación inicial docente, facilitando la acción frente a los retos sociales actuales.

### KEYWORDS:

Training  
Educators  
Didactics  
Art history  
Anti-specicismism

### ABSTRACT:

This paper presents the results of a research that seeks to discover the educational value of Didactics of Art to critically analyse and understand the cultural codes of past and present societies (heteronormative, Eurocentric, speciesist, and patriarchal), which must be reviewed and questioned for the formation of a critical, fair, and equitable citizenship. To this end, an instrument called the “New Ariadna Test” was designed and implemented in the Social Education and Primary Education degrees of the UPV-EHU. A mixed research methodology was used to analyse the results: a descriptive-comparative analysis was carried out by means of a pre-test and a post-test questionnaire, followed by the application of qualitative techniques of multimodal discourse analysis. The results show that a significant percentage of the young participants changed their opinion on the use of art as an educational resource and consider that they have more tools and resources to address emerging issues in education, although they demand more training in these areas. It is concluded that the programme has a positive impact on the improvement of initial teacher training, facilitating action considering current social challenges.

### CÓMO CITAR:

Lucas-Palacios, L., Resa Ocio, A. y Campos-López, T. (2024). Trabajar temas emergentes en la formación de los grados de educación: ecofeminismo a través del arte. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 11(3), 321-338.  
<https://doi.org/10.15366/riejs2024.13.1.018>

## 1. Introducción

La situación actual del mundo –pandemias, conflictos, violencia de género, cambio climático, crisis humanitarias, etc.– indica la necesidad de un cambio en los planteamientos educativos. Una de las mayores obligaciones de una nación es formar a sus hombres y mujeres para un futuro mejor de convivencia entre sí, así como con los demás seres vivos y el planeta. Por ello, el feminismo ecológico o ecofeminismo se ha convertido en una de las líneas de investigación académica más activas en la última década, siendo numerosos los monográficos (Kerslake y Gifford, 2013; Philips y Rumens, 2016) e investigaciones (Anzoátegui y Femenías, 2015; Puleo, 2011; Tardón, 2011) que se publican en torno a ella.

Por otro lado, pero en relación con lo anterior, cada vez son más las investigaciones que reivindican el papel de la coeducación patrimonial y artística como un elemento clave para el tratamiento de problemas ecosociales en las aulas por ser una fuente directa que muestra al estudiantado la discriminación que mujeres, animales y naturaleza han sufrido a lo largo de la historia (Lucas-Palacios y Delgado-Algarra, 2019; Okvuran, 2010; Redón, 2019; Simsek y Kesici, 2012). Como asegura Visglerio y de Haro (2021), el lenguaje artístico y visual puede ser de gran ayuda como un medio relevante para poder introducir temas desafiantes o difíciles. En este sentido, Lucas-Palacios y cols. (2023), demuestran que el arte y la historiografía actual legitiman distintos tipos de violencia (violaciones, raptos, asesinatos, maltratos, etc.) bajo su privilegio de sacralidad cultural, lo que hace que se naturalicen como evocadoras, poéticas y bellas, y que interpretamos como tradiciones culturales, mitos clásicos, amores románticos (Estermann, 2020). Es por ello que, para poder comprender la complejidad de las dinámicas sociales y avanzar de una forma consciente hacia una sociedad libre de violencias, es preciso realizar un análisis crítico de la propia cultura, siendo el arte y el patrimonio, por su dimensión de espejo social (Marqués et al., 2020), el recurso idóneo para ello.

En este marco, se podría afirmar que diseñar y desarrollar proyectos educativos desde la perspectiva ecofeminista antiespecista y, desde la didáctica del arte implica cuestionar el esencialismo andro-antropocéntrico que atribuye que unos seres son superiores a los otros y comprender que las relaciones de poder y dominación establecidas no responden a ninguna lógica conceptual y sí a la lógica del mercado (González-Berruga y González-Berruga, 2018). Siguiendo esta idea, Herrero (2015), demuestra que educar en el ecofeminismo favorece el desarrollo del pensamiento crítico y creativo en el alumnado porque se tratan temas que le lleva a cuestionarse los valores y normas sociales establecidas, y a plantear posibles soluciones o alternativas éticas que rompan con las dinámicas vigentes.

Pero para que esto pueda ser posible, es necesario que el personal educativo en formación inicial tenga las competencias y los conocimientos necesarios para abordar una educación ecosocial, con conocimientos del lenguaje artístico, de perspectiva de género y consciente de que la especie humana es una forma de vida más en un Planeta finito. En este sentido, Alario y cols. (2000), aseguran que es necesario trabajar en la sensibilización y formación del profesorado en cuestiones de género –y de educación ecosocial–, pues, para que estos contenidos y valores estén en las aulas, es necesario superar las barreras y resistencias que ellos y ellas mantienen acerca de los estereotipos de género y de especie, que rigen en cierta medida las acciones educativas cotidianas (García-Luque y De la Cruz, 2017; Merma-Molina y Díez-Ros, 2021; Rebollo-Catalán et al., 2017). Por su parte, Coe y cols. (2021) afirman que abordar las cuestiones

polémicas y las preocupaciones socioambientales que subyacen al patrimonio en general, y al patrimonio artístico en particular, capacita a los futuros y futuras educadoras para analizar críticamente la historia hegemónica, la jerarquización de las relaciones, el dominio masculino sobre los cuerpos y los territorios, y la discriminación, marginación y/u opresión de determinados grupos sociales. Méndez y Digón (2023), por otra parte, entienden 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” (p. 59). Por este motivo, García-Pérez y cols. (2010), defienden que es necesario que el futuro profesorado, tanto del ámbito formal como no formal, adquiera la competencia ecosocial para que pueda ser un agente educativo transformador y pueda crear acciones específicas para un cambio en el paradigma educativo (Lucas-Palacios, 2023).

En la literatura científica existen algunos ejemplos de experiencias educativas de formación inicial para educadores y educadoras que utilizan los museos de arte como recursos didácticos a partir de la teoría feminista, la pedagogía crítica y los principios de la museología crítica (Arriaga, 2021; Lucas-Palacios et al., 2023) que utilizan el patrimonio artístico de forma integrada y holística desde una perspectiva de género, simbólica e identitaria a partir de metodologías de enseñanza y aprendizaje activas y basadas en la cooperación. Para cambiar el paradigma educativo en los centros de educación infantil y primaria, los currículos deben incluir estos contenidos de manera homogénea y su tratamiento no debe depender del voluntarismo de equipos docentes concretos. Y es que, según Lucas-Palacios y García-Luque (2023), los proyectos aislados en materia de género y de educación patrimonial y artística en la formación del profesorado son insuficientes para que esta educación ecofeminista sea una realidad en las aulas.

Por todo ello, hemos analizado el valor educativo que el Test de la Nueva Ariadna (Lucas-Palacios et al., 2023) tiene para que educadoras y educadores en formación inicial, desarrollen una visión ecofeminista del arte y adquieran, a partir de él, las competencias necesarias para crear contra-narrativas al discurso patriarcal, androcéntrico y antropocéntrico dominante; así como para diseñar propuestas educativas que busquen una relectura crítica de los elementos patrimoniales y artísticos, revisando los criterios que los jerarquizan. Dicha herramienta es fruto de una tesis doctoral<sup>1</sup> que establece seis categorías de análisis, basadas en las claves ecofeministas de Alicia Puleo (2019) y en test o pruebas de imagen como el Test de Baeza, diseñado desde la red de investigación *PastWomen* para mostrar los sesgos androcéntricos de las ilustraciones arqueológicas de los libros de texto, así como los que se aplican para detectar los sesgos sexistas que se proyectan desde el cine, como el Test Bedchel (Bedchel, 2008), el Test Dottle y Koeze, el Test Peirce y el Test Landau, el Test Villareal, el Test de la lámpara sexy y el Test de Mako Mori (Marañón, 2018).

## 2. Método

El objetivo principal de esta investigación es analizar la potencialidad didáctica que tiene el arte para ofrecer a educadores y educadoras en formación inicial formas

---

<sup>1</sup> Lucas-Palacios, L. (2023). El valor de la(s) Historia(s) del Arte y de la Educación Patrimonial en la Didáctica de las Ciencias Sociales para educar en el Ecofeminismo Antiespecista. Tesis doctoral inédita. Universidad de Jaén.

creativas y atractivas de entender los conceptos relacionados con el ecofeminismo antiespecista. Este objetivo general se ha concretado en tres específicos:

- Conocer el grado de conocimiento que tienen las y los futuros profesionales del ámbito educativo sobre arte, feminismo y ecologismo.
- Analizar el valor educativo del arte para la formación de una ecociudadanía crítica, equitativa y comprometida con los problemas actuales.
- Estudiar la idoneidad del Test de la Nueva Ariadna para trabajar el ecofeminismo en la formación inicial en educación

Los resultados que aquí presentamos responden a un diseño de investigación mixto (Núñez-Moscoso, 2017) donde, partiendo de los enfoques del paradigma positivista e interpretativo, se busca conocer y comprender las concepciones de la juventud sobre el arte como instrumento didáctico para adquirir aprendizajes significativos relacionados con el ecofeminismo antiespecista y conectados con la realidad. Así pues, se han utilizado como instrumentos de recogida de información dos cuestionarios de preguntas abiertas y cerradas, diseñados a través de Google Forms®, que se han distribuido de manera telemática. Este estudio emplea un diseño de medidas pretest-postest con los dos grupos experimentales que describiremos en el epígrafe siguiente.

El análisis pasa por dos fases, una de tipo descriptivo-comparativo (media, frecuencia y tablas de contingencia) que nos permiten descubrir las relaciones latentes entre variables (pre y post test) y entre las personas participantes (Delgado-Algarra y Estepa-Giménez, 2017; Jiménez, Cuenca y Ferreras, 2010) que ha sido realizado a través del software de análisis estadístico SPSS en su versión 28, así como pruebas de variabilidad (Wilcoxon). Y, por otro lado, se ha analizado la reflexión de los participantes para poder interpretar y comprender las respuestas que se han dado con el software de análisis cualitativo Atlas.ti en su versión 23.

Se ha realizado un estudio de intervención antes-después sin grupo de control en tres etapas:

- Al inicio de la investigación, se realizó una evaluación (pretest) con la finalidad de medir sus actitudes y posicionamientos en relación con 12 variables pre-diseñadas.
- Posteriormente, se realizaron las sesiones de implementación de la formación y aplicación del instrumento, con una duración aproximada de cinco horas por grupo. Estas consistieron en una primera fase de formación sobre ecofeminismo a través del método de clase magistral, abordando conceptualizaciones básicas, recorridos históricos, perspectivas actuales e implicaciones educativas del mismo; y una segunda fase de trabajo con el Test de la Nueva Ariadna como herramienta didáctica para el análisis de arte. Esta segunda fase de trabajo consistió en el empleo del Test de la Nueva Ariadna a modo de rúbrica para el análisis crítico de obras de arte en las aulas.
- Para finalizar, se realizó una evaluación postest aplicándose el mismo instrumento que en la fase pretest con ligeras modificaciones que detallaremos en el siguiente epígrafe.

Los participantes son 72 estudiantes de los grados de Educación Social y de Educación Primaria, de entre 20 y 26 años de edad. Del conjunto de la muestra, 29 pertenecen al Grado en Educación Social y 43 al Grado en Educación Primaria de la Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU): 54 son mujeres (75 %), 17

hombres (23,6 %) y 1 no binaria (1,4 %) (Cuadro 1). La participación fue voluntaria. Para definirla se han tenido en cuenta los siguientes aspectos: la representatividad del marco de esta, la posibilidad o no de calcular la probabilidad de selección y la eficiencia o ratio por el cual la población puede verse representada (Fowler, 2014). En líneas generales, se parte de la premisa de que no se busca una generalización de los resultados, lo que lleva a una selección de informantes que resulte representativa en el seno de la acotación poblacional llevada a cabo previamente (Goetz y Le Compte, 1988).

### Cuadro 1

#### *Caracterización sociodemográfica de los participantes*

	Grado de Educación Social	Grado de Educación Primaria
Mujeres	23	31
Varones	5	12
Género no binario	1	0
<i>Total</i>	<i>29</i>	<i>43</i>

Los instrumentos para recoger la información fueron dos cuestionarios validados por dos juezas de expertas en la materia: una catedrática en didáctica del arte y dos profesoras contratadas-doctoras en educación patrimonial. La confiabilidad de los mismo se estableció mediante el coeficiente alfa de Cronbach, que mide el grado de fiabilidad o precisión de cálculo de una escala o test, siendo mayor fiabilidad cuanto más se acerca a 1 (entre los valores 0-1). Ambos instrumentos (pretest y posttest) se aplicaron a una muestra piloto conformado por 15 estudiantes, después de procesar los resultados se obtuvo un coeficiente  $\alpha=0,829$ , determinando una alta confiabilidad.

Tanto pretest como posttest tienen la misma estructura: nueve preguntas de perfil sociodemográfico, diez preguntas con respuesta de escala Likert (1 “en absoluto” – 5 “totalmente”); y dos preguntas de respuesta abierta (Cuadro 2). Sin embargo, en el posttest se añadieron dos preguntas abiertas más (Cuadro 3) para poder profundizar en sus percepciones sobre los aprendizajes obtenidos en el proceso. Para su elaboración se toman como referencias las fuentes epistemológicas de los cuestionarios Alonso-Sanz (2011), Castejón (2021) y Lucas y cols. (2023); y las orientaciones dadas por Carrillo y cols. (1999) y Galindo (1996). Para minimizar el efecto de respuestas basadas en la deseabilidad social y que las personas encuestadas no respondieran acorde a lo que consideraban que podría ser la posición de las investigadoras. En todo momento, se garantizó el anonimato.

### Cuadro 2

#### *Listado de preguntas tipo Likert de los cuestionarios pretest-posttest.*

1. ¿Es importante trabajar el arte para nuestra formación?
2. ¿Es importante trabajar el ecofeminismo para nuestra formación?
3. ¿Es importante trabajar el pensamiento crítico para nuestra formación?
4. ¿Consideras que el arte una herramienta didáctica adecuada?
5. ¿Consideras que el arte un recurso adecuado para trabajar el antiespecismo?
6. ¿Consideras que el arte un recurso adecuado para trabajar el ecofeminismo?
7. ¿Consideras que el arte un recurso adecuado para trabajar desde el ecofeminismo?
8. ¿Consideras que el arte un recurso adecuado para trabajar la ética de los cuidados?
9. ¿Consideras que el arte una buena herramienta para concienciar sobre el patriarcado?

**Cuadro 3*****Preguntas abiertas de los cuestionarios pretest-postest.***

<i>Pretest</i>
1. ¿Podemos usar el arte como recurso didáctico o educativo?
2. ¿Podemos usar el arte como recurso didáctico para trabajar temas emergentes actuales?
<i>Postest</i>
1. ¿Podemos usar el arte como recurso didáctico o educativo?
2. ¿Podemos usar el arte como recurso didáctico para trabajar temas emergentes actuales?
3. Una vez terminada práctica, ¿consideras que tienes más herramientas para trabajar con estos recursos?
4. Una vez realizada la práctica, ¿ha cambiado tu opinión con respecto al uso del arte como recurso educativo?

Tanto para orientar el proceso de recogida y organización de la información como para su análisis, se elaboró un sistema de categorías (Cuadro 4) cuya estructura general se toma de las investigaciones de referencia anteriormente mencionadas, como las de Calaf y cols. (2020); Lucas-Palacios y Delgado-Algarra (2020) y Lucas-Palacios, et al. (2023). Las variables de análisis del sistema de categorías, que derivan de este marco de referencia, son tres y responden a los tres objetivos específicos planteados: conocer el grado de conocimiento que tienen las y los futuros profesionales del ámbito educativo sobre arte, feminismo y ecologismo (OE1); analizar el valor educativo del arte para la formación de una ecociudadanía crítica, equitativa y comprometida con los problemas actuales (OE2); estudiar la idoneidad del Test de la Nueva Ariadna para trabajar el ecofeminismo en la formación inicial en educación (OE3).

**Cuadro 4*****Sistema de categorías, descriptores y coincidencias en los instrumentos de recogida de información pretest-postest***

Variables de análisis	Descriptores	Ítems coincidentes	Ítems Extra Pretest/Postest
Concepciones iniciales sobre arte, feminismo y ecologismo	Conocimiento, grado y características de la formación previa en estas materias.	2	Postest -2
Reflexión sobre el valor educativo del arte para la formación de una ecociudadanía crítica, equitativa y comprometida con los problemas actuales	No necesariamente presentan conocimientos sobre estos aspectos, pero sí que demuestran una reflexión sobre la visión andro y antropocentrista como construcción social que lleva a la exclusión.	7	Postest +1
Adecuación del test de la Nueva Ariadna para la implementación de una educación ecofeminista antiespecista a través de la Didáctica de la Historia del arte.	Visión de las teorías ecofeministas antiespecistas bajo el prisma de la didáctica crítica. Uso de la herramienta didáctica para promover la reflexión de las identidades, el capacitismo y el especismo.	2	Postest +2

Los datos obtenidos en cada una de las pruebas (pretest y postest) fueron procesados en hojas de cálculo (Excel) mediante tablas estadísticas de doble entrada y gráficos correspondientes, determinando las medidas de tendencia central (media aritmética) de variabilidad. Así mismo, para comprobar la validez de la hipótesis se usó la prueba de Wilcoxon para muestras que se relacionan, siendo dicha prueba la más apropiada para tamaños de muestra menores a 100 informantes como es la que aquí se presente.

Así mismo, para analizar los datos cuantitativos se utilizó el software IBM SPSS v25 y para el análisis de las preguntas abiertas, se utilizó el programa de análisis cualitativo Atlas.ti v23.

### 3. Resultados

Tanto los resultados como la discusión se presentan en tres partes que responden a las categorías y objetivos de análisis explicados en el apartado anterior.

#### 3.1. Concepciones iniciales sobre arte, feminismo y ecologismo

En relación con esta primera categoría que aborda el conocimiento y grado de formación en estas materias, es importante mencionar que la mayoría de las y los participantes habían recibido algún tipo de instrucción en las tres: 59,7 % en formación artística, 66,7 % en teoría y pensamiento feminista, 62,5 % en ecologismo (Figura 1).

**Figura 1**

*Frecuencias absolutas y porcentuales de formación previa*



Sin embargo, los canales de formación son diferentes en cada caso. Si bien en educación artística y en ecologismo, su principal vía de preparación ha sido a través del ámbito formal –asignaturas obligatorias–; en cuestiones feministas, su formación ha sido autodidacta, mediante lecturas, charlas y conferencias en espacios educativos del ámbito no formal y/o sociales.

*[Sobre arte] Han sido siempre en asignaturas, tanto en el instituto como el curso anterior en la universidad... en la asignatura de Didáctica del arte el año pasado fuimos a un museo e hicimos como si fuésemos alumnos de primaria. (Informante 36 / Quotation 45:89)*

*[Sobre feminismo] Informal, autodidacta y online. He tenido formaciones en instituciones sociales y he leído bastante. (Informante 9 / Quotation 37:102)*

*[Sobre ecologismo] Durante la etapa del Bachillerato y la ESO teníamos varios cursos de una hora de duración. (Informante 10 / Quotation 29:97)*

Además, es importante destacar que, a pesar de que la formación recibida en ecologismo proviene de asignaturas como Educación para el Desarrollo Sostenible, en las respuestas obtenidas a través de la pregunta abierta “¿Cómo ha sido esa formación? (reglada, informal, autodidacta, etc.)”, la mayoría de las personas encuestadas puntualizan que los conocimientos adquiridos se reducían a temas relacionados con el reciclaje y el cuidado del Planeta, entendido este como escenario de las relaciones humanas sin profundizar en las causas y las consecuencias del colapso medioambiental vigente.

*En los centros en los que he estudiado se ha trabajado la Agenda XXI. Se basa básicamente en reciclaje y cuidar el planeta. (Informante 13 / Quotation 91:203)*

*En la carrera de Educación Social tenemos una asignatura de educación para el desarrollo sostenible. (Informante 54 / Quotation 71:109)*

Respecto a la valoración que dan al arte como herramienta didáctica, antes y después de la aplicación del programa, la prueba de Wilcoxon para los rangos promedio obtenidos en los ítems 4, 5, 6 y 7, nos muestra que el ítem 5 (el arte es un recurso didáctico importante para trabajar el antiespecismo) y el ítem 6 (el arte es un recurso didáctico importante para trabajar el ecofeminismo) muestran diferencias significativas, con una significancia asintónica bilateral de  $p=0,001<0,05$  y de  $p=0,003<0,05$  respectivamente (Cuadro 5).

#### Cuadro 5

**Prueba de Wilcoxon para muestras relacionadas aplicada a los ítems 4, 5, 6 y 7 (pretest-postest).**

	¿Consideras que el arte una herramienta didáctica adecuada?	¿Consideras que el arte un recurso adecuado para trabajar el antiespecismo?	¿Consideras que el arte un recurso adecuado para trabajar el ecofeminismo?	¿Consideras que el arte un recurso adecuado para trabajar desde el ecofeminismo?
Z	-0,594 <sup>b</sup>	-4,635 <sup>c</sup>	-2,967 <sup>c</sup>	-0,719 <sup>c</sup>
Sig. Asin. (bilateral)	0,552	<0,001	0,003	0,472

Notas. a. Prueba de rangos con signo de Wilcoxon. b. Se basa en rangos positivos. c. Se basa en rangos negativos.

La explicación de estos resultados, tanto las puntuaciones significativas como las no significativas, las obtenemos en la pregunta abierta del postest: “Una vez terminada práctica, ¿consideras que tienes más herramientas para trabajar con estos recursos?”. La mayoría de las respuestas subrayan la idea de que el arte es un recurso con mucho potencial, aunque reclaman una mejor formación de esta materia en su formación como docentes:

*El arte puede ser un recurso didáctico. Sin embargo, me ha costado y he echado en falta tener más conocimiento en temas artísticos. (Informante 4 / Quotation 18:145)*

*Si, considero que ahora tengo más herramientas para trabajar con estos recursos, pero tendría que formarme más. (Informante 61 / Quotation 57:82)*

En estos mismos términos se manifiestan en cuanto a tener las competencias necesarias de feminismo y ecologismo:

*Tenemos que aprender más sobre temas antiespecistas y ecofeministas para poder diseñar mejores situaciones de aprendizaje. (Informante 10 / Quotation 97:102)*

*Después de trabajar con ello tengo más ideas, pero no lo sé. (Informante 15 / Quotation 49:114)*

De este modo, tras realizar la triangulación de los datos cuantitativos con los cualitativos, podemos afirmar que, tras la aplicación del programa, ha habido un cambio en la valoración que otorgaban al arte para trabajar temas de ecofeminismo y antiespecismo.

### **3.2. Reflexión sobre el valor educativo del arte para la formación de una ecociudadanía crítica, equitativa y comprometida con los problemas actuales**

Centrándonos en la segunda categoría de análisis: reflexión sobre el valor educativo del arte para la formación de una ecociudadanía crítica, equitativa y comprometida con los



problemas actuales, aunque los tres ítems están altamente valorados en el postest, ya que ninguno de ellos obtienen puntuaciones mínimas por debajo de 2, comprobamos que el que mayor puntuación ha recibido, tanto antes como después de la aplicación del programa, es el ítem 3 (¿es importante trabajar el pensamiento crítico para nuestra formación?) (Cuadro 6).

#### Cuadro 6

##### *Estadísticos descriptivos de los ítems 1, 2 y 3 (pretest-postest)*

	Min	Max	Media	DE
Pre - ¿Es importante trabajar el arte para nuestra formación?	1	5	3,85	,988
Pre - ¿Es importante trabajar el ecofeminismo para nuestra formación?	1	5	4,08	,900
Pre - ¿Es importante trabajar el pensamiento crítico para nuestra formación?	3	5	4,64	,589
Post - ¿Es importante trabajar el arte para nuestra formación?	2	5	3,92	,707
Post - ¿Es importante trabajar el ecofeminismo para nuestra formación?	2	5	3,99	,796
Post - ¿Es importante trabajar el pensamiento crítico para nuestra formación?	4	5	4,92	,278

En el Cuadro 7 se visualiza que los ítems 1 y 2 no tuvieron diferencias significativas ( $p=0,692 >0,05$ ;  $p=0,471 >0,05$ ) al comparar pretest y postest, pero sí el ítem 3 (¿es importante trabajar el pensamiento crítico para nuestra formación?), que tiene un rango de significancia asintónica bilateral de  $p=0,01 <0,05$ ) mostrando el efecto positivo de la prueba en cuanto la adquisición del pensamiento crítico (Gráfico 4).

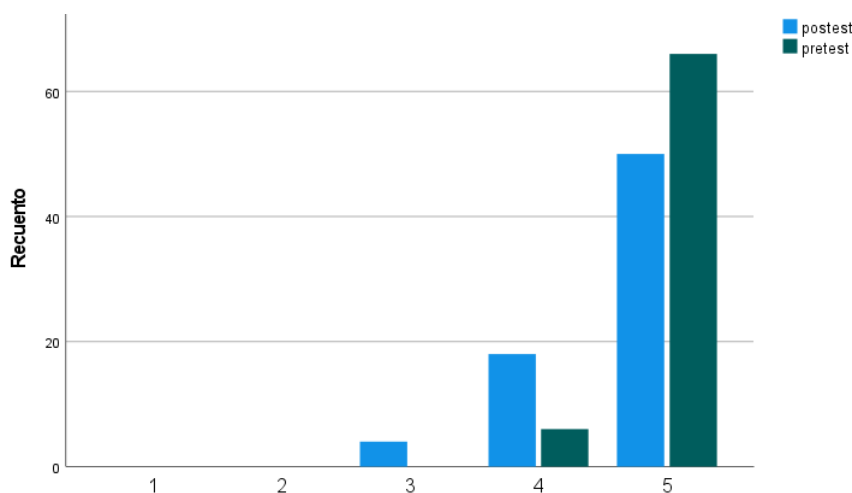
#### Cuadro 7

##### *Prueba de Wilcoxon para muestras relacionadas aplicada a los ítems 1, 2 y 3 (pretest-postest)*

	¿Es importante trabajar el arte para la formación?	¿Es importante trabajar el ecofeminismo para nuestra formación?	¿Es importante trabajar el pensamiento crítico para nuestra formación?
Z	-0,396b	-0,721c	-3,421c
Sig. Asin. (bilateral)	0,692	0,471	<0,001

#### Gráfico 4

##### *Importancia de trabajar el pensamiento crítico en la formación inicial en educación*



Además, en la información registrada en las preguntas abiertas se puede detectar que las y los futuros educadores y educadoras manifiestan el convencimiento de entender

la didáctica del arte como herramienta para cumplir con los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) en su recomendación de proporcionar múltiples formas de representación, acción y expresión, y motivación (Alba, 2022). La meta del diseño universal para el aprendizaje es utilizar diferentes métodos de enseñanza a fin de eliminar cualquier obstáculo que impida el aprendizaje. La idea es que sea flexible para que pueda ser adaptado a las fortalezas y necesidades de cada persona, por esta razón el diseño universal para el aprendizaje beneficia a todos los estudiantes.

*El arte nos da la oportunidad de trabajar y aprender visualmente y es una opción más para la enseñanza. (Informante 48 / Quotation 12:10)*

*Es un recurso con el que se pueden trabajar muchos conceptos y adaptarlos a diferentes edades y necesidades. (Informante 47 / Quotation 07:52)*

Asimismo, hacen referencia a la necesidad de una formación crítica que les permita adquirir las competencias necesarias para poder desarrollar una didáctica del arte comprometida y ecosocial

*Puede llegar a ser muy educativo, pero para ello se debe tratar el tema desde un punto de vista crítico. (Informante 59/ Quotation 109:86)*

*El arte puede servir para desarrollar la imaginación y el espíritu crítico del alumnado desde la etapa de infantil. (Informante 02/ Quotation 12:03)*

*Mediante el arte se pueden enseñar valores. (Informante 70/ Quotation 68:36)*

Esto es especialmente importante dado que entienden que el arte puede suponer una herramienta para la formación integral de las personas y, especialmente, para el desarrollo de una ecociudadanía sensible a problemáticas actuales y activa hacia el cambio: “el arte puede servir para hacer una crítica social a cualquier tipo de tema emergente actual” (Informante 35/ Quotation 59:01).

Con todo ello, tras realizar la triangulación de los datos cuantitativos con los cualitativos, de nuevo, podemos afirmar que, tras la aplicación del programa, ha habido cambios. En este caso, en entender que el arte es un buen recurso didáctico para desarrollar el pensamiento crítico, que es una de las competencias necesarias para la formación de una ecociudadanía comprometida.

### ***3.3. Adecuación del test de la Nueva Ariadna para la implementación de una educación ecofeminista antiespecista a través de la Didáctica de la Historia del arte***

En cuanto a la última categoría de análisis que responde al tercer objetivo que nos planteábamos: sistematizar un marco teórico-metodológico para la implementación de una educación ecofeminista antiespecista a través de la Didáctica de la Historia del arte, es interesante comprobar qué grado de concienciación y conocimiento ha adquirido las personas participantes en cuanto a implementar una ética de los cuidados y detectar comportamientos y estereotipos que subyacen del sistema patriarcal.

Según los datos obtenidos en las respuestas pretest y posttest de los ítems 8 (¿consideras que el arte es un recurso adecuado para trabajar la ética de los cuidados?) y 9 (¿consideras que el arte es una buena herramienta para concienciar sobre el patriarcado?), comprobamos que no se muestran cambios significativos ( $p=0,604>0,05$  y  $p=0,287>0,05$ ) (Cuadro 8).

**Cuadro 8****Estadística de muestras emparejadas en ítems 8 y 9 (prueba de Wilcoxon para medidas repetidas)**

	¿Consideras que el arte un recurso adecuado para trabajar la ética de los cuidados?	¿Consideras que el arte una buena herramienta para concienciar sobre el patriarcado?
Z	-0,518c	-1,066c
Sig. Asín. (bilateral)	0,604	0,287

Sin embargo, los datos que se obtienen tanto en el pretest como en el postest son relativamente altos (Cuadro 9), valorándose como importante la didáctica del arte para aprender sobre ética de cuidados y como medio para detectar las desigualdades que el sistema patriarcal ha sistematizado a través de la cultura.

**Cuadro 9****Estadísticos descriptivos de los ítems 8 y 9**

	Mín	Máx	Media	DE
Pretest - ¿Consideras que el arte un recurso adecuado para trabajar la ética de los cuidados?	2	5	3,92	,852
Pretest - ¿Consideras que el arte una buena herramienta para concienciar sobre el patriarcado?	2	5	3,93	,954
Postest - ¿Consideras que el arte un recurso adecuado para trabajar la ética de los cuidados?	2	5	3,97	,804
Postest - ¿Consideras que el arte una buena herramienta para concienciar sobre el patriarcado?	2	5	4,10	,790

Un dato que se corrobora en el análisis de la respuesta abierta ¿consideras que tienes más herramientas para trabajar con estos recursos?

*Hay algunos artistas que utilizan sus obras para expresar conflictos actuales y temas emergentes. Veo que puede ser una herramienta para concienciar a la gente sobre el machismo de una manera indirecta. (Informante 16/ Quotation 36:41)*

*Ya que los niños disfrutaban mucho con el arte, aprovechándolo de forma correcta, podemos utilizarlo para trabajar diferentes temas del currículum o para trabajar valores éticos de la sociedad, entre los que están los que hemos visto en clase. (Informante 25/ Quotation 59:07)*

Con estos resultados se pone de manifiesto que el personal educativo en formación considera que es necesario implementar una educación ecofeminista antiespecista en el ámbito educativo presente y futuro. Además, identifican que la didáctica del arte puede ser una buena herramienta para hacerlo, siempre y cuando se ofrezca mayor formación también en este aspecto.

**4. Discusión**

El actual escenario mundial ha sido ampliamente descrito por la comunidad científica como un momento de emergencia ecológica (climática, pérdida de biodiversidad, agotamiento de recursos materiales, etc.) y crisis social (vulneración de los derechos humanos, crecimiento de la desigualdad y del riesgo de exclusión social, amenazas a la democracia, etc.), de forma que ambas esferas se interrelacionan entre sí de formas complejas, pero insolubles (Susinos et al., 2022). Según Bauman (2007), para adaptarte con éxito a la sociedad es necesario ser versátil y tener capacidad de resolución, siendo necesaria la creatividad. La educación debe tener una gran dosis de creatividad, pues es la capacidad que nos ayuda a adaptarnos al cambio, a las

dificultades, a los hechos; en definitiva, al transcurrir de la vida. En este sentido, no solo existen teorías pedagógicas que defienden la necesidad de educar para el cambio (Freire, 2014), sino que la propia legislación vigente, como es la propia Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE), exige acomodar la educación a los retos actuales fijados por la Unión Europea y la UNESCO, esto es: reducción de desigualdades, comunidades sostenibles, acción por el clima o igualdad de género, entre otras (UNESCO, 2015). Por todo ello, esta investigación, estudia las posibilidades educativas que tiene el conocimiento y la comprensión del arte para formar a una ciudadanía equitativa y ecosostenible que sepa dar respuesta a los múltiples desafíos a los que debemos de atender para proyectar un futuro mejor.

Partiendo del primer objetivo específico que busca conocer el grado de conocimiento que tienen las y los futuros profesionales del ámbito educativo sobre arte, feminismo y ecologismo, los resultados muestran la formación artística recibida en su experiencia como discentes es escasa, existiendo, como ellos y ellas mismas reconocen, una clara ausencia del componente estético, crítico y transformativo y primando una visión elitista y desconectada del arte con la sociedad. Lo que viene a corroborar la investigación de Castejón (2021), quien alerta sobre la insuficiente alfabetización en torno a las artes y su didáctica dentro del ámbito de la educación formal. Así mismo, López-Castelló (2021), en su investigación sobre las concepciones en la enseñanza y aprendizaje de la Historia del Arte en los y las estudiantes del máster de profesorado en la Educación Secundaria, destaca que mantienen una concepción formalista-teleológica de la disciplina, con una finalidad eminentemente culturalista y con unas estrategias de enseñanza y aprendizaje enmarcadas en la transmisión de contenidos. En este sentido, Lucas y Delgado-Algarra (2022), reflexionan sobre la idea de la aparente continuidad conceptual de la importancia del objeto o de la imagen frente al sujeto, a las ideas, al pensamiento y a los discursos. Otros estudios sobre la didáctica de la Historia del Arte y sus programas educativos (Belting, 2007; Gondra et al., 2014; Ruíz y Ledezma, 2017) coinciden en señalar los discursos educativos tradicionales sobre la materia que aún hoy son reproducidos de forma acrítica en el aula.

Sin embargo, la Historia del Arte escolar es uno de los espacios curriculares idóneos para conseguir el desarrollo de una alfabetización audiovisual crítica mediante el trabajo de competencias histórico-artísticas propias de una sociedad democrática. De igual modo, en consonancia con los presupuestos de los *cultural studies* o *visual culture studies*, la Historia del Arte debe de insertarse en un marco que permita no solo desentrañar los mecanismos y procesos que posibilitan la creación de sentidos icónicos y su funcionamiento, sino también cuestionar, de forma previa y en paralelo, los discursos tradicionales heredados (Gondra et al., 2014; Ruíz y Ledezma, 2017). En este sentido, la “LOMLOE ha perfilado abiertamente su apuesta en esta línea y nos brinda una oportunidad excepcional para materializar estos cambios” (Susinos et al., 2022), no sólo en arte sino también en feminismo y ecologismo; ya que los y las participantes también resaltan la importancia de una formación inicial docente más sólida en temas emergentes y retos actuales, como el ecofeminismo antiespecista, ya que todavía sienten que no cuentan con competencias suficientes para poder dar respuesta a las demandas sociales existentes. De esta forma, se corrobora en los estudios de Pascual y Herrero (2010) y de Lucas-Palacios (2023), que apuntan a que los presupuestos educativos que asumen perspectivas ecofeministas siguen apareciendo bajo planteamientos fragmentados y particularistas. Por esto, Hawkerworth (2006) señala que la educación ecofeminista no se ha llegado a constituir y que los intentos por integrarla siguen ocupando dentro de la educación posiciones marginales.

En cuanto al segundo objetivo que nos planteamos: “analizar el valor educativo del arte para la formación de una ecociudadanía crítica, equitativa y comprometida con los problemas actuales”, los datos obtenidos demuestran que a través del Test de la Nueva Ariadna, las personas participantes en este estudio, han adquirido las competencias necesarias para realizar una lectura crítica de las imágenes, lo que, a su vez, les ha llevado a generar cambios en su sistema de valores y promover acciones transformadoras. Estos datos corroboran los de Lucas (2023) quien, en su estudio con el profesorado en formación inicial, ratifica que analizar los mensajes que transmite el arte desde una perspectiva coeducativa y ecológica, es uno de los instrumentos más potentes que tiene la escuela y las instituciones museísticas para concienciar de las contradicciones personales entre pensamiento y acción y para contrarrestar los efectos de los mensajes sexistas y ecodidas que nos configura como ciudadanía. Esta misma línea ya la planteó Freire (2012) con anterioridad, quien defendió que la formación inicial de los agentes educativos debía hacerse desde pedagogías críticas y feministas (Martínez, 2016), abordando problemáticas actuales y analizando críticamente y en diversidad la realidad. Se trata de alfabetizar socialmente al estudiantado, generando en él actitudes corresponsables con el medio de acción social y participación ciudadana (Aladro-Vico et al., 2018). Así, el futuro profesorado se desvinculará de los discursos hegemónicos que legitiman ciertos intereses y podrá abordar los retos mencionados aportando a la construcción de una cultura colectiva basada en los cuidados y la sostenibilidad.

Sobre el objetivo específico tres “sistematizar un marco teórico-metodológico para la implementación de una educación ecofeminista antiespecista a través de la Didáctica de la Historia del arte”, los datos reflejan valoraciones muy altas de las capacidades críticas que los y las jóvenes participantes dan a esta disciplina. En este sentido, Cambil y Romero (2017), demuestran que para que el aprendizaje sea significativo, este debe de ser vivencial, activo y conectado con las experiencias e intereses de los discentes. Del mismo modo, Lucas y cols. (2023) subrayan la importancia de promover situaciones de aprendizaje en las que el arte sea un detonante para el conflicto cognitivo con la finalidad de promover la movilización de nuevos saberes y su aplicación práctica. En esta misma línea, Sánchez y Miralles (2014) demuestran que, si queremos fomentar un pensamiento reflexivo, divergente y crítico, es esencial transmitir una visión de las relaciones arte-género-poder a partir de una perspectiva cultural y holística de nuestro patrimonio histórico-artístico. Sin embargo, Quintero y Sánchez-Carretero (2017) destacan que, a pesar de los avances realizados en encontrar nuevas fórmulas de participación en procesos de patrimonialización, existen estudios que detectan que esta participación está instrumentalizada se hace desde los discursos patrimoniales autorizados y con finalidades cosméticas (Bendix et al., 2012, Sánchez-Carretero, 2013).

En definitiva, los participantes resaltan la importancia de una formación inicial docente más sólida en arte y su didáctica para una implementación efectiva en el aula, así como de temas emergentes y retos actuales de la educación, ya que todavía sienten que no cuentan con competencias suficientes para poder hacer uso del arte como herramienta y dar respuesta a las demandas sociales existentes.

## 5. Conclusiones

En conclusión, la urgente crisis ecológica y social que atraviesa nuestra sociedad actual demanda una respuesta educativa integral y transformadora. La investigación detalla una brecha significativa en la formación artística y la alfabetización en las artes dentro

del ámbito educativo formal, lo que subraya la necesidad imperiosa de reevaluar y fortalecer los enfoques pedagógicos existentes. Como se ha podido evidenciar a través del primer objetivo específico, todavía el estudiantado cuenta con deficiencias en cuanto al conocimiento que tienen sobre arte, feminismo y ecologismo.

Partiendo de estos resultados, consideramos que la Historia del Arte emerge como un espacio educativo clave para desarrollar la alfabetización audiovisual crítica y desafiar los discursos tradicionales. La creatividad se posiciona como una habilidad vital para abordar los desafíos complejos y entrelazados de nuestra era, tal como lo sugiere Bauman (2007). Además, la investigación resalta la importancia de una formación docente robusta en temas emergentes como el ecofeminismo antiespecista, y muestra que programas educativos centrados en el arte y el pensamiento crítico pueden tener un impacto positivo y transformador en las concepciones de los estudiantes. Tratando de dar respuesta al segundo objetivo de la investigación, los datos ponen de manifiesto que el trabajo con el Test de la Nueva Ariadna puede facilitar el desarrollo de competencias para la lectura crítica de imágenes y la creación de contradiscursos.

A pesar de ello, queda claro que se necesita una inversión significativa en la formación docente, con un enfoque específico en áreas como el ecofeminismo, para preparar a las futuras generaciones de educadores y educadoras. Esta inversión no solo beneficiará a los estudiantes, dotándolos de herramientas para comprender y enfrentar las complejidades de la sociedad actual, sino que también contribuirá a la creación de ciudadanos críticos y comprometidos capaces de abordar los desafíos ecosociales desde una perspectiva transformadora. Además, en respuesta al objetivo específico tres, los datos reflejan valoraciones muy altas que las personas participantes dan a esta disciplina.

Con todo lo anteriormente expuesto y a pesar de las limitaciones inherentes a la presente investigación, especialmente la ausencia de capacidad de generalización, consideramos que una línea a seguir en futuros estudios sería analizar los planes de formación inicial y permanente del profesorado docente para ver el grado de presencia de estos temas. En última instancia, esta transformación educativa es esencial para construir un futuro sostenible y equitativo para todas las personas.

## Referencias

- Aladro-Vico, E., Jivkova-Semova, D. y Baley, O. (2018). Artivismo: un nuevo lenguaje educativo para la acción social transformadora. *Comunicar: Revista Científica de Comunicación y Educación*, 57, 9-18. <https://doi.org/10.3916/C57-2018-01>
- Alario, C., Alario, M. Y. y García Colmenares, C. (2000). Llevar la coeducación de la teoría a la práctica. La pequeña historia de un proyecto europeo. *Tabanque*, 15, 9-17.
- Alba, C. (2022). *Enseñar pensando en todos los estudiantes. El modelo de diseño universal para el aprendizaje*. Editorial SM.
- Alonso-Sanz, A. (2011). La visita al museo como parte de la formación inicial del profesorado en Educación Artística. *Arte y Políticas de Identidad*, 5, 43-60.
- Anzoátegui, M. y Femenás, M. L. (2015). Problemáticas urbano-ambientales: Un análisis desde el ecofeminismo. En A. Puleo (Ed.), *Ecología y Género en Diálogo Interdisciplinar* (pp. 219-240). Plaza y Valdés.
- Arriaga, A. (2021). Aportaciones desde el feminismo para la formación del profesorado en el uso de los museos como recursos educativos. Un ejemplo de aprendizaje-servicio. *Educación Artística: Revista de Investigación*, 12, 201-214. <https://doi.org/10.7203/eari.12.20448>
- Bauman, Z. (2007). *Miedo líquido. La sociedad contemporánea y sus temores*. Paidós.
- Bechdel, A. (2008). *The essential dykes to watch out for*. Houghton Mifflin Harcourt.

- Belting, H. (2007) *Antropología de la imagen*. Katz.
- Bendix, R., Eggert, A. y Peselmann, A. (2012). *Heritage regimes and the state*. Universitätsverlag Göttingen.
- Calaf, R., Gutiérrez, S. y Suárez, M. A. (2020). La evaluación en la educación patrimonial. 20 años de investigaciones y Congresos de ICOM. *Aula Abierta*, 49(1), 55-64.  
<https://doi.org/10.17811/rifie.49.1.2020.55-64>
- Cambil, M. E., y Romero, G. (2017). Metodología por proyectos: un modelo innovador para la enseñanza y el aprendizaje del Patrimonio Cultural. En M. E. Cambil y A. Tudela (Eds.), *Educación y patrimonio cultural* (pp. 61-80). Pirámide.
- Carrillo, J., Coriat, M. y Oliveira, H. (1999). Teacher education and investigations into teacher's knowledge. En K. Krainer y F. Goffree (Eds.), *On teacher education* (pp. 99-137). Forschungsinstitut für Mathematikdidaktik, Osnabrück.
- Castejón, M. (2021). Arte, museos y maestros: una perspectiva desde la formación del profesorado de educación primaria. *ARTSEDUCA*, 29(29), 127-139.  
<https://doi.org/10.6035/Artseduca.2021.29.10>
- Coe, E., Waring, M., Hedges, L., y Ashley, L. D. (2021). *Research methods and methodologies in education*. Sage Publishing.
- Delgado-Algarra, E. J. y Estepa, J. (2017). Educación ciudadana y dimensiones de la memoria en la enseñanza de ciencias sociales: Investigación sobre las concepciones del profesorado de educación secundaria de Huelva y provincia. *Educación XXI*, 20(2), 259-278.  
<https://doi.org/10.5944/educxx1.19041>
- Estermann, J. (2020). Ya no mirarse con los ojos del amo... Apuntes sobre una educación descolonizadora y decolonial. *Revista Lusófona de Educação*, 48, 117-134.
- Fowler, F. J. (2014). *Survey research methods*. Sage Publishing.
- Freire, P. (2012). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- Freire, P. (2014). *La educación como práctica de la libertad*. Siglo XXI.
- Galindo, R. (1996). *El conocimiento del profesorado de secundaria y la enseñanza de la Historia. Cuatro estudios de caso* [Tesis doctoral]. Universidad de Granada.
- García-Luque, A. y De la Cruz, A. (2017). Coeducar para transformar: Directrices educativas para combatir la violencia de género. *Revista UNES. Universidad, Escuela y Sociedad*, 6, 30-50.
- Goetz, J. P. y Lecompte, M. D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Morata
- Gondra, A., De Angelis, M. G., López, G. y Vives-Ferrándiz, L. (2014). *Cuando despertó el elefante todavía estaba ahí. La imagen del rey en la cultura visual 2.0*. Sans Soleil Ediciones.
- González Berruga, P. y González Berruga, M. Á. (2018). Análisis del discurso especista antropocéntrico en la educación secundaria obligatoria. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 34, 63-76.  
<https://doi.org/10.7203/dces.34.10944>
- Hawkerworth, M. E. (2006). *Globalization and feminist activism*. Rowman & Littlefield.
- Herrero, Y. (2015). *Apuntes introductorios sobre el ecofeminismo*. Instituto de Estudios sobre Desarrollo y Cooperación Internacional.
- Jiménez Andújar, E. M., Monforte García, E. y Alcalá Ibáñez, M. L. (2023). Currículo oculto de género desde la mirada docente. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 12(2), 25-44.  
<https://doi.org/10.15366/riejs2023.12.2.002>
- Jiménez, R., Cuenca, J. M. y Ferreras, M. (2010). Heritage education: Exploring the conceptions of teachers and administrators from the perspective of experimental and social science teaching. *Teaching and Teacher Education*, 26(6), 1319-1331. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.01.005>
- Kerslake, L. y Gifford, T. (2013). Introducción. Ecofeminismo/s: Mujeres y naturaleza. *Feminismo/s*, 22, 9-12.
- López Castelló, R. (2021). la historia del arte escolar en el recuerdo del profesorado de educación secundaria en formación. *Revista Complutense de Educación*, 32(1), 55-66.  
<https://doi.org/10.5209/rced.68010>

- Lucas-Palacios, L. (2023). *El valor de la(s) historia(s) del arte y de la educación patrimonial en la didáctica de las ciencias sociales para educar en el ecofeminismo antiespecista* [Tesis Doctoral]. Universidad de Jaén.
- Lucas-Palacios, L. y Delgado-Algarra, E. (2022). La función coeducativa de los espacios patrimoniales: El caso del museo nacional de antropología. *RESEÑAS de Enseñanza de la Historia*, 20, 11-31.
- Lucas-Palacios, L. y García-Luque, A. (2023). Concepciones del profesorado sobre coeducación patrimonial. En Cambil, M. E., Fernández, A. R y De Alba, N. (Eds.), *La didáctica de las ciencias sociales ante el reto de los objetivos de desarrollo sostenible* (pp. 119-123). Narcea.
- Lucas-Palacios, L., Arroyo, E., y García, A. (2023). El valor de la(s) historia(s) del arte para educar en el ecofeminismo crítico: De las bands of mercy al test de la nueva Ariadna. *Asparkia. Investigación Feminista*, 42, 167-189. <https://doi.org/10.6035/asparkia.6848>
- Lucas-Palacios, L., y Delgado-Algarra, E. (2019). La coeducación en la educación patrimonial. Resultados de un estudio de caso. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 18, 5-15.
- Marañón, I. (2018). *Educar en el feminismo*. Plataforma Editorial.
- Martínez, I. (2016). Construcción de una pedagogía feminista para una ciudadanía transformadora y contra-hegemónica. *Foro de educación*, 20, 129-151.
- 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>
- Merma-Molina, G. y Diez-Ros, R. (2021). Programa de prevención eco-constructivista para prevenir la violencia de género: Experiencias en la formación inicial del profesorado. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 25(2), 237-261. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v25i2.8293>
- Núñez-Moscoso, J. (2017). Los métodos mixtos en la investigación en educación: Hacia un modelo reflexivo. *Cuadernos de Pesquisa*, 47(164), 632-649. <https://doi.org/10.1590/198053143763>
- Okvuran, A. (2010). The relationship between arts education, museum education and drama education in elementary education. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 5389-5392. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.03.878>
- Pascual, M. y Herrero, Y. (2010). Ecofeminismo, una propuesta para repensar el presente y construir el futuro. *ECOS*, 10, 1-7.
- Phillips, M. y Rumens, N. (2016). *Contemporary perspectives on ecofeminism*. Routledge
- Puleo, A. (2011). *Ecofeminismo para otro mundo posible*. Cátedra.
- Puleo, A. (2019). *Claves ecofeministas. Para rebeldes que aman a la tierra y a los animales*. Plaza y Valdés.
- Quintero Morón, V. y Sánchez Carretero, C. (2017). Los verbos de la participación social y sus conjugaciones: contradicciones de un patrimonio democratizador. *Revista Andaluza de Antropología*, 12, 48-69.
- Rebollo-Catalán, Á., Ruiz-Pinto, E. y García-Pérez, R. (2017). Preferencias relacionales en la adolescencia según el género. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 19(1), 58-72. <https://doi.org/10.24320/redie.2017.19.1.1022>
- Redon, S. (2019). Ciudadanía y participación en redes sociales: un estudio en adolescentes chilenos. *Aula Abierta*, 48(2), 203- 212. <https://doi.org/10.17811/rifie.48.2.2019.203-212>
- Ruiz, M., y Ledezma, L. (2017). ¿Y dónde están las mujeres? Las artistas en la historia del arte. *Contextos: Estudios de Humanidades y Ciencias Sociales*, 37, 187-194.
- Sánchez, R. y Miralles, P. (2014). Pensar a las mujeres en la historia y enseñar su historia en las aulas: Estado de la cuestión y retos de futuro. *Revista Tempo e Argumento, Florianópolis*, 6(11), 278-298.
- Sánchez-Carretero, C. (2013). Patrimonialización de espacios represivos. En torno a la gestión de los patrimonios incómodos en España. En C. Sánchez-Carretero (Ed.), *El imperativo de la participación en la gestión patrimonial* (pp. 39-55). CSIC.
- Simsek, G. y Kesici, A. E. (2012). Heritage education for primary school children through drama: The case of Aydin, Turkey. *Social and Behavioral Sciences*, 46, 3817-3824. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.06.153>



- Susinos, T., Morante, J. R., López, N. C. y Linares, Á. S. (2022). Reforma de la formación inicial de docentes en clave ecosocial. La pandemia como maestra. *Innovación Educativa*, 32, 57-81.  
<https://doi.org/10.15304/ie.32.8703>
- Tardón, M. (2011). Ecofeminismo. Una reivindicación de la mujer y la naturaleza. *El Futuro del Pasado*, 2, 533-542.
- UNESCO. (2015). *Objetivos de desarrollo sostenible*. UNESCO.
- Visglerio, L. y de Haro García, N. (2021). Hacer pública la historia del arte: Reflexiones desde una perspectiva feminista. En VVAA (Coords.), *Género e historia pública: Difundiendo el pasado de las mujeres* (pp. 73-93). Editorial Comares.

## Breve CV de las autoras

### Laura Lucas-Palacios

Profesora a tiempo completo en el Departamento de Didáctica General y Didácticas Específicas de la Universidad de Alicante, dos veces doctora en Didáctica de las Ciencias Sociales por la Universidad de Huelva y por la Universidad de Jaén, y experta en estudios de género y políticas de igualdad por la Universidad de Valladolid. Su primera tesis doctoral fue premiada por el Ministerio de Ciencia e Innovación y la segunda tesis se ha valorado como el primer trabajo de su área de conocimiento en abrir una línea de investigación emergente como es la Didáctica del arte y del patrimonio para Educar en el Ecofeminismo. Pertenece a los grupos de investigación IGE: Igualdad, Género y Educación; DESYM: Didáctica de las Ciencias Experimentales, Sociales y Matemáticas; EARTDI: Grupo de Investigación en Aplicaciones del arte en la integración social: arte, terapia y educación artística para la inclusión. También es investigadora de los Institutos de Investigación Feministas de la UCM y del Instituto Universitario de Investigación en Estudios de Género de la UA. Email: [laura.lucas@ua.es](mailto:laura.lucas@ua.es)

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-7214-181X>

### Ainhoa Resa Ocio

Graduada en Pedagogía por la Universidad del País Vasco, realizó el Máster en Investigación en Educación y Doctorado en Educación por la Universidad Complutense de Madrid. Actualmente es Profesora Ayudante del Departamento de Estudios Educativos (Área de Didáctica y Organización Escolar) de la UCM. Su tesis doctoral, situada en el marco del Proyecto de Investigación Supporting the Promotion of Equality in Research and Academia (SUPERA), versó sobre la formación inicial en igualdad de género del profesorado de Educación Primaria. Sus principales líneas de investigación están vinculadas con la igualdad de género y la educación, la historia de la educación de las mujeres y la formación del profesorado. Es miembro del grupo de investigación consolidado CLAVES (Claves históricas y comparadas de la Educación. Género e identidades) de la misma universidad. Email: [aresa@ucm.es](mailto:aresa@ucm.es)

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-4341-8450>

### Teresa Campos-Lopez

Licenciada en Humanidades (Conservación del Patrimonio) por la Universidad de Jaén, donde también cursó los cursos de Doctorado. Después, realizó un posgrado de Gestión Cultural Internacional en la Universidad Autónoma de Barcelona para terminar su formación, esta vez, en la Universidad del País Vasco, realizando el máster

"Europa y el mundo atlántico: poder, cultura y sociedad". Esta trayectoria se ha finalizado con la defensa en 2019 de su tesis "¿Para qué sirve la arqueología preventiva? Una propuesta desde la (re)significación del patrimonio, práctica arqueológica y la educación". Sus líneas de investigación están vinculadas con las intervenciones arqueológicas, el poblamiento altomedieval y la numismática árabe. Email: [teresa.campos@ehu.es](mailto:teresa.campos@ehu.es)

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-3137-6492>

# La Guardia del Monte: Praxis, Educación Rural y Construcción de Paz en Colombia

## Guardians of the Mountain: Praxis, Rural Education and Peacebuilding in Colombia

Juan S. Quintero, María A. Fino, Mónica P. Carreño, Martha Rocío González Bernal, Diego Ferney y Laura Fonseca \*

Universidad de la Sabana, Colombia

### DESCRIPTORES:

Educación popular  
Buen vivir  
Plan especial  
Educación rural  
Praxis

### RESUMEN:

Identificar iniciativas educativas de comunidades rurales, en las cuales se reconozca el contexto y sus necesidades, puede llegar a ser una de las alternativas que aporten al Plan Especial de Educación Rural contemplado en el punto 1 del acuerdo de paz. Este artículo buscó comprender la función de la praxis (reflexión y acción), en el programa educativo la Guardia del Monte (GM), desarrollado por la comunidad de firmantes de paz en Caquetá, Colombia del A-ETCR del Centro Poblado Héctor Ramírez. Este programa hace parte del proyecto Educación, Campo y Reconciliación (EDUCARE), el cual busca fortalecer la educación de la comunidad. Para comprender el rol de la praxis en el desarrollo del programa, se realizó un análisis temático de documentos como la planeación educativa, grabaciones de procesos reflexivos y productos audiovisuales de las actividades en GM. Los principales hallazgos de esta investigación permiten identificar que la praxis en el programa de GM, funciona por medio de la creación de espacios dialógicos en los cuales, profesoras, niños niñas y jóvenes reflexionan de manera crítica y colectiva sobre los principios, valores, prácticas y saberes para la preservación de la identidad étnica y campesina para el Buen Vivir de la comunidad.

### KEYWORDS:

Popular education  
Good living  
Especial plan  
Rural education  
Praxis

### ABSTRACT:

Identifying educational initiatives in rural communities, in which the context and its needs are recognized, may become one of the alternatives that contribute to the Special Rural Education Plan contemplated in point 1 of the peace agreement. This article seeks to understand the role of praxis (reflection and action) in the Guardia del Monte (GM) educational program, developed by the community of peace signatories in Caquetá, Colombia of the A-ETCR of the Centro Poblado Héctor Ramírez. This program is part of the Education, Peace, and Reconciliation (EDUCARE) project, which seeks to strengthen community education. In order to understand the role of praxis in the development of the program, we conducted a thematic analysis of documents such as educational planning, recordings of reflective processes and audiovisual products of the activities in GM was carried out. The main findings of this research allow us to identify that praxis in the GM program works through the creation of dialogic spaces in which teachers, children and young people reflect critically and collectively on the principles, values, practices, and knowledge for the preservation of the peasant identity and the Good Living of the community.

### CÓMO CITAR:

Quintero, S. Fino, M. A., Carreño, M P., González Bernal, M. R. Tovar, D. F. y Fonseca, L.(2024). La guardia del monte: Praxis, educación rural y construcción de paz en Colombia. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 13(1), 339-361.  
<https://doi.org/10.15366/riejs2024.13.1.019>

## 1. Introducción

Luego de más de 50 años de conflicto armado en Colombia, en el año 2016 se firmó el Acuerdo Final de Paz (AFP), para la Terminación del Conflicto y la Construcción de una Paz Estable y Duradera. Este acuerdo firmado entre el Gobierno Colombiano y la guerrilla de las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia, Ejército del Pueblo (FARC-EP) dio fin a lo que fue un periodo histórico de guerra, en el cual, de acuerdo con el informe final de la Comisión de la Verdad, más de 450.664 personas perdieron la vida (Comisión de la Verdad, 2022).

La implementación del AFP continúa siendo un reto en el país. De acuerdo con el instituto Kroc, a 5 años del acuerdo, solo se ha implementado el 30 % de lo acordado (Álvarez et al., 2022). Uno de los puntos con menor porcentaje de implementación es el Punto 1; Hacia un nuevo campo colombiano: Reforma Rural Integral (RRI), con el 4% de sus disposiciones completadas. Este punto busca contribuir a la creación de condiciones de bienestar y buen vivir para la población rural, cerrando brechas entre el campo y la ciudad. Una de las propuestas centrales de la RRI ha sido la de proponer soluciones para la educación rural (Figueroa-Torres et al., 2018). Esto, entre otros, como resultado de altos índices de deserción escolar (Departamento Administrativo Nacional de Estadística - DANE, 2022), con una asistencia del 28 % en el caso de los jóvenes rurales. Algunas de las razones de deserción se relacionan con oficios del hogar y la necesidad de trabajar.

Con el fin de atender estas necesidades, en el marco del RRI y como parte de los Planes Nacionales para la Reforma Rural, surge el Plan Especial de Educación Rural (Ministerio de Educación Nacional, 2018). Este plan busca crear estrategias que permitan reconocer las condiciones y dinámicas del campo y propone la implementación de modelos flexibles, que tengan en cuenta y reconozcan los saberes y prácticas rurales, para ser incorporados en el plan curricular de las escuelas (Ministerio de Educación Nacional, 2018).

Sin embargo, esta hoja de ruta planteada por el Plan Especial de Educación Rural (PEER), no se ha implementado formalmente (Cabrera, 2020; Patarroyo, 2018). A pesar de ello, alrededor del país han surgido iniciativas educativas locales para fortalecer saberes y prácticas, que complementan el modelo educativo formal (Sánchez et al., 2019). Este es el caso de antiguos miembros de las FARC en proceso de reincorporación, también conocidos como firmantes de paz, quienes por medio de acciones en sus territorios, se suman a pensar las oportunidades del campo y el potencial de la educación propia (Revelo y Nates, 2022). Desarrollar este tipo de estrategias en estas poblaciones afectadas por el conflicto armado, puede contribuir al fortalecimiento del tejido social, y promover el reconocimiento de la ruralidad como eje de desarrollo social y brindar garantías para la no repetición (Torres, et al. 2018).

Ante este nuevo panorama social de construcción de paz, se hace necesario identificar y visibilizar las dinámicas del campo para desarrollar estrategias que fomenten modelos de educación rural que promuevan sistemas de significados y saberes para la preservación de la identidad campesina (Arias-Gaviria, 2021). En el caso de la identidad campesina, estos saberes y significados enuncian una experiencia particular del campo desde el autorreconocimiento, el arraigo al territorio y la preservación ambiental (Arias-Gaviria, 2021). Esto implica que, si la educación tiene en cuenta este tipo de significados y formas de vivir, funcionará como un replicador de cultura, en la cual se facilitan espacios y herramientas para la interiorización de valores, prácticas y saberes, desde una posición crítica y reflexiva que cuestiona la realidad (Apple, 2004).

Lo propuesto anteriormente implica que haya un reconocimiento de la identidad social y política del campesinado, que abra la posibilidad de visibilizar sus formas y lógicas de vivir. Al respecto, autores como Muñoz et al., (2022) han identificado la importancia que tiene reconocer e incluir los fondos de conocimiento (habilidades, saberes, relaciones sociales) que tienen las familias al campo educativo, dado que de esta manera se fortalece la identidad y las prácticas socioeducativas.

El pasado 13 de junio del 2023, el Gobierno Nacional colombiano, aprobó el reconocimiento del campesinado como sujeto de derechos y especial protección (Ministerio de Agricultura y Desarrollo, 2023). Lo anterior presenta un avance en cuanto a la integración de otras formas de vida como las del campesinado, en la formulación de normativas adecuadas y pertinentes que brinden soluciones a las necesidades de las zonas rurales, como por ejemplo el acceso y pertinencia de la educación rural. Esto, teniendo en cuenta su ausencia en los modelos propuestos para la educación en la ruralidad (Arias-Gaviria, 2021).

Por el contrario, la apuesta nacional se enmarca en la hegemonización curricular de los modelos tradicionales, lo cual ha invisibilizado formas de ser, aprender, y estar en el mundo de las comunidades rurales (Apple, 2004; Arias-Gaviria, 2021). Lo anterior requiere de apuestas educativas innovadoras que inviten a construir currículos con pertinencia cultural, es decir desde las voces de los habitantes de los territorios rurales, con la intención de poder comprender desde un sentido profundo sus realidades y transformar esto en oportunidades para el campo educativo (Restrepo et al., 2023).

Así, es importante resaltar el papel que tiene la educación, ya que es allí donde se plantea la necesidad de abordar y cuestionar desde un sentido crítico lo que se ha dicho que es y debe enseñarse, sobre quien y como se enseña y sobre el conocimiento oficial. Esto con el objetivo de proponer tanto epistemológica como conceptualmente nuevas formas y maneras de llevar a cabo las reflexiones y acciones (praxis) educativas que comprendan el mundo y puedan transformarlo (Apple, 2004).

Promover una educación desde la praxis, implica comprometerse con la descolonización de formas dominantes en las cuales se ha impuesto una forma de ser y conocer la realidad (Subedi y Daza, 2008). Así mismo, darle un lugar a la práctica o el hacer, como fuente de producción de saber y conocimiento (Martínez y Guachetá, 2020). Teniendo en cuenta lo anterior, se hace necesario reconocer las iniciativas educativas rurales que, desde comunidades y colectivos se crean con el propósito de fortalecer sus apuestas colectivas y proyectos de vida en las cuales se resaltan sus saberes y haceres a partir de la praxis. Por ejemplo, en la comunidad indígena Mapuche en Chile, se han documentado procesos de resistencia cultural a través de la incorporación de prácticas socioeducativas desarrolladas desde las familias y comunidades que buscan fomentar un aprendizaje con sentido y pertinencia dentro de su cultura, en oposición a las lógicas hegemónicas educativas que instauran otro tipo de valores en sus comunidades (Muñoz et al., 2022).

Es importante resaltar que la mayoría de investigaciones sobre la praxis proponen discusiones principalmente teóricas sobre el concepto, con la intención de delimitar sus alcances y visibilizar sus posibles impactos al incluirla como parte de la práctica pedagógica (Franco Patiño, 2012; Martínez y Guacheta, 2020; Runge et al., 2012). Por esta razón, es necesario indagar experiencias educativas que den cuenta, tanto de la función de la praxis como sus implicaciones pedagógicas (Rico y Jiménez, 2023). Allí se abre la posibilidad de pensar en una praxis emancipadora, que se oponga a las concepciones y lógicas hegemónicas del campo educativo y pedagógico (Martínez y Guacheta, 2020). De esta manera, y como lo propone Duque (2018), acercarnos a

desarrollar soluciones educativas pertinentes para el contexto rural, en cuanto a los contenidos, metodologías y pedagogías, que contribuyan al cumplimiento con lo acordado dentro del PEER y logren la disminución de las brechas educativas.

Este artículo se hace en el marco de una iniciativa con características de la educación popular que busca fortalecer los valores, principios, prácticas y saberes de la comunidad de firmantes de paz del Centro Poblado Héctor Ramírez, uno de los Espacios Territoriales para la Capacitación y Reincorporación (ETCR). En particular se busca comprender el ejercicio de reflexión-acción (praxis) en uno de los programas educativos que hacen parte de esta iniciativa educativa y sus implicaciones para el fortalecimiento de la identidad campesina y Fariana<sup>1</sup>, el buen vivir y la construcción de paz en Colombia.

## 2. Revisión de la literatura

### 2.1. Educación como escenario para la praxis

La praxis se refiere al proceso crítico que hay entre la reflexión sobre la acción, que promueve cambio social, que su vez produce teoría-conocimiento a partir de la acción reflexionada (Mayo, 2021). Un desarrollo rural planteado desde la praxis debería estar orientado a fortalecer la capacidad de los sectores populares para involucrarse en las dinámicas sociales y lograr cambios internos y externos (Runge-Peña et al., 2012). Es decir, promover sujetos activos en la toma de decisiones orientados a sus necesidades, establecer diálogos constantes con otros para negociar, planificar y generar estrategias que transformen la realidad (Glassman et al., 2014; Vázquez, 2003). Así, este ejercicio de reflexión-acción posibilita a los individuos a criticar, problematizar y reinventar su propia experiencia para que finalmente, puedan re-orientarse hacia sus objetivos (Glassman et al., 2014). A medida que las personas se disponen en emplear su capacidad de reflexión y acción sobre su mundo y existencia, es necesario que haya un trabajo educativo-crítico de la mano, capaz de transformar las ideas y discursos que se tienen, en acciones concretas sobre la realidad (Glassman et al., 2014).

En el campo de la educación, algunos estudios han indagado acerca del impacto e influencia que tiene la praxis en el aula de clases. Tanto a nivel docente, como en espacios fuera de las aulas de clase, los ejercicios reflexión-acción y acción-reflexión, en estudiantes y maestros, enriquecen el diálogo crítico, ayudan en la comprensión de los aprendizajes y fortalecen la capacidad de agencia para la transformación social (Cano-Menoni et al., 2021; Domingo, 2021; Valderrama, 2010). En el caso colombiano, estudios a nivel urbano, específicamente con madres comunitarias muestran el potencial de la praxis como ejercicio articulador de saberes con las prácticas pedagógicas, lo cual facilita la implementación de actividades docentes basadas en la reflexión (Rico y Jiménez, 2023).

### 2.2. Educación popular

Uno de los referentes Latinoamericanos que ha contribuido al campo educativo, ha sido el brasileño Paulo Freire con su propuesta pedagógica crítica emancipatoria (Real y Ramos, 2023). Este tipo de educación se denomina Educación Popular (EP) la cual fortalece la capacidad de agencia y concientización de las problemáticas y necesidades

---

<sup>1</sup> Fariana es la denominación de la cultura asociada al colectivo de los miembros de las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia, Ejército del Pueblo, FARC-EP.

a las que se enfrentan sectores populares y campesinos (Pino y Salamanca, 2021). La EP plantea la importancia de contar con espacios educativos que promuevan la praxis, en los cuales, por medio del diálogo constante y en el encuentro con los otros, tanto el educador como el educando logran adentrarse en sus prácticas, saberes, historia, tradiciones y lenguaje para reflexionar sobre su propio mundo y transformarlo (Freire, 1982; Santamaría-Rodríguez et al., 2019). Por medio de este proceso reflexivo se comprende y aprende a repensar constantemente la experiencia del pasado, hallarle sentido en lo presente y proyectar nuevos propósitos emancipadores (Hugentobler, 2020; Levin, 2008).

Contemplar una educación popular que promueva la praxis, implica que se reconozcan e incorporen al sistema educativo alternativas pedagógicas en las cuales se tengan en cuenta los conocimientos comunitarios y ancestrales y se fortalezcan los proyectos de vida de los territorios (Benito, 200; Cevallos, 2012). Una de las alternativas que se proponen desde el campo educativo, son las que se fundamentan en los proyectos de vida colectiva que se encaminan hacia el Buen Vivir (Benito, 2015; Cevallos, 2012). Una educación para el Buen vivir requiere de personas y comunidades que asuman los planteamientos de manera consciente de la lucha por vivir de otras maneras a las propuestas por el modelo eurocéntrico que propone un modelo desarrollista de sociedad (Bastidas, 2020).

### ***2.3. Buen vivir e identidad campesina***

El concepto del Buen Vivir hace parte de la identidad cultural de múltiples comunidades en Latinoamérica como lo son las indígenas, campesinas y afro (Jurado, 2018). Aunque este concepto tiene múltiples nombres y significados, una de las características en las que se encuentra similitud, es en la que se reconoce el Buen Vivir como una postura filosófica que se opone a la hegemonía desarrollista, antropocéntrica, eurocéntrica y modernista, y propone una relación de cuidado entre el sujeto y su entorno natural (Jurado, 2018; Wahren et al., 2021). En cuanto a las conceptualizaciones indígenas, para la zona andina de Colombia, el Buen Vivir está ligado con la reciprocidad entre diferentes formas de vida que habitan un territorio, lo cual se da por medio de la acción consciente que procure la armonía entre el entorno, la persona y otros seres vivos (Torres-Solis, 2019).

En México, se acuña el término como una acción colectiva enmarcada en el actuar ético que orienta a las comunidades hacia la vida en plenitud, por lo que se entiende como una utopía práctica que se expresa “cuando hay paz interna y externa en la persona, en la pareja, y en la comunidad” (Torres-Solis, 2019, p. 89). En cuanto a comunidades campesinas, algunas han definido el Buen Vivir como un esfuerzo por vivir la vida de manera armónica y en respeto con el territorio, por medio de la coexistencia, la alimentación y la producción económica responsable (Jurado, 2018).

En el escenario del post acuerdo, proponer modelos educativos en los que se reconozcan y articulen los proyectos de vida comunitaria de firmantes de paz, resulta ser una oportunidad para ser tenida en cuenta dentro del PEER. Por medio de este tipo de iniciativas, se propone ampliar la visión sobre los contenidos pedagógicos y curriculares, en los cuales no solo se privilegien las prácticas y saberes locales para la solución de necesidades locales, sino también, las formas y metodologías de enseñar y aprender, en las cuales la praxis (reflexión-acción) toma un lugar importante. Por medio de este artículo, se busca comprender el rol de la praxis, en el marco de uno de los programas educativos que se lleva a cabo en la comunidad de firmantes de paz del CPHR, y sus implicaciones en el fortalecimiento de la cultura campesina y el Buen Vivir de la comunidad del Centro Poblado Héctor Ramírez.

### 3. Método

Tras la firma del acuerdo de paz, se dio marcha a la formulación de decretos que permitían iniciar con el asentamiento de exguerrilleros en múltiples zonas rurales del país (Ministerio de Salud, 2017; OIM, 2017). Una de las principales estrategias fue la creación los Espacios Territoriales para la Capacitación y Reincorporación (ETCR) en los cuales alrededor de 13.000 firmantes de paz iniciaron el tránsito hacia la vida civil (Agencia para la Reincorporación, 2020; OIM 2017). La mayoría de estas zonas se encuentran ubicadas en territorios que hacen parte del Programa de Desarrollo con Enfoque Territorial (PDET), el cual, por medio de estrategias participativas con y desde los territorios, busca proponer soluciones en los municipios con mayores índices de pobreza y afectación por el conflicto armado (Rodríguez-Rincón y Carvajal, 2022).

El departamento de Caquetá, en el sur de Colombia, es el único cuyos 16 municipios son parte de los PDET debido a la histórica presencia de grupos armados e impactos negativos del conflicto armado. Asimismo, se encuentran ubicados tres ETCRs; Héctor Ramírez, Mira Valle y Urías Rondón. Este estudio se realizó en el ETCR Héctor Ramírez, actualmente denominado Centro Poblado Héctor Ramírez (CPHR), en el cual, de acuerdo con el censo comunitario realizado en 2022, el total de habitantes es 251, de las cuales 138 son firmantes de paz.

Esta investigación se realiza en el marco del proyecto Educación Campo y Reconciliación (EDUCARE), fruto de una alianza colaborativa, desde el año 2018, entre la Universidad de La Sabana y la Cooperativa Multiactiva para el Buen Vivir y la Paz del Caquetá (COOMBUVIPAC). El Proyecto tiene como objetivo principal fortalecer la educación de la comunidad del Centro Poblado Héctor Ramírez (CP-HR), a través de la implementación programas educativos con las características de la EP, fundamentados en la filosofía del Buen Vivir y anclados a las prácticas, saberes, valores campesinos y farianos. Estos programas hacen parte de la Biblioteca Popular Alfonso Cano, y se ofrecen a los más de 57 niños niñas y jóvenes que habitan el territorio. Actualmente, por medio del Proyecto EDUCARE se ha logrado consolidar un Comité de Educación, conformado en su mayoría por mujeres y hombres firmantes de paz, que han decidido ser profesores y profesoras comunitarias de los programas educativos.

Desde la creación de este Comité, y con el acompañamiento de un equipo de investigadores e investigadoras de la Universidad de La Sabana (ULS), se han venido construyendo colaborativamente los objetivos educativos y pedagógicos, para cada uno de los programas educativos no formales; Guardia del Monte, Reporteritos, Deporte Popular y Cultura y Tradiciones. Cada programa educativo ha sido construido para responder al contexto y sus necesidades y asimismo, orientar acciones encaminadas al Buen Vivir. Los programas funcionan de manera semanal, y asisten niños, niñas y jóvenes de la comunidad y veredas aledañas.

#### *Diseño*

Este estudio se fundamenta desde la Investigación Acción Participativa (IAP) (Kemmis et al., 2014), fruto de la alianza colaborativa en la que se enmarca en el proyecto Educación, Campo y Reconciliación (EDUCARE). El proceso de investigación y de seguimiento de los procesos educativos se realiza a través de la espiral dialógica (Loewenson et al., 2014; Kemmis et al., 2014). Este proceso en espiral es entendido como un cambio social autorreflexivo en el cual profesoras comunitarias evalúan y planifican de acuerdo con sus experiencias educativas, durante y después del desarrollo del programa GM. Por medio de este proceso, las profesoras comunitarias



analizan y reflexionan colectivamente sobre un interés educativo, planifican las acciones pedagógicas a trabajar en el programa, llevan a cabo las acciones previamente co-construidas y por último reflexionan sobre las consecuencias de la acción, enfatizando en los nuevos retos y aprendizajes derivados de la experiencia.

### *Participantes*

Para este estudio se contó con la participación de tres grupos que conforman el proyecto EDUCARE (N=25): Firmantes de paz que lideran el Comité de Educación (CE) de la comunidad, Niños y Niñas y Jóvenes (NNJ) que participan en los programas educativos y el equipo investigador de la ULS. Adicionalmente un grupo externo al proyecto de talleristas de música, que participaron y apoyaron las actividades del programa de GM durante los meses de septiembre hasta noviembre del 2021. El Cuadro 1 presenta las características sociodemográficas de los participantes.

### **Cuadro 1**

#### ***Grupos de interés para el estudio que participante en el programa de Guardia del Monte***

Grupo de interés	Género	Edad	Rol
Comité de Educación del Proyecto Educare	4 mujeres 1 hombre	32-53 años (M=43)	2 líderes comunitarios 3 profesoras comunitarias
Niños, Niñas y Jóvenes del CPHR y veredas aledañas	7 hombres 8 mujeres	7-17 años (M=12)	Estudiantes del programa de la Guardia del Monte
Investigadores de la ULS	4 mujeres 1 hombre	24-32 años (M=28)	3 investigadores junior 1 asistente de investigación 1 investigadora senior
Talleristas externos	1 hombre 1 mujer	26-38 años (M=32)	Talleristas de música

### *Procedimiento*

En línea con la IAP en la cual se fundamenta el proyecto EDUCARE, los datos han sido construidos conjuntamente entre los y las investigadoras de la ULS y el Comité de Educación del CPHR. En un primer momento se desarrolló un grupo focal con el CE en el cual se definieron los objetivos pedagógicos de cada uno de los programas educativos y se identificaron los principios y valores farianos que orientan la práctica pedagógica a nivel comunitario. Este grupo focal tuvo una duración de dos horas, fue grabado y transcrito y se utilizaron métodos visuales como carteleras y asociaciones de palabras para orientar la discusión. En un segundo momento, con el fin de hacer seguimiento al proceso de implementación del programa guardia del monte, el equipo de investigación y el CE co-construyeron un formato de planeación de actividades para orientar, semanalmente, la práctica pedagógica de las profesoras comunitarias en el programa de GM. Este formato fue diligenciado por las profesoras comunitarias semanalmente y orientó su planeación entre noviembre de 2021 y diciembre de 2022.

De manera paralela a la planeación, y con el fin de evaluar las actividades, las profesoras comunitarias cuentan con un espacio denominado Balance, en el cual, al finalizar la actividad se hacen preguntas, para identificar aspectos positivos, negativos y aprendizajes. En este espacio, participan primero los NNJ y posteriormente, entre las profesoras comunitarias e investigadores de la ULS. Los espacios de balance fueron grabados y transcritos para su posterior análisis. De manera transversal los investigadores junior realizaron diarios de campo sobre el desarrollo de las

actividades desde el 2021 y 2022. Asimismo, se realizaron entrevistas etnográficas a NNJ y profesoras comunitarias sobre su participación en actividades dentro del programa. Estas entrevistas fueron grabadas y transcritas.

### *Estrategias de generación de información*

Los datos obtenidos en este artículo han sido co-producidos entre investigadores, profesoras comunitarias y NNJ que participan en el programa de GM. Por lo tanto, y en línea con lo propuesto por Coffey (2018), para este artículo los datos se comprenden desde un lugar de construcción, en el cual, es por medio de las interacciones entre los diferentes actores que se fabrican los datos. En el marco de implementación del programa GM, y en línea con las fases de reflexión-acción establecidas previamente, se han identificado los siguientes espacios y herramientas que contribuyen a la comprensión de la praxis: tanto a nivel reflexivo (Balances semanales, y formatos de planeaciones) como sobre la acción (Talleres y productos del programa GM) (Cuadro 2).

### **Cuadro 2**

#### ***Datos construidos de los momentos de reflexión y acción en el programa de GM***

Reflexión		Acción	
Doc. Analizados	Cantidad	Doc. Analizados	Cantidad
Balances semanales actividades de GM con los NNJ	40	Transcripción taller principios y valores	1
Balances semanales actividades de GM entre profesoras y equipo de investigación	40	Taller canción de la GM	1
Formatos de planeación de actividades semanales	40	Taller y video diseño del Reservoirio de la GM	3

Taller para la co-construcción de los principios y valores de GM. Este espacio fue diseñado para identificar los valores y principios que fundamentan el desarrollo de los programas educativos. Se realizó en el marco del Comité de Educación y fue facilitado por uno de los líderes del Comité de Educación. En esta sesión, el facilitador hizo preguntas sobre 1) la vivencia de los principios en la cotidianidad y 2) los principios y valores que se querían mantener como parte del proceso de reincorporación. La sesión tuvo una duración de tres horas y fue grabada con audio para su posterior transcripción.

Formato de planeaciones. Este formato es una herramienta co-construida que permite a las profesoras comunitarias tener lineamientos pedagógicos claros en la formulación las actividades semanales. El documento contiene preguntas sobre 1) objetivos del programa y de la actividad, 2) principios y valores a trabajar, 3) momentos de la actividad, 4) materiales, 5) responsables y 6) un espacio para anotar reflexiones sobre la implementación de esta. Este formato se ha ido ajustando, teniendo en cuenta el lenguaje y la estructura para que refleje de mejor forma las dinámicas comunitarias y pedagógicas.

Balances semanales. Al finalizar las actividades educativas, el CE reflexiona sobre la experiencia educativa permitiéndose criticarla, comprenderla y cuestionarla, mediante preguntas ¿Qué aprendimos? ¿Qué nos gustó? Y ¿Qué no nos gustó? Con la intención de descubrir los aprendizajes tanto de los NNJ como de la experiencia educativa general, e identificar oportunidades de mejora. Estas discusiones son grabadas en audio para posteriormente ser transcritas en el formato de planeación y llevarla a la siguiente sesión de planeación.

Taller diseño de espacio GM. Este taller tuvo como eje el desarrollo de una cartografía comunitaria sobre el reservorio, que permitió hacer un mapa sobre el espacio, identificando lugares de siembra y las semillas que irían en cada espacio. Una vez realizado el mapa con las ideas iniciales, uno de los niños del programa GM recreó este mapa en el video juego Minecraft.

Talleres canción de la GM. Se realizaron tres talleres para el desarrollo de una canción que reflejara elementos centrales del programa guardia del monte. En estos talleres participaron las profesoras comunitarias, los NNJ de la comunidad y el equipo de investigación en alianza con dos talleristas de música. En el primer taller, cada NNJ y las profesoras comunitarias, escribieron versos en los cuales cada uno identificó prácticas y actividades propias que se hacen en el programa. El segundo taller tuvo un énfasis en la composición de los versos para la canción. En un tercer momento se compartió la canción finalizada y se realizaron ajustes de acuerdo con las sugerencias de los NNJ. Este proceso fue grabado y transcrito para su posterior análisis.

#### *Análisis de datos*

Los datos construidos en el marco de este programa se analizaron temáticamente (Braun y Clarke, 2006). En un primer nivel de análisis, el equipo de investigación se reunió para hacer una lectura colectiva de las planeaciones y los balances. Se realizó una codificación inicial para identificar temas centrales y posibles sub-temas. Una vez se llegó a un acuerdo sobre los temas centrales, se construyó un marco de codificación que facilitara la lectura de los datos. La codificación continuó de manera individual, con sesiones colectivas para discutir temas y sub-temas emergentes, así como ajustar el marco de codificación y continuar con el respectivo análisis sobre la praxis.

## **4. Resultados**

Por medio de la comprensión de los momentos de reflexión y acción en el programa de GM se identificaron dos temas (Cuadro 3): 1) Espacios dialógicos, en los cuales se evidencia la forma y la función que tiene la reflexión y la acción en el programa de GM y 2) Identidad comunitaria, en el que se identifican las implicaciones que tiene el ejercicio de la praxis, para la preservación de la identidad campesina y el Buen Vivir de la comunidad. Cada uno de estos temas globales cuenta con sub-temas y las respectivas características que los conforman. A continuación, se presenta un análisis detallado de cada tema global.

### ***4.1. Espacios dialógicos: la praxis en el desarrollo del programa educativo***

El primer tema resalta la importancia que tiene la creación de espacios dialógicos, en los cuales se promueve la praxis y se fortalece el programa de la Guardia del Monte. En estos espacios, se invita a reflexionar crítica y colectivamente sobre lo realizado en el marco del programa. La creación de espacios dialógicos en el programa se da en varios niveles: en un primer nivel identificamos que, uno de los espacios con mayor intención de reflexionar sobre la práctica es caracterizado por la comunidad como *balances*. En estos espacios, se intentan articular las múltiples voces de personas internas (profesoras comunitarias y NNJ) y externas (talleristas e investigadores), para reflexionar y analizar críticamente los aspectos positivos y negativos de la experiencia. Un segundo nivel, en el cual se resalta la planeación de actividades, dado que es en ese espacio donde las profesoras articulan necesidades previamente identificadas y acuerdan futuras acciones para mejorar la práctica. Por último, un tercer nivel en el

cual, por medio de los talleres, se invita a que los NNJ, reflexionen sobre su práctica y den cuenta de los aprendizajes fruto de su participación en el programa.

### Cuadro 3

#### *Temas, subtemas y características del análisis*

Tema	Sub-tema	Características
Espacios dialógicos	Reflexión sobre la práctica	Acciones pedagógicas Coherencia con la praxis
	Acciones basadas en los principios y valores	Territorio Diálogo de saberes
Identidad comunitaria	Identidad Fariana	Principios y valores
	Construcción colectiva	Compartir frutos del trabajo Relevo generacional Participación crítica
		Ser campesino

De acuerdo con lo anterior, identificamos que las reflexiones colectivas, en los 3 niveles, se centran en la práctica educativa y los principios y valores que guiaron o guiarán las acciones en el marco del programa:

*Los balances son un escenario colectivo de reflexión, donde somos críticos y autocríticos, reconocemos que tenemos cosas positivas, pero también reconocemos que es necesario balancearlas para mejorarlas o balancear para corregir también lo negativo que tenemos, por eso, el balance es la mejor expresión de eso"* (Miembro Comité Educativo, Taller principios y valores).

Los balances que se dan el programa tienen la característica de ser espacios para reflexionar sobre la práctica de manera crítica, es decir, sobre las acciones pedagógicas realizadas durante el programa. Esto les permite a las profesoras comunitarias identificar cómo estuvo el desarrollo del objetivo pedagógico y lo que funcionó y no funcionó en la actividad, para, posteriormente, incorporarla como un nuevo aprendizaje fruto del proceso:

*Veán, Juanito reconoció que se le había olvidado sembrar cebolla y yo creo que como Pablito hay más de uno ¿cierto? ¿Consideran que necesitan otra clase de siembra de cebolla? ¿quieren aprender cómo se siembra la cebolla? - ¡sí! - ah bueno entonces aquí tenemos esta era para que arranquemos y volvamos aprender como sembrar.* (Profesora comunitaria, Balance profesoras comunitarias)

Durante el momento de reflexión sobre la práctica, es importante resaltar la interacción y diálogos que se da entre las profesoras del programa y los NNJ. Por medio de preguntas durante las actividades, las profesoras acompañan e invitan a que haya un proceso reflexivo por parte de los NNJ que les ayude a encontrar un sentido a lo que están haciendo:

*¿Qué aprendimos hoy? - aprendimos una cosa nueva... a hacer huecos en tapas echarles agua a las botellas para voltearlas y... ¿para qué creen que hicimos eso con las botellas? para que no se seque tanto la tierra, para que se oxigene la tierra, para que quede más húmeda la tierra ¿y por qué no lo hacemos con la manguera y venimos todos los días? No dura... también hay veces que no tenemos tiempo. Exacto, esa es una de las principales razones.* (Asistente de investigación, balance NNJ).

En el caso del taller canción de GM, este espacio resultó ser una estrategia para reflexionar sobre lo que se venía aprendiendo en el programa. Por medio de la co-construcción de la canción, las profesoras comunitarias, junto con los talleristas, dieron cuenta sobre los aprendizajes y significados que tienen para los NNJ, el programa de GM:

*La creación de la canción fue... cada persona que hizo parte del proceso de creación escribía una frase que para esa persona significaba GM, entonces hubo frases: Guardia del monte es ir al reservorio, GM es sembrar cebollita, GM es soberanía... todas esas frases que significaban lo que era GM. (Tallerista 1, entrevista)*

Otra de las características que fortalece los balances tiene que ver con la coherencia de la praxis en el programa GM. Es decir, los aprendizajes que se derivan de las reflexiones individuales y grupales son los que orientan las siguientes acciones y planeaciones pedagógicas. De esta manera se comprenden los espacios de balance como un aprendizaje cíclico que requiere tanto de la reflexión sobre la acción, como de la acción congruente con lo que se reflexiona. Así, lo que se descubre en los espacios de reflexión crítica, no queda únicamente a nivel discursivo:

*A mí también me gustó... habíamos quedado de llegar más temprano nosotros los profes, y lo logramos, lo hicimos, llegamos más temprano que los niños... pienso que estamos trabajando muy bien, muy coordinadamente. (Profesora comunitaria, Balance Profesoras)*

Un segundo subtema que media los espacios de balance, son las acciones basadas en los principios y valores. Es importante mencionar que los principios y valores son los que orientan y mantienen las acciones y las reflexiones en el desarrollo de las actividades del programa GM, tanto para las profesoras comunitarias y como para los NNJ:

*Todas las acciones que hagamos nosotros en el marco del modelo educativo que nos estamos planteando, tengan en el fondo esos principios y esos valores. (Miembro de Comité de Educación, Taller principios y valores)*

Tener presentes los principios y valores que orientan las acciones en el programa de GM, promueve que las profesoras comunitarias, posteriormente, orienten sus reflexiones colectivas hacia la identificación de momentos y situaciones en los que los NNJ hayan logrado vivenciarlos:

*Yo esperaba que al final se rescatara el principio de la autocrítica... durante la actividad vi que un niño que no se había autocontrolado y se estaba comiendo la fruta mientras la picaba, entonces... estaba esperando si al final pudiera ser veraz y aceptara que... y si, en el balance de los niños estábamos charlando abí y Camila dijo que ella era la que había comido. (Profesora comunitaria, Balance profesoras)*

Así mismo, ha sido clave promover, tanto en la acción como en la reflexión, el reconocimiento de las particularidades y dinámicas del territorio. Así mismo, se configura la idea de que el territorio es de todos y todas en el cual, por medio de las acciones que se hagan sobre él, sé irá transformando:

*Recordarles que hay un trabajo muy largo, muy largo [haciendo referencia a la adecuación del reservorio], que, sin la ayuda de ustedes, nosotros solos no vamos a poder, entonces... si unimos fuerza, profes y niños, obviamente muy rápido vamos a tener el reservorio como lo soñamos. (Profesora comunitaria, Balance NNJ)*

Es importante mencionar que los procesos reflexivos y de la acción que ocurren en el programa se dan entre múltiples actores y niveles que promueven y potencian los aprendizajes. Tanto los NNJ, profesoras, personas de la comunidad, investigadores y talleristas, han logrado reconocer y poner en diálogo sus saberes, con la intención de

tejer planes y acciones conjuntas, que permiten darle solución a las necesidades que van surgiendo, y construir aprendizajes al servicio de los objetivos del programa de GM:

*Me gusta cuando nos sentamos en esa mesa redonda y todos vamos dando ideas y que ustedes sean nuestros guidores para la formulación de este proyecto.*  
(Investigador junior, Balance profesoras comunitarias)

Tanto la reflexión sobre la acción, como la acción con reflexión, han sido los principales mediadores para el funcionamiento del programa GM, por medio de espacios dialógicos y de construcción colectiva, se han visibilizado y fortalecido saberes farianos y campesinos que permiten interactuar y transformar el territorio del cual hacen parte. El programa GM, se ha convertido en un lugar en el cual se reflexionan y se llevan a la práctica los principios y valores de la comunidad.

#### **4.2. Las implicaciones de la praxis: Construyendo colectivamente una comunidad campesina-fariana**

Por medio de la comprensión de la praxis en el programa de GM, identificamos un segundo tema denominado Identidad comunitaria, que refleja las implicaciones que tienen los espacios intencionados de reflexión y acción. Se identifica como primer subtema, la identidad fariana, como una de las características que la praxis fortalece. Este es un tema que refleja la participación en la organización guerrillera FARC-EP, que, por sus siglas, se convierte en una denominación “fariana” para referirse a sus miembros. Así, el proceso de reincorporación y de construcción de comunidad se observa a través de la preservación de los principios y valores que se gestaron, aplicaron y guiaron las prácticas en la organización, para en este momento histórico de construcción de paz, ser puestas al servicio del proceso educativo y comunitario:

*En el marco del proyecto nosotros tenemos unos objetivos, y uno de los objetivos fundamentales que tenemos allí es poder no solamente identificar, sino también fortalecer, y en ciertos momentos, visibilizar los principios y valores que caracterizan a la comunidad fariana, hoy en proceso de reincorporación.*  
(Miembro del Comité de Educación, Taller principios y valores)

En el desarrollo de las actividades del programa, se identifican cuatro principios fundamentales (Cuadro 4) que se trabajan y que hacen parte de la planeación y evaluación de las actividades educativas. Cabe resaltar que estos principios y valores, contruidos colectivamente, son la hoja de ruta en la implementación de los programas educativos. Se evidencia que estos son los que encaminan las acciones y reflexiones de la práctica educativa en los programas:

*Los principios y los valores no solamente es echarse uno carreta, y hablar bonito, y dibujar, y plantear. Es un ejercicio práctico que se tiene que reafirmar todos los días en el camino. O sea, no podemos hablar hoy: Vamos a hacer un modelo de no sé qué, y mañana o pasado mañana o dentro de dos o tres años terminar siendo un modelo comercial, porque negaría este punto de partida que estamos nosotros planteando hoy.* (Investigador comunitario, Taller Principios y valores)

En esta línea, se evidencian tres principios como parte de las planeaciones. El Cuadro 4 muestra la frecuencia de aparición en los diversos principios en el formato de planeación. Identificamos un cuarto principio, la Crítica y autocrítica, que, aunque no aparece en los formatos de planeación, se evidencia en las acciones del programa. Ante esta situación, es importante resaltar que hay una estrecha relación entre los principios y valores y las acciones pedagógicas en el programa de GM. Por lo tanto, los principios y valores resultan ser transversales a los objetivos educativos que tiene el programa.

**Cuadro 4*****Frecuencia de apariciones de los principios y valores en las planeaciones***

Principios	Descripción	Frecuencia de apariciones
Responsabilidad	Comprender las consecuencias del hacer, con plena consciencia de los actos	17
Camaradería	Amor al compañero, mantenerse unidos apoyar con humildad	15
Dirección Colectiva	Hacer frente a las tareas u obstáculos de manera que cada uno de los miembros aporten sus saberes y su perspectiva.	15
Crítica y Autocrítica	Proceso autorreflexivo que permiten analizar las acciones personales y grupales previamente realizadas, con el objetivo de superar los obstáculos que obstruyen el camino.	0

Un segundo subtema reconoce la construcción colectiva como parte de la identidad comunitaria, la cual se refleja en el programa Guardia del Monte a través del trabajo en equipo, en el que el aporte individual es fundamental para fortalecer la colectividad. La contribución individual radica en reconocer las habilidades que tiene cada niño, niña, profesor, profesora comunitaria o miembro del equipo de investigación y cómo desde sus propios recursos puede aportar al objetivo que se han planteado conjuntamente en el programa:

*Había un grupo midiendo, como el metraje de lo que vamos a realizar en el proyecto de guardia, otro grupo que estaba con la profesora que era sembrar las semillas de cilantro y explicar la ficha técnica con los niños más pequeños, y nosotros con Yas y otro grupito de los niños más grandes... estuvimos llenando las eras [extensiones de tierra para la siembra de semillas]. (Profesora comunitaria, Balance NNJ)*

Así mismo, en el programa GM, los NNJ y las profesoras comunitarias, han identificado, la importancia de no solo visibilizar, sino también compartir aquellos productos, fruto del trabajo colectivo, constante y persistente, con la comunidad a la cual hacen parte:

*Me gustó la actividad porque se le repartió a cada niño su manojito [porción] de cebolla y se van muy contentos con ese pedacito de cebolla y pues eso me parece bueno de los profesores que en vez de que se pierda o se dañe se les da a los niños para que se lleven a la casa y a ellos les gusta que hagamos eso. (Profesora comunitaria, Balance profesoras)*

**Figura 1*****Recogiendo los frutos de la cosecha***

*Nota.* Imagen tomada por los niños del programa

Uno de los elementos centrales dentro de la construcción colectiva es el relevo generacional, dado que se resalta la intención de compartir los saberes campesinos que

tienen las profesoras comunitarias a los NNJ, con el fin de mantener ese sentido de comunidad. Así mismo, se refleja la necesidad de fortalecer la pertenencia al territorio que tienen los jóvenes, pensando en que, en un futuro, puedan ser los siguientes profesores o profesoras que enseñen los saberes campesinos-farinos y dinámicas de su comunidad:

*La idea era formar los niños desde pequeños para que cuando tuvieran la edad de Diego, de Pedro [Jóvenes del territorio]... fueran los promotores de inducir los otros niños pequeños. Un relevo generacional. (Profesora comunitaria, Balance profesoras comunitarias)*

Una de las principales características que tienen los espacios de construcción colectiva en el programa de GM, es la participación activa que se da en el desarrollo de las actividades. Un ejemplo de esto se evidencia en el taller canción de GM, en el cual, los mismos NNJ, son compositores y autores de la canción. Por medio de este tipo de talleres, se promueve a que los NNJ tengan agenciamiento en su propio proceso educativo, creando colectivamente, una canción a partir de la reflexión sobre sus acciones en el programa que les permita compartir la identidad del programa. Este tipo de iniciativas artísticas genera que los NNJ se apropien de las prácticas y saberes locales y sean replicadores y promotores de la cultura de la comunidad:

*...al comenzar la clase repasábamos la canción a ver cómo iba. Si tocaba quitarle un pedacito, los niños decían “ay profe queda mejor así” o “quitémosle este pedacito y pongámosle esto” entonces íbamos como agrupando todos esos mensajes para que nos quedara bien. (Entrevista, Profesora Comunitaria 1)*

Un tercer subtema refleja el Ser campesino como parte de la identidad en esta comunidad firmante de paz, dado que en el programa GM las relaciones con y en el territorio se dan a partir de las prácticas, saberes, costumbres, lenguaje y tradiciones que tienen las profesoras comunitarias. De esta forma, se busca fortalecer el relacionamiento no solo con la tierra y el entorno natural, sino también aprender a convivir en armonía con la biodiversidad propia del territorio. Esto implica no solo tener presente el reconocimiento de la diversidad y los procesos naturales que rodean a la comunidad, sino además, sensibilizar a los NNJ sobre la vida digna que tienen los seres humanos y los diferentes seres vivos que se encuentran a su alrededor. Este aprender a convivir en armonía requiere de la reflexión como de la acción y se encamina a la apuesta comunitaria del Buen Vivir:

*¿Por qué se llama Reservoirio de la paz? .... porque las plantas viven como viven los humanos ... ¿Cómo viven los humanos? en paz y las plantas también tienen que vivir en paz “(NNJ, Video de adecuación del Reservoirio)*

Así mismo, se resalta la importancia de realizar prácticas dirigidas al cuidado del territorio. El cuidado ha implicado conocer de forma detallada y consciente las particularidades del entorno y las acciones que fortalecen y potencializan los recursos con los que se cuenta. Los NNJ junto a las profesoras comunitarias establecen nuevas acciones enfocadas mantener y al respetar el entorno en el que trabajan en el marco del programa:

*“Me gusta ir a GM a aprender a sembrar, abonar, regar y cuidar el vivero” (letra Canción GM)” “¿Qué podemos mejorar para la siguiente sesión? .... Que los perros mantenían encima de las eras y dañaron la arracacha más grande que teníamos. (Balance NNJ)*

Los saberes campesinos han sido la guía para fortalecer la identidad comunitaria, estos se encuentran anclados al conocimiento que emerge de la experiencia práctica y reflexiva del trabajo en el programa GM. A lo largo de las actividades, los profesores comunitarios han compartido sus múltiples saberes campesinos a los NNJ, enseñándoles prácticas ancestrales, que giran en torno al reconocimiento de las



particularidades de la naturaleza, las semillas orgánicas, las herramientas con las que se trabaja en el campo, los procesos de la tierra y los animales y destrezas para el trabajo con y en el campo.

*A mí me gustó que yo aprendí a sembrar cilantro, yo no sabía y fueron ustedes los que me ayudaron a poder sembrar las semillas de cilantro que traíamos. - yo tampoco sé - ¿y qué aprendiste? - se cogen las semillas y se hace a sí sobre la tierra, se tiene que primero mover la tierra para no sembrarlas en lo que está encima... después... mover la semilla así para que caiga regadas por todo el espacio fértil. (Balance NNJ)*

### Figura 2

#### Interacción entre adultos y jóvenes en proyectos de siembra



Nota. Imagen tomada por los niños del programa.

Las acciones implementadas en el programa han permitido que las profesoras comunitarias y los NNJ, empiecen a desarrollar una relación con la tierra de respeto y cuidado. Una de las principales necesidades identificadas en el programa, ha sido la de promover una visión sobre la Soberanía Alimentaria por medio de la siembra de sus propios alimentos, sin químicos e insecticidas para el consumo. Comprendiendo que, no solo es importante la cosecha de los alimentos, sino también, el cuidado de la tierra. Esto se puede ver, por ejemplo, en la letra de la canción de la GM, la cual, fue co-construida por los NNJ que asisten al programa:

*Cebollita al reservorio vamos a sembrar*

*Cebollita pal caldito vamos a cosechar*

*Tomatito al reservorio vamos a sembrar*

*Tomatito pal huevito vamos a cosechar*

*Tomatito y cebollita vamos a sembrar*

*Para la soberanía de la comunidad (Versos, canción GM)*

Por medio de los espacios de praxis en la implementación del programa GM, se ha fortalecido la identidad comunitaria. Esto se ha dado mediante la reflexión y la acción en él; reconocimiento de los saberes farianos y campesinos, el trabajo de los principios y valores y la construcción colectiva. Así mismo, el programa ha gestado espacios para el diálogo intergeneracional, con la intención de que el proyecto comunitario se sostenga en el tiempo y en el futuro sean los mismos NNJ, quienes por medio de la participación en su comunidad generen incidencia y sean promotores de ésta.

## 5. Discusión

El objetivo de esta investigación fue comprender el ejercicio de la reflexión-acción (praxis) en el programa educativo Guardia del Monte que se desarrolla en una comunidad firmante de paz en el Caquetá y sus implicaciones para el fortalecimiento de la identidad campesina, el buen vivir y la construcción de paz. Se hace evidente que la identidad campesina-fariana, esta mediada por la construcción colectiva del trabajo. Por medio del ejercicio práctico y reflexivo del reconocimiento de los saberes campesinos, los NNJ de la comunidad apropian prácticas, costumbres y formas de relacionarse con el medio ambiente propios de esta comunidad firmante de paz. Esto con el objetivo, y acorde con lo que propone Arias-Gaviria, (2021) de fortalecer la identidad campesina por medio de experiencias particulares en el campo, que permitan el descubrimiento y promuevan un arraigo al territorio.

En particular, se identifica la identidad fariana como un elemento clave en la construcción de comunidad. Es importante destacar también que estos procesos se dan en uno de los espacios territoriales para la reincorporación, lo cual puede facilitar el sentido de comunidad y el desarrollo de procesos colectivos (Barrios y Solveig, 2019). Estudios previos sobre el proceso de reincorporación han visibilizado las dificultades para consolidar el proyecto comunitario en los Espacios Territoriales de Capacitación y Reincorporación (ETCRs) debido a la falta de presencia estatal (Baquero-Melo, 2022). Sin embargo, este estudio revela la importancia que tiene la preservación y fortalecimiento de sus principios y valores para el proceso de construcción de una comunidad fariana campesina que le apuesta a la paz. La preservación de esta identidad puede ser una plataforma para mantener un rol de las mujeres en procesos de liderazgo comunitario, teniendo en cuenta que, durante el conflicto, las divisiones de género en las FARC no seguían los estándares tradicionales ligados al patriarcado y al machismo (Barrios y Solveig, 2019). Así, este tipo de iniciativas se antepone a nociones tradicionales del cuidado, dado que reconoce el papel activo de las mujeres en la preservación de valores y principios farianos.

Otra característica importante de la identidad comunitaria son los saberes campesinos. Estos han sido la principal herramienta en las acciones pedagógicas que se llevan a cabo en GM. Mediante los procesos de acción en el programa, los NNJ se han adentrado en las prácticas, lenguaje y saberes compartidos por las profesoras comunitarias, para reflexionar sobre y encontrar significados a su propia realidad. Lo anterior fortalece lo mencionado por Freire (1968) en cuanto a la función que tiene la educación popular, en posibilitar mediante la interacción con el mundo, aprendizajes con sentido. Así mismo, la articulación de los saberes campesinos a la educación de niños, niñas y jóvenes en la ruralidad puede ser una de las rutas para fortalecer el currículo rural (Rivera y Vergara, 2021) pues permite aproximar las realidades del contexto con contenidos más amplios (Da Silva y Pereira, 2014).

Por otro lado, la praxis ha sido un eje transversal para el fortalecimiento de los objetivos educativos del programa GM. Mediante la interacción con las diferentes formas de vida (animales, plantas, personas), las profesoras comunitarias y los NNJ, no solo se han adentrado en las prácticas, saberes, costumbres y tradiciones propias de su comunidad, sino además mediante el trabajo colaborativo, han logrado habitar un espacio físico en el cual llevan a cabo acciones y reflexiones en torno a la soberanía alimentaria (Freire, 1968). Teniendo en cuenta lo mencionado por Glassman y cols. (2014) y Vázquez (2003), a través de la praxis, los sujetos logran fortalecer su capacidad de toma de decisiones y establecen diálogos que les permiten negociar y proyectar nuevas estrategias para nuevos propósitos. De ahí la importancia de que los espacios

críticos reflexivos o de balance que se llevan a cabo en el programa GM, se incorporen como parte de las prácticas cotidianas de la comunidad. Una de las características que tiene los espacios de balance, es que no solo se centran en reflexionar sobre las acciones, también se hace énfasis en poner en práctica los aprendizajes fruto de las reflexiones, los cuales serán los que orienten las futuras decisiones. Al respecto Hugentobler (2020) y Levin (2008), menciona esta como una de las principales particularidades que tiene la praxis, en la cual los aprendizajes obtenidos luego de reflexionar sobre las acciones son incorporados a los futuros y nuevos propósitos emancipadores. Sin embargo, esta característica se sigue presentando como un reto a la hora de implementar este programa.

En esta línea, las actividades que apuntan a la reflexión y la acción para la transformación social evidencian un énfasis en el desarrollo del Buen Vivir y la soberanía alimentaria. Este proceso se desarrolla a través de pedagogías participativas, donde las profesoras y los niños discuten, a través de preguntas relacionadas con la preservación, el cuidado del territorio y formas alternativas de cultivar. Por medio de las prácticas y saberes campesinos de la comunidad, las profesoras comunitarias y los NNJ han orientado sus acciones y reflexiones sobre la importancia que tiene retomar las formas de producción de la agricultura campesina (Wahren, 2021). Estas actividades se encaminan a crear relaciones armónicas basadas en el respeto y reciprocidad por la tierra y otros seres vivos. Las reflexiones y acciones sobre conceptos como la soberanía alimentaria ayudan no solo a cuestionar las lógicas y discursos dominantes (Apple, 2004), sino también, propone una mirada y actitud dirigida hacia el Buen vivir (Wahren, 2021).

En cuanto a los jóvenes del territorio, estos han empezado a ser reconocidos como sujetos activos en la preservación de las prácticas, saberes, principios y valores de la comunidad. El programa ha logrado promover espacios para el diálogo intergeneracional, en el que las profesoras comunitarias reconocen los intereses que tienen los jóvenes del territorio y generan acciones encaminadas a comprender, criticar, fortalecer y problematizar dichos intereses. Estos espacios intergeneracionales y de vínculo comunitario-educativo son necesarios para la transformación social (Soler et al., 2019). Sin embargo, es importante destacar que una de las limitaciones del estudio es la sostenibilidad de estos procesos, en particular con los y las jóvenes en el territorio, pues las dificultades de acceso a derechos y servicios básicos en la ruralidad, promueve el desplazamiento de este grupo poblacional a los cascos urbanos cercanos. Como estrategia para mitigar esta dificultad, futuras investigaciones en el marco de la IAP pueden incorporar a jóvenes como parte del equipo de implementación para fortalecer sus capacidades de liderazgo y vincularlos a procesos de capacitación formal.

Este tipo de iniciativas, como lo son el programa GM de la comunidad de firmantes de paz del CPHR, resultan ser un ejemplo, para seguir visibilizando los impactos positivos que tienen promover una educación crítica y reflexiva anclada al contexto, que reconozca las particularidades culturales, saberes, prácticas y formas de aprender (Apple, 2004). Mediante la implementación de este programa con características de la educación popular, el Comité de Educación del proyecto EDUCARE, busca promover la educación rural como eje central para los procesos comunitarios. Así mismo, se suma a las iniciativas como las de Torres y cols. (2018), que buscan crear estrategias y acciones encaminadas al reconocimiento de las condiciones rurales, para el desarrollo de iniciativas educativas propias alrededor país. Iniciativas en las cuales los saberes campesinos sean un insumo para la creación de contenidos curriculares que reconozcan las particularidades y sobre todo se acerquen crear contenidos educativos pertinentes para estas comunidades (Restrepo et al., 2023). Los hallazgos de este

estudio presentan la IAP como una herramienta pertinente que permite fortalecer los procesos de reflexión y construcción propuestas educativas propias, los cuales a futuro pueden ser replicables en otras comunidades de firmantes de paz que se han establecido luego de la firma del acuerdo. Por medio del programa GM, el Comité de Educación del proyecto EDUCARE, busca no solo reconocer y fortalecer los conocimientos propios que tiene la cultura fariana-campesina por medio de la concepción de la educación popular, sino, además, proponer iniciativas encaminadas a cumplir lo acordado en el Acuerdo Final de Paz. De esta manera, este tipo de iniciativas locales buscan proponer soluciones alternativas, para disminuir la brecha educativa entre lo urbano y lo rural y ofrecer nuevas y posibles miradas educativas para el cumplimiento del PEER, y esto a su vez, favorecer el proceso de reincorporación en Colombia.

En este sentido, este artículo contribuye a la discusión sobre políticas públicas educativas relevantes para la población rural. Teniendo en cuenta que actualmente el gobierno colombiano, liderado por el presidente Gustavo Petro busca fortalecer el desarrollo rural, los resultados de este artículo aportan como insumo para el desarrollo de pedagogías rurales y de currículos pertinentes para las necesidades del campo colombiano. Esto implica nuevos escenarios y retos en la investigación-acción participativa para el diseño e implementación de currículos rurales que reconozcan saberes, principios y prácticas campesinas y se articulen con las asignaturas formales.

Asimismo, este estudio revela el potencial de los procesos educativos locales para el fortalecimiento identitario en una comunidad en proceso de reincorporación. Estudios previos sobre reincorporación en Colombia han señalado los altos índices de estigma y exclusión de la población firmante en el país (Pinto y Santana, 2023), así como el potencial de procesos educativos para promover la reconciliación social y la transformación de representaciones negativas sobre los y las exguerrilleros (Fonseca y Jovchelovitch, 2023). En este sentido, el desarrollo de iniciativas educativas que favorezcan los procesos reflexivos al interior de las comunidades e inviten a diversos miembros de la sociedad, incluido el sector académico, puede ser el primer paso para un cambio social colectivo (Reicher, 2004). Este cambio social, implica una resignificación de grupos sociales estigmatizados como los firmantes de paz, el campesinado colombiano y la ruralidad en el país, que permite reconocer el valor de sus saberes, transformar creencias negativas sobre estas comunidades y por el contrario dignificar sus identidades.

## 6. Conclusión

Este estudio explora el desarrollo de una iniciativa educativa rural en una comunidad de firmantes de paz en el Departamento de Caquetá, Colombia. A través del análisis de la praxis en la implementación del programa de Guardia del Monte, se explora cómo los procesos de reflexión y acción orientan la preservación de saberes, principios y valores comunitarios. Asimismo, se identifica el potencial del trabajo con profesoras comunitarias –mujeres firmantes de paz– en un proceso de investigación acción participativa que permite un diálogo constante entre investigadores y comunidad, así como el desarrollo conjunto de acciones educativas que pueden fortalecer la política pública de educación rural en el país. Consideramos que es importante reconocer la necesidad y oportunidad de ampliar la comprensión, tanto de los ejercicios de IAP como los de la praxis en estos escenarios donde se construyen iniciativas educativas propias, dado que no se cuenta con una amplia productividad académica.

## Agradecimientos

Queremos agradecer y reconocer a los actores comunitarios y académicos que forman parte del proyecto EDUCARE. En particular al Comité de Educación, liderado por las profesoras comunitarias Yasleidy, Tatiana, Carolina y María Fernanda, quienes por medio de sus acciones y reflexiones cotidianas le dan vida a este proceso educativo. Así mismo a los niños, niñas y jóvenes del poblado, quienes se han aventurado a explorar y aprender de su territorio y comunidad para transformarla; por la constante orientación en temas comunitarios y organizativos a Esperanza Fajardo, y la profesora investigadora Natalia Reinoso por sus apreciaciones y discusiones que ampliaron la comprensión de la praxis. A los estudiantes, practicantes y pasantes de la Universidad de La Sabana, que han puesto al servicio sus saberes y haceres para el desarrollo de este proceso educativo. Este proyecto, enmarcado en el proceso de construcción, nos ha invitado a co-construir escenarios de diálogo y reconciliación basados en la confianza y respeto, es por esta razón que queremos agradecer a la COOMBUVIPAC y a su gerente Marly Jised Pedraza.

## Financiación

Esta investigación ha sido financiada por la Fundación Spencer [número de subvención 202100090]. Las opiniones y reflexiones manifestadas en este artículo hacen parte de las reflexiones de las y los autores de este artículo, no necesariamente representan los puntos de vista de la fundación Spencer.

## Referencias

- Agencia para la Reincorporación. (2020). *Toda la información de los AETCR, a un clic de distancia*. Agencia para la Reincorporación Nacional.
- Álvarez, J. E., Vásquez, M. G., Linares, B. F., Rincón, A. R., Contreras, A. M. R., Idrovo, C. S., Florez, C. S., Ditta, E., Pulido, E. G., Martín, G., García, I. Z., Díaz, J. M., Quinn, J., Joshi, M., Giancola, M. B., Valencia, M. C., Ortiz, N. R., McQuestion, P. y Roldán, T. M. (2022). *Cinco años después de la firma del acuerdo final: Reflexiones desde el monitoreo a la implementación*. Instituto Kroc de Estudios Internacionales de Paz, Escuela Keough de Asuntos Globales.  
<https://doi.org/10.7274/z029p270x6d>
- Apple, M. (2004). *Ideology and curriculum*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203487563>
- Arias-Gaviria, J. (2021). El campesinado en la educación rural: un debate emergente. *Pedagogía y Saberes*, 54, art 5. <https://doi.org/10.17227/pys.num54-10555>
- Baquero-Melo, J. (2022). Periferias de las periferias: Territorialización e infraestructura en la reincorporación de firmates de paz en Gaitania, Colombia. *Maguaré*, 36), 51-87.  
<https://doi.org/10.15446/mag.v36n2.102861>
- Barrios, L. y Solveig, R. (2019). Las farianas: Reintegration of former female FARC githers as a driver for a peace in Colombia. *Cuadernos de Economía*, XXXV/III(78), 753-784.  
<https://doi.org/10.15446/cuad.econ.v38n78.73540>
- Bastidas Aguilar, L. F. (2020). Sentipensar el pluriverso: Legado del maestro Orlando Fals Borda para la sub-version, la utopía y el buen vivir. *Collectivus, Revista de Ciencias Sociales*, 7(1), 63-74.  
<https://doi.org/10.15648/Collectivus.vol7num1.2020.2532>
- Benito Fernández, F. (2015). Educación popular, calidad educativa y “buen vivir”. En O. Jara (Coord.), *Debate sobre calidad educativa* (pp. 69-78). Consejo de Educación Popular de América Latina y el Caribe.
- Binaya, S. y Stephanie, L. D. (2008). The possibilities of postcolonial praxis in education, race ethnicity and education, *Race Ethnicity and Education*, 11(1), 1-10.  
<https://doi.org/10.1080/13613320701845731>

- Braun, V. y Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Cano-Menoni, J. A. y Godoy-Iribarne, C. P. (2021). Alternativas pedagógicas desde el territorio: Praxis colectiva entre universidad y enseñanza media en la periferia de Montevideo. *Revista Colombiana de Educación*, 81, 337-356. <https://doi.org/10.17227/rce.num81-11074>
- Cevallos Tejada, F. (2012). *Educación y buen vivir: reflexiones sobre su construcción*. Contrato Social por la Educación en el Ecuador.
- Coffey, A. (2018). Ethnography and research desing. En VVAA (Eds.), *Doing ethnography* (pp. 15-26). SAGE Publications. <https://doi.org/10.4135/9781526441874.n2>
- Comisión de la Verdad. (2022). *Hay futuro si hay verdad: Informe final de la comisión para el esclarecimiento de la verdad, la convivencia y la no repetición*. Comisión de la Verdad.
- DANE. (2022). *Encuesta nacional de calidad de vida ECV 2021, resultados de municipio PDET*. DANE.
- Domingo, D. (2021). La práctica reflexiva: Un modelo transformador de la praxis docente. *Zona Próxima*, 34, 3-21. <https://doi.org/10.14482/zp.34.370.71>
- Duque Duque, K. A. (2018). Desafíos en la educación rural-campesina: Experiencias, posibilidades y transformaciones para la paz. *Revista Controversia*, 210, 135-176. <https://doi.org/10.54118/controver.vi210.1115>
- Figuroa-Torres, Y. N., Pérez-Bello, S. M., Villamarín-Monroy, C. L. y Rincón-Pérez, A. (2018). Antecedentes, realidades y retos de los programas nacionales para la Reforma Rural Integral. *Ciencia y Agricultura*, 15(1), 101-110. <https://doi.org/10.19053/01228420.v15.n1.2018.7761>
- Franco Patiño, S. (2012). La educación como praxis transformadora. *Pedagogía y Saberes*, 36, 45-56. <https://doi.org/10.17227/01212494.36pys45.56>
- Freire, P. (1982). *La educación como práctica de la libertad*. Siglo XXI.
- Freire, P. (1968). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- Glassman, M. y Erdem, G. (2014). Participatory action research and its meanings: Vivencia, praxis, conscientization. *Adult Education Quarterly*, 64(3), 206-221. <https://doi.org/10.1177/0741713614523667>
- Hugentobler, A. (2020). La función de la educación popular para la teología latinoamericana y la praxis comunitaria. *Vida y Pensamiento*, 40(1), 11-38.
- Jurado Estrada, J. A. (2018). *Utopías campesinas del buen vivir*. [Trabajo Fin de Máster]. Pontificia Universidad Javeriana. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.10554.42998>
- Kemmis, S., McTaggart, R. y Nixon, R. (2014). *The action research planner: Doing critical participatory action research*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-981-4560-67-2>
- Levin, M. (2008). The praxis of educating action researchers. Handbook of action research: Participatory inquiry and practice. *Action Research*, 5(3), 669-681. <https://doi.org/10.4135/9781848607934>
- Loewenson, R., Laurell, A. C., Hogstedt, C., D'Ambruso, L. y Shroff, Z. (2014). *Participatory action research in health systems: A methods reader*. TARSC.
- Martínez Pineda, M. C. y Guachetá, E. (2020). *Educar para la emancipación. Hacia una praxis crítica del sur*. Clacso.
- Mayo, P. (2021). A inflexão marxista de práxis na pedagogia politica de Paulo Freire. *Debates em Educação*, 13, 82-99. <https://doi.org/10.28998/2175-6600.2021v13nEspp82-99>
- Ministerio de Agricultura y Desarrollo. (2023). *El campesinado será sujeto de derechos: Aprobado definitivamente en el Congreso el proyecto que lo reconoce*. Ministerio de Agricultura y Desarrollo.
- Ministerio de Educación Nacional. (2018). *Plan especial de educación rural. hacia un desarrollo rural y la construcción rural*. Ministerio de Educación Nacional.
- Ministerio de Salud y Protección Social. (2017). *ABECÉ, plazas zonas veredales transitorias de normalización*. Ministerio de Salud y Protección Social.
- 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>
- OIM. (2017). *Los espacios territoriales de capacitación y reincorporación*. OIM.
- Parra, K. D. (2022). *¿Qué pasó con los PDET? Balance de su implementación en el Caquetá y Putumayo*. Asociación Ambiente y Sociedad.
- Patarroyo, L. (2018). *Plan especial de educación rural, desafíos y posibilidades*. Cinep.
- Pinto Velasco, D. R. y Santana de Paiva, F. (2023). Experiências da reincorporação: Desafios e oportunidades das pessoas que assinaram o acordo de paz. *Emancipação*, 23, 1-19.  
<https://doi.org/10.5212/Emancipacao.v.23.2321515.027>
- Pino Salamanca, S. (2021). Praxis pedagógica campesina, apuesta alternativa recreada desde la educación popular. *Revista Boletín Redipe*, 10(8), 43-54. <https://doi.org/10.36260/rbr.v10i8.1383>
- Piña de Valderrama, E. (2010). Los significados de la praxis pedagógica en los docentes formadores de formadores. *Investigación y Postgrado*, 25(3), 251-272.
- Restrepo, N., Correa, J., Taborda, Y. M. y Ayala, L. A. (2023). Currículo contextualizado con pertinencia cultural para la educación infantil en contextos rurales. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 21(1), 119-138. <https://doi.org/10.15366/reice2023.21.1.007>
- Revelo, D. R. y Cruz, B. N. (2023). Reincorporación colectiva de exguerrilleros de Farc-EP en Colombia (2016-2020): Territorialidades y reterritorialización para la paz. *Revista de Ciências Sociais*, 22, 1-13.  
<https://doi.org/10.15448/1984-7289.2022.1.40977>
- Rico, M. C. y Salazar, J. G. (2023). Prácticas y saberes pedagógicos de las madres comunitarias rurales del municipio de Paya (Colombia). *Acción y Reflexión Educativa*, 48, 36-54.  
<https://doi.org/10.48204/j.are.n48.a3462>
- Rivera, Á. y Vergara, M. (2021). La escuela rural frente a la expansión urbana: conflictos y oportunidades. *Educación y Educadores*, 24(1), 71-90. <https://doi.org/10.5294/educ.2021.24.1.4>
- Rodríguez-Rincón, Y. y Suarez Carvajal, L. (2022). Gestión del conocimiento en clave de derechos humanos: Un análisis de los Programas de Desarrollo con Enfoque Territorial (PDET) en Colombia. *Revista Eletrônica de Administração*, 28, 402-432.  
<https://doi.org/10.1590/1413-2311.354.120478>
- Da Silva, A. C. y Pereira Santos, R. (2015). A resignificação do currículo nas escolas do campo: da descontextualização à contextualização. *Revista Cocar*, 8(16), 195-209.
- Runge Peña, A. y Muñoz Gaviria, D. (2012). Pedagogía y praxis (práctica) educativa o educación. De nuevo: una diferencia necesaria. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 2(8), 75-96.
- Sánchez Corrales, N., Hernández Bello, A. y López Gómez, C. (2019). Las escuelas del río: una lectura del Plan Especial de Educación Rural. *Revista de la Universidad de La Salle*, (79), 111-130.  
<https://doi.org/10.19052/ruls.vol1.iss79.6>
- Santamaría-Rodríguez, J., Nieto J. y Pérez Vargas, J. (2019). Aproximaciones práctico-teóricas en Educación Popular. Trayectorias y metodologías desde la sistematización de experiencias. En L. Sañudo y H. Ademar (Coords.), *Miradas y Voces de la investigación Educativa III. Innovación educativa con miras a la justicia social* (pp. 10-44). Comunicarte.
- Soler, M., Morlà-Folch, T., García-Carrión, R. y Valls, R. (2019). Transforming rural education in Colombia through family participation. The case of school as a learning community. *Journal Science of Education*, 18, 67-87. <https://doi.org/10.4119/jsse-3251>
- Torres Real, C. y Vázquez Ramos, A. (2023). Paulo Freire y sus aportes a la educación. Un análisis documental sobre sus concepciones pedagógicas. *Voces de la Educación*, 8(16), 198-215.
- Torres-Solis, M. y Ramírez-Valverde, B. (2019). Buen vivir y vivir bien: Alternativas al desarrollo en Latinoamérica. *Revista de Estudios Latinoamericanos*, 69, 71-97.  
<https://doi.org/10.22201/cialc.24486914e.2019.69.57106>
- Torres, S., Castañeda A., Segura, M. y Cotamo, V. (2018). *Memorias y experiencias: El cuidado como derecho, la economía del cuidado como pilar, el buen vivir como principio y la paz como camino para transformar los lugares para soñar*. Cesoespe.
- Vázquez, A. S. (2003). *Filosofía de la praxis*. Siglo XXI.

Wahren, J. y Schwartz, A. (2021). Buen vivir, naturaleza en disputa y movimientos sociales rurales: Una crítica al desarrollo rural. *Revista de Teoría Social, Estudios Decoloniales y Pensamiento Crítico*, 2, 4-17.

## Breve CV de los/as autores/as

### Juan S. Quintero

Psicólogo de la Universidad de La Sabana. Especialista en humanismo existencial. Investigador Junior del proyecto Educación, Campo y Reconciliación. Actualmente estudiante de la maestría en Desarrollo Social y Educativo del CINDE. Temas de interés en el campo de la investigación relacionados a la educación crítica, epistemologías del sur, educación popular y en la construcción de paz. Email: [juanquiro@unisabana.edu.co](mailto:juanquiro@unisabana.edu.co)

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-7100-3290>

### María A. Fino

Especialista en Psicología Educativa y Psicóloga de La Universidad de La Sabana. Actualmente, estudiante de la Maestría en Educación y Desarrollo Humano del CINDE. Coordinadora del proyecto Educación, Campo y Reconciliación. Ha trabajado en las investigaciones relacionadas con salud mental con población víctima del conflicto armado, educación, procesos de resignificación, construcción de paz y pedagogías decoloniales con población en proceso de reincorporación. Email: [maria.fino@unisabana.edu.co](mailto:maria.fino@unisabana.edu.co)

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-9335-7054>

### Mónica P. Carreño

Psicóloga y estudiante de la Maestría en Educación de la Universidad de La Sabana. Se desempeñó como investigadora junior del proyecto Educación, Campo y Reconciliación. Sus intereses investigativos se relacionan con la infancia, educación y trabajo social/comunitario con énfasis en posconflicto. Ha trabajado en procesos de educación inclusiva e investigaciones sobre salud mental en escenarios de posconflicto. Email: [monicacarme@unisabana.edu.co](mailto:monicacarme@unisabana.edu.co)

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-2579-8568>

### Martha Rocío Gonzalez Bernal

Profesora asociada y Decana de la Facultad de Psicología y Ciencias del Comportamiento de La Universidad de La Sabana, con PhD y MSc. en Psicología. Investigadora Principal del proyecto Educación Campo y Reconciliación. Especialista en el campo de la investigación en procesos de agresión y violencia analizando variables culturales, educativas y familiares. Participación en el desarrollo de política pública para favorecer la paz desde la familia. Email: [martha.gonzales@unisabana.edu.co](mailto:martha.gonzales@unisabana.edu.co)

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-3477-6857>

### Diego Ferney

Firmante del Acuerdo de paz e integrante del partido Comunes. Investigador del Proyecto Educación, Campo y Reconciliación. Experiencia en temas relacionados a la



formulación y desarrollo de la reincorporación política, económica y social, así como en actividades relacionadas con la implementación integral del acuerdo. En la actualidad se desempeña como consejero político departamental por el partido Comunes en el Caquetá. Email: [pacercr@gmail.com](mailto:pacercr@gmail.com)

ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0009-6568-8858>

### **Laura Fonseca**

Profesora asistente de la Facultad de Psicología y Ciencias del Comportamiento de la Universidad de La Sabana. Actualmente candidata a doctora en el London School of Economics and Political Science (LSE). Investigadora Principal del proyecto Educación, Campo y Reconciliación. Ha trabajado en investigaciones relacionadas con el trabajo comunitario, los procesos identitarios, salud mental, reconciliación y construcción de paz en Colombia con personas en proceso de reincorporación y víctimas del conflicto armado. Email: [laura.fonseca2@unisabana.edu.co](mailto:laura.fonseca2@unisabana.edu.co)

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-0638-3447>



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

# Una Política Educativa para la Justicia Social contra el Auge del Neofascismo

## Educational Policy for Social Justice: Preventing the Rise of Neo-Fascism in Schools and Society

Enrique Javier Díez-Gutiérrez <sup>1</sup>, Mauro Jarquín Ramírez <sup>\*,2</sup> y Héctor Alonso Martínez <sup>3</sup>

<sup>1</sup> Universidad de León, España

<sup>2</sup> Universitat de Barcelona, España

<sup>3</sup> Universidad Nacional de México, México

### DESCRIPTORES:

Políticas educativas  
Desarrollo profesional docente  
Pedagogía antifascista  
Bien común

### RESUMEN:

El objetivo de esta investigación es analizar las percepciones y creencias del profesorado acerca de la necesidad de una pedagogía educativa antifascista en su formación inicial y permanente ante el auge del neofascismo entre los jóvenes que pueblan las aulas actualmente y en qué medida ha sido responsable el sistema educativo en dicho auge. Para ello se realizó una encuesta transversal y descriptiva, entre el 25 de agosto y el 25 de octubre de 2023, a 1426 profesores y profesoras de todo el país a través de un muestreo no probabilístico incidental. Los resultados muestran que hay un alto y significativo porcentaje de profesorado que considera que debería haber recibido formación en pedagogía antifascista y es abrumador el porcentaje de ese mismo profesorado que confiesa que nunca la tuvieron. La discusión y conclusiones se centran en las políticas de formación del profesorado en valores, y en concreto, en una formación en pedagogía antifascista como un enfoque necesario e imprescindible actualmente. Como límites se señalan el tipo de muestreo utilizado y la falta de triangulación del cuestionario con otros instrumentos de investigación, en lo que seguiremos avanzando en el futuro.

### KEYWORDS:

Education policy  
Teacher professional development  
Anti-fascist pedagogy  
Common good

### ABSTRACT:

The aim of this research is to analyse whether teachers consider that an anti-fascist educational pedagogy is necessary in their initial and in-service training in the face of the rise of neo-fascism among the young people who currently populate the classroom and to what extent the education system has been responsible for this rise. For this purpose, a cross-sectional and descriptive survey was carried out between 25 August and 25 October 2023 among 1426 teachers from all over the country by means of a non-probabilistic incidental sampling. The results show that there is a high and significant percentage of teachers who consider that they should have received training in anti-fascist pedagogy and an overwhelming percentage of teachers who confess that they never did. The discussion and conclusions focus on teacher training policies in values, and specifically, on training in anti-fascist pedagogy as a necessary and essential approach today. As limitations, we point out the type of sampling used and the lack of triangulation of the questionnaire with other research instruments, which we will continue to work on in the future.

### CÓMO CITAR:

Díez-Gutiérrez, Jarquín Ramírez, M. y Alonso Martínez, H. (2024). Una política educativa para la justicia social contra el auge del neofascismo. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 13(1), 363-379.  
<https://doi.org/10.15366/riejs2024.13.1.020>

## 1. Introducción

El actual neofascismo no es una réplica mimética del fascismo clásico de antaño ligado a dictadores y genocidas como Hitler, Mussolini, Pinochet, Videla, etc. (Paxton, 2019).

Aunque hay autores y autoras (Brunet y Böcker, 2023; Traverso, 2018) que utilizan el término “posfascismo”, hemos elegido el término “neofascismo”, siguiendo a Guamán et al. (2019) y otros autores (Pavón, 2020; Paxton, 2019; Ramos, 2021), por dos razones: (a) el prefijo post sugiere algo que ya está superado o que se pretende superar, lo cual no es el caso (Gallego, 2023; Katz, 2023); y (b) el prefijo “neo” vincula el término con un elemento que caracteriza y distingue al nuevo fascismo del tradicional: la asunción del neoliberalismo en su estructura ideológica.

Es un neofascismo 2.0, que utiliza un lenguaje y un estilo populista y que se extiende a través de las redes sociales, como Tik Tok (García-Barnés, 2022). Con un discurso sustentado en el odio de clase, de etnia y de sexo, mediante mantras y eslóganes simples, directos y fáciles de entender y conectar por su alto contenido emocional. Pretende así dar la “batalla cultural y educativa” por la hegemonía ideológica, marcando la agenda mediática y política, y adoptando para ello estrategias de provocación constante a través de una propaganda de ataque y *fake news* virales en las redes sociales, exhibiendo simbologías y consignas llamativas. Su estrategia es la confrontación, pero revestida bajo el eufemismo de “polarización”. Aplica así la teoría de la equidistancia que tanto rédito dio, por ejemplo, en el relato conservador sobre el franquismo. Este neofascismo acusa al resto de agentes de aquello que hace él mismo: usar una constante estrategia de confrontación, de tal forma que incluso los medios de comunicación y las propias instituciones públicas acaban equiparando la responsabilidad de la crispación política y social a los dos lados del tablero político, como si hubiera dos bandos enfrentados en un terreno o con un enfoque similar.

## 2. Revisión de la literatura

El neofascismo actual es diferente del fascismo clásico (Recio, 2022). Junto a la defensa de los ejes clásicos del fascismo (patria, bandera, imperio, orden...), el neofascismo integra la batalla contra lo que denomina la «ideología de género» y el feminismo «supremacista» (denunciando las leyes contra la violencia de género); asume y difunde las teorías de la conspiración y las *fake news*; recurre al victimismo homoidentitario (alegando que los taurinos y cazadores son oprimidos por el «totalitarismo animalista», que los hombres están atemorizados por las leyes de igualdad o los católicos marginados por el laicismo); defiende la homofobia y el ecofascismo. Pero especialmente integra el modelo neoliberal del emprendimiento y la “libertad económica” que es lo que le hace radicalmente diferente al fascismo clásico (Guamán et al., 2019; Pavón, 2020).

Este nuevo neofascismo conjuga así un programa radicalmente neoliberal con el más rancio neoconservadurismo social. El neoliberalismo y el neofascismo constituyen, así, la condición natural y normal de la futura sociedad del sistema capitalista (Ramos, 2021). Por eso, como ya planteaban Benjamin (1989) o Brecht (2001) no se puede superar el fascismo sin superar el capitalismo.

Asistimos en la actualidad a una nueva ola de este neofascismo a nivel global que ha transformado el campo político impulsando una radicalización hacia la derecha de los

partidos tradicionales y de los debates públicos (Laval et al., 2023; Laval y Sorondo, 2023).

En Latinoamérica, el ultraderechista, supremacista y misógino Javier Milei ha sido el candidato a presidente más votado en las elecciones de agosto de 2023 en Argentina (30%) y está tratando de aplicar un programa ultraneoliberal al país. El Partido Republicano de Chile, liderado por José Antonio Kast, una formación de extrema derecha arrasó en las elecciones por el Consejo Constitucional para una nueva propuesta de Carta Fundamental, aunque no prosperó. El ultraderechista Jair Bolsonaro perdió las últimas elecciones presidenciales brasileñas por la mínima y eso que venía de gestionar desde el negacionismo una pandemia que mató a 700.000 de sus compatriotas. El *Tea Party* estadounidense y Donald Trump, son exponentes del auge de la extrema derecha neofascista y populista en Estados Unidos, que amenaza con volver en las próximas elecciones. A lo que podemos sumar los fenómenos de Rodrigo Duterte, presidente de Filipinas, en el sudeste asiático, en el poder desde 2016, o el presidente de El Salvador, el mandatario ultraderechista Nayib Bukele, quien, con su arrollador triunfo en las elecciones de 2024, ve respaldada su batalla contra la delincuencia aún a costa de llevarse por delante los derechos humanos. Así como en Israel, donde el jefe del partido de derecha radical Likud, Netanyahu, de 73 años de edad y con tres investigaciones por corrupción abiertas contra él, entrega carteras y cargos estratégicos a partidos ultraderechistas (Poder Judío, Sionismo Religioso y Noam), fundamentalistas y radicales, con líderes que se enorgullecen públicamente de ser supremacistas y homófobos y están aplicando una política de exterminio contra la población palestina en Gaza (Barco y Adlerstein, 2023; Dieckhoff, 2023; Navarro, 2023).

Desde la crisis de 2008 el neofascismo ha ido ganando terreno en la UE. En un contexto marcado por la crisis económica y el sentimiento general de desafección hacia las democracias liberales, las formaciones de extrema derecha europeas están en auge. En gran medida, estas organizaciones enarbolan un discurso renovado (heredero de la *Nouvelle Droite*), que se vertebra también en torno a una identidad nacional supuestamente amenazada y al rechazo a las élites y al sistema político imperante (Rocamora y Espinar, 2021). En 16 de los 27 países de la UE, los grupos políticos de extrema derecha aumentaron los votos recibidos en las anteriores elecciones, alcanzando cuotas de poder impensables en instituciones, gobiernos y parlamentos. En Europa, la ultraderecha gobierna en Italia, Hungría, Polonia y la República Checa; ha participado en el gobierno en Austria, Países Bajos y Suiza. En Estonia, Letonia y Eslovaquia (que cuenta con presencia neonazi en su parlamento) gobiernan en coalición. En Alemania los sucesores del nazismo están en el Bundestag. En Francia, la neofascista Marine Le Pen estuvo cerca de alcanzar la presidencia y es la tercera fuerza del país. En España también es la tercera fuerza política. En Suecia se convirtió en la segunda fuerza política. En Finlandia y Eslovenia lideran la oposición. En Dinamarca y Austria son tercera fuerza del país, pero las dos primeras han mimetizado su discurso. En Croacia, Portugal y Rumanía son la alternativa a las formaciones tradicionales. En Chipre, Bulgaria y Luxemburgo han conseguido que la derecha y la socialdemocracia asumiera sus posiciones en sus programas. En junio de 2023 en Grecia el ultraderechista *Elliniki Lysi* (Solución Griega), el ultranacionalista y ultrarreligioso *Niki* (Victoria) y *Espartanos*, sucesor del partido neonazi *Amanecer Dorado* prohibido en 2020, obtuvieron en conjunto casi un 13% de los votos para el Parlamento (Dieckhoff, 2023; Navarro, 2023).

Este auge del neofascismo tiene que ver también con el papel actual de los medios de comunicación y las redes sociales. Lo cierto es que los medios de comunicación han

contribuido a blanquearlo generando un cambio de opinión pública que lo ha ido “normalizando”, como una opción posible más. A esto se une que los partidos de derecha e incluso algunos grupos socialdemócratas han ido asumiendo sus argumentos, sus marcos discursivos, sobre todo en el terreno securitario y de migración (Mayo, 2022; Pereira y Ken, 2023).

## ***2.1. Neofascismo y educación***

Aunque la revisión de la literatura sobre neofascismo y educación no parece reflejarlo, el neofascismo está emergiendo en el ámbito educativo (Vidal y Valim, 2023). Prácticamente no hay trabajos académicos que analicen este fenómeno actual en el ámbito educativo, con excepciones notables (Díez-Gutiérrez, 2022b; Giroux, 2020; Mayo, 2022), pues la mayoría de las investigaciones y publicaciones sobre este tema tienden a remitirse a la época de la dictadura o de la transición española, o de los regímenes dictatoriales del pasado en Europa y en el mundo.

No obstante, algunos trabajos académicos abordan aspectos parciales de la penetración del neofascismo en educación, como el pin parental exigido por las políticas neofascistas cuando llegan a las instituciones públicas o tienen suficiente poder de influencia para que los grupos conservadores asuman sus postulados, a través del cual pretenden ejercer un control de los contenidos sobre derechos humanos, diversidad sexual o igualdad que se imparten en los centros educativos (Contreras, 2021; Silverio, 2021; Vázquez, 2022). También hay investigaciones y publicaciones que abordan la “ideología de género”, expresión utilizada por el neofascismo para cuestionar y rechazar la pretensión del sistema educativo de asumir y responsabilizarse también de educar en igualdad y diversidad afectivo sexual e introducir la perspectiva de género en los contenidos y acción pedagógica en los centros escolares cuestionando la cultura patriarcal en la socialización de las nuevas generaciones (Martin y Guarniz, 2022). También hay estudios sobre elementos característicos, pero parciales, de este nuevo neofascismo en el ámbito educativo como el emprendimiento neoliberal (Seffner, 2020), el autoritarismo educativo (Giroux, 2021; Seffner, 2020), el neoliberalismo educativo (Díez-Gutiérrez, 2018), el denominado “pánico moral” (Viscardi et al., 2021), los discursos de odio (Izquierdo y Aguado, 2020) o el rechazo a la recuperación de la memoria histórica democrática (Díez-Gutiérrez, 2020, 2022a).

Pero quizás han sido estos expertos y expertas antes citados (Díez-Gutiérrez, 2022b; Giroux, 2020; Mayo, 2022) los que se han hecho eco de este hecho de forma más global, no solo en el ámbito español y europeo, sino también a nivel mundial, alertando de que la promesa de la democracia se desvanece a medida que los fascistas trabajan para modificar el lenguaje, los valores, el coraje, la conciencia y la visión críticas también en educación: “La educación se ha transformado en una herramienta de dominación a medida que los empresarios del odio despliegan sistemas pedagógicos de derecha para atacar a los trabajadores, a la juventud de color, a los refugiados, a los inmigrantes y a otros considerados descartables” (Giroux, 2020, p.15).

La realidad parece darles la razón. Entre el profesorado y las comunidades educativas empieza a surgir una creciente preocupación y alarma ante los síntomas que se extienden por los centros educativos y de los que, cada vez, con mayor frecuencia tenemos noticias en el ámbito escolar y universitario (Galaup y del Toro, 2023). Recientemente, en un Instituto de Secundaria de la provincia de León (España), situado en una zona minera que ha sido tradicionalmente muy reivindicativa social y sindicalmente, recientemente se estaba desarrollando un taller de educación para la igualdad. Nos contaba la orientadora que, durante una de las clases, tres adolescentes se pusieron en pie en clase para gritar que lo que se estaba impartiendo era “ideología

de género”, y que eso lo decían porque las profesoras que desarrollaban el taller eran “feminazis”. Los tres chicos aseguraron posteriormente que eran votantes de VOX, aunque no tenían edad para votar. La directora nos contó, posteriormente, que hacía pocos días una madre había “puesto el grito en el cielo” por los carteles que estaban pegados en las paredes de los pasillos del instituto con motivo del 8 de marzo, día de la mujer trabajadora, y había amenazado a gritos con denunciarles en los juzgados si no los retiraban, porque eso era “ideología de género”.

Por eso, en esta investigación, nos hemos preguntado qué hemos hecho durante los últimos veinte años en el sistema educativo español para que tantos jóvenes actualmente defiendan los postulados y la narrativa del neofascismo (Galaup y del Toro, 2023; Laval et al., 2023). Cómo es posible que una ideología que devastó Europa hace poco más de setenta años, haya podido ser readmitida y penetrar en el discurso de una sociedad y en una escuela democrática (Laval y Sorondo, 2023).

Esta ha sido la motivación de esta investigación. Preguntarnos en qué medida es o ha sido responsable el sistema educativo, la administración, la comunidad educativa y el propio profesorado en el actual auge del neofascismo en la escuela y en la sociedad. Sabemos que no solo depende del sistema educativo, por supuesto. Que la familia, las amistades y los círculos de relaciones, así como los medios de comunicación y las redes sociales, los discursos y organizaciones políticas, etc. influyen poderosamente en la conformación de la visión y la concepción que las personas y las sociedades tenemos. Pero uno de estos elementos de influencia es la escuela (García-Barnés, 2022). Un sistema educativo que proclama educar en derechos humanos y en valores inspirados en ellos ¿ha hecho lo suficiente de forma efectiva para prevenir este auge del actual neofascismo?, ¿en qué medida ha sido un factor de colaboración o de silencio cómplice?

### 3. Método

En esta investigación, de naturaleza exploratoria y descriptiva, se ha indagado la visión que tiene el propio profesorado sobre la necesidad o no de formarse en pedagogía antifascista durante su formación inicial y permanente y si considera que el modelo educativo actual tiene algún tipo de responsabilidad en el auge de la ideología neofascista en la escuela y la sociedad.

Para ello se ha utilizado una metodología cuantitativa a través de un cuestionario (Gutiérrez y Ortiz, 2021; Navarro, 2023). Se les ha pedido su valoración y opinión a 1.426 profesores y profesoras de todo el país, que han contestado voluntariamente, sobre si han recibido educación antifascista<sup>1</sup> durante su formación inicial en las Facultades de Educación o de Formación del Profesorado, durante su práctica profesional a través de formación permanente. También se les ha pedido su opinión sobre si consideran que deberían tenerla y si consideran que ha influido o ha podido

---

<sup>1</sup> Se entiende en esta investigación por educación antifascista aquella que desarrolla una pedagogía inclusiva, democrática, coeducativa, laica, crítica, antirracista, ecosocial y del bien común, basada en los derechos humanos y garantizada como un derecho por la comunidad social (el Estado) a toda su ciudadanía en igualdad y gratuidad, en centros de gestión y titularidad pública, cuyos valores, principios y finalidad son contrarios y se enfrentan explícitamente frente a los postulados ideológicos tanto del fascismo clásico (supremacismo, adoctrinamiento, autoritarismo, patrioterismo, machismo, integrismo religioso, racismo, etc.), y del neofascismo actual vinculado estrechamente con la ideología neoliberal del capitalismo (ideología meritocrática, competitiva, individualista, consumista, etc.) como se desarrolla extensamente en Pedagogía Antifascista (Díez-Gutiérrez, 2022b).

tener que ver de alguna forma con el actual auge del neofascismo en la escuela y en la sociedad (Díez-Gutiérrez, 2022b).

### *Muestra*

Se realizó una encuesta transversal y descriptiva, entre el 25 de agosto y el 25 de octubre de 2023. Dado que no se disponía de recursos y medios suficientes para poder realizar una encuesta con muestreo representativo del profesorado del estado español, se decidió realizar un muestreo no probabilístico incidental.

Se generó un llamado por medio de anuncios en redes sociales (Twitter, Facebook, LinkedIn e Instagram), publicaciones en sitios web ([www.unileon.es](http://www.unileon.es), <http://educar.unileon.es>), redes de contactos (Whatsapp y Telegram) y medios de comunicación institucionales (principalmente boletines de universidades y correos electrónicos a miembros de comunidades universitarias).

Los anuncios contenían una breve introducción sobre los antecedentes y objetivos de la investigación, una explicación sobre la naturaleza voluntaria de la participación y una declaración de anonimato y confidencialidad para quienes decidieran participar, así como una aclaración donde se expresaba que era una encuesta dirigida específicamente a profesorado en activo o jubilado que tuvieran experiencia profesional docente.

Un total de 1.426 profesores y profesoras, residentes en 17 comunidades autónomas de España aceptaron participar en el estudio. En cuanto a las características principales de la muestra se identificó que la mayoría de las personas encuestadas eran mujeres (55,2 %), personas adultas de entre 35 y 60 años (52,4 %) y con más de 11 años de experiencia docente (73,8 %). Un 59,8 % trabaja en Secundaria, mientras que un 24,6 % en Primaria, un 10 % en la Universidad y 5,6 % en Infantil. En lo que refiere a la procedencia, desde todas las Comunidades Autónomas participaron, destacándose la Comunidad de Castilla y León (46,6 %) con la mayor representación, seguida por la Comunidad de Cataluña (13,15 %), la Comunidad Valenciana (10,2 %) y la Comunidad de Madrid (8,6 %).

### *Instrumento*

La encuesta sobre “la formación del profesorado en pedagogía antifascista” fue diseñada inicialmente con 16 indicadores, divididos en ocho apartados. Para validar el contenido de ésta se aplicó un método Delphi de consulta a personas expertas (Ruiz, 2014). En esta fase, cinco personas de reconocido prestigio por sus líneas de investigación en políticas educativas y desarrollo profesional docente analizaron la idoneidad de los indicadores e introdujeron un conjunto de cambios, básicamente referidos al contenido y a la estructura del cuestionario: precisión lingüística en los términos empleados, matización de posibles ambigüedades en las opciones, cierre de ítems, cambio en el orden de preguntas, así como en las respuestas a alguna de las preguntas, desdoble de un ítem para matizar opciones y respuestas y eliminación de una pregunta por considerarse ajena al objeto de investigación. Se elaboró, a partir de esta revisión, una segunda versión del instrumento.

Esta nueva versión, se sometió a un segundo proceso de validación para probar su fiabilidad (Ruiz, 2014) mediante su aplicación, como prueba piloto, a un grupo de 16 personas (64,5 % mujeres y 35,5 % hombres), seleccionadas por conveniencia.

Al analizar los resultados de la aplicación piloto, se encontraron dos aspectos que facilitaron la mejora de su versión definitiva y contribuyeron a la comprensión de ésta. Estos dos cambios se introdujeron en la versión final del cuestionario: (1) se integró



un indicador de nivel educativo en el que se ejercía, y (2) se realizaron correcciones léxicas en una escala Likert.

El cuestionario final se compuso de 8 apartados o secciones con 16 preguntas totalizadas:

- 5 preguntas de caracterización demográfica;
- 1 pregunta sobre temas de formación del profesorado considerados más necesarios: esta pregunta pedía valorar 10 temas en función de una escala de Likert de cuatro opciones: innecesario, prescindible, fundamental e imprescindible;
- 1 pregunta sobre si había recibido formación específica sobre pedagogía o educación antifascista durante su formación inicial o permanente; en función de su respuesta pasaba a la siguiente sección o apartado;
- Si la respuesta había sido afirmativa, se le enviaba a una sección en la que se le pedía, en la siguiente pregunta, que pusiera ejemplos que concretaran en qué había consistido esa formación recibida;
- Si la respuesta había sido negativa, se le envía a una sección en la que se le hacían dos preguntas: (a) si creía que debería haber recibido formación en pedagogía antifascista durante su formación inicial y (b) se le pedía que explicara su afirmación;
- La sección 6, común ya para todas las personas participantes en la encuesta, contenía 2 cuestiones: (a) pedir que expresaran su grado de acuerdo o desacuerdo con 10 afirmaciones que se hacían en torno al tema que se estaba abordando, mediante una escala de Likert que ofrecía cuatro opciones: totalmente de acuerdo, bastante de acuerdo, bastante en desacuerdo y completamente en desacuerdo; y (b) darle la opción en la segunda cuestión para que pudiera comentar o matizar cualquiera de las afirmaciones anteriores.
- 3 preguntas de reflexión final: (a) sobre si consideraba que el tipo de educación impartida en la escuela pudiera tener alguna relación con que la población actualmente apoye o no opciones neofascistas o de ultraderecha; (b) si creía que hemos hecho, o no hemos hecho, lo suficiente en la escuela durante los últimos 20 años para que tanta población adulta, que ha pasado por ella durante al menos 10 años de su vida, apoye hoy opciones neofascistas y tantos jóvenes actualmente se declaren votantes de la ultraderecha, con cuatro opciones posibles de respuesta no excluyentes, es decir que se podían escoger una o varias de ellas; y (c) explicar de forma más matizada o argumentada cuál era su opinión al respecto de esta cuestión.
- La última cuestión que se le proponía en la sección 8, sobre participación, era si estaría dispuesta a participar como persona entrevistada en caso de que se realizara una segunda parte del estudio, por lo que se le solicitaba que nos dejara su mail o su teléfono para poder ponernos en contacto con ella.

#### *Procedimiento de análisis de datos*

El estudio, al centrarse en un tema nuevo y sensible se abordó con intención exploratoria inicial. Nos servimos de un instrumento que brindó sobre todo datos cuantitativos, aunque en algunos ítems se les pedía que explicaran las razones de sus

afirmaciones, que comentaran o matizaran sus elecciones o que pusieran ejemplos concretos. No obstante, en este artículo nos centramos en el análisis de los datos cuantitativos de todos los apartados mediante un análisis descriptivo (Guevara et al., 2020).

## 4. Resultados

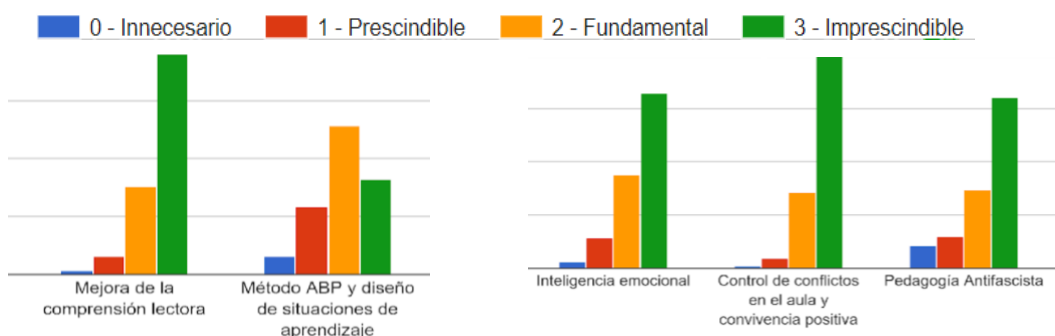
Se exponen a continuación los resultados del estudio en función de las categorías de análisis establecidas en el cuestionario aplicado. Estas categorías de análisis se establecieron previamente mediante el método Delphi de consulta a personas expertas (Ruiz, 2014). En esa fase, cinco personas de reconocido prestigio por sus líneas de investigación en políticas educativas y desarrollo profesional docente analizaron la idoneidad de la estructura del cuestionario dividido en apartados o categorías de análisis, analizando su idoneidad e introduciendo cambios que facilitó, a partir de su revisión, la estructuración de las categorías de análisis finales establecidas en el cuestionario: (a) los temas que el profesorado considera más necesarios en su formación, (b) la necesidad o no de que un tema de ellos sea la pedagogía antifascista, (c) si apuestan por un modelo de educación “neutral” y “apolítica” o por un modelo comprometido con valores antifascistas y, finalmente, (d) si consideran que la educación impartida en la escuela puede tener alguna relación con que la población actualmente apoye o no opciones neofascistas o de ultraderecha.

### 4.1. Temas de formación del profesorado considerados más necesarios

La primera cuestión que se planteaba eran los temas de formación, de entre un listado posible, que se consideran más necesarios para todo el profesorado (siendo 0 innecesario y 3 imprescindible). Los temas más relevantes señalados son el control de conflictos en el aula y la convivencia positiva (1.009 respuestas), la mejora de la comprensión lectora (951 respuestas), la inteligencia emocional (818 respuestas) y la pedagogía antifascista (804 respuestas). Opciones muy destacadas respecto a las siguientes elecciones como las competencias digitales (591 respuestas) o el método ABP y diseño de situaciones de aprendizaje (412 respuestas), como se puede ver en la Figura 1.

Figura 1

#### Importancia de los temas de formación



Ello nos indica que la formación en pedagogía antifascista es una demanda del profesorado con cierta consistencia y solidez, en el marco de las 10 opciones que se les ofrecía, dado que esta formación es seleccionada en 4º lugar y por más de la mitad de las personas encuestadas (un 56,38 % del profesorado). Aunque lejos del porcentaje de profesorado que seleccionó las opciones de formación en control de conflictos en

el aula (70,75 %) o la mejora de la comprensión lectora (66,69 %), pero muy similar a la inteligencia emocional (57,36 %) que sería la tercera opción más elegida.

#### **4.2. Formación en pedagogía antifascista**

La segunda cuestión planteada en la encuesta fue acerca de la formación específica recibida sobre pedagogía o educación antifascista durante su formación inicial o permanente. Un 94,5 % afirman no haber recibido este tipo de formación. Es el resultado más unánime y contundente de toda la investigación.

El porcentaje de personas que afirman haber recibido alguna formación en pedagogía antifascista (5,5 %), cuando se les piden que especifiquen con algunos temas o ejemplos concretos la formación en pedagogía antifascista recibida, aglutinan sus resultados alrededor de la formación en memoria histórica, siendo ésta una de las respuestas más frecuente a la hora de concretar la formación antifascista. También ponen como ejemplos “interculturalidad, feminismo y anticapitalismo”, que se combinan con ejemplos vinculados a la “formación en laicidad”, “revisión de prejuicios raciales, cuestionamiento del etnocentrismo y la historia única”, “modelos pedagógicos antiautoritarios” o “educación en valores y defensa de los Derechos Humanos”.

No obstante, una parte del profesorado señala haber recibido pedagogía antifascista al margen de la formación inicial o permanente reglada por el sistema educativo, bien sea a través de “cursos en las escuelas de verano de diversos MRP<sup>2</sup> del estado, en mi Sindicato CGT<sup>3</sup> y en la Coordinadora de barrios de Madrid”, “Jornadas y pertenencia a grupos de trabajo sobre Memoria histórica” o “no en la educación reglada, pero si en ámbitos de militancia estudiantil”. Algunas de las respuestas especifican que “toda la pedagogía de la escuela nueva y de la ILE<sup>4</sup>, la escuela republicana, la escuela de la autogestión, pedagogía libertaria” estarían vinculadas a una pedagogía antifascista.

Aunque hay respuestas que muestran una visión claramente diferente, como “sería más necesaria la formación en pedagogía anticomunista”.

No obstante, aparece un alto grado de acuerdo en la pregunta referida a si se debería haber recibido formación en pedagogía antifascista durante la formación inicial. Un 73,2 % de las personas encuestadas aseguran que deberían haberla recibido frente a un 26,8 % que afirman que no se debería abordar porque “es un contenido político”, “no lo veo relevante para la educación hoy en día”, “no me parece que sea un no de los problemas fundamentales de la educación”, “ese tema corresponde a la formación personal” argumentan o “entiendo que existen otras prioridades”.

Aunque, en este segundo caso de afirmación de no ser una formación necesaria, aparecen algunos matices: “con pedagogía democrática sería suficiente” o

<sup>2</sup> MRP: Movimientos de Renovación Pedagógica, asociaciones de docentes que tuvieron una fuerte expansión a finales de la dictadura franquista, y que reivindicaban una mejora de educación pública y laica, vinculados a la Escuela Nueva y los movimientos de educación de inspiración freinetiana.

<sup>3</sup> Sindicato CGT: Confederación General del Trabajo (CGT) es una asociación de trabajadores y trabajadoras que se define anarcosindicalista, de clase, autónoma, autogestionaria, federalista, internacionalista y libertaria.

<sup>4</sup> ILE: La Institución Libre de Enseñanza o ILE fue una experiencia pedagógica que se desarrolló en España de 1876 a 1939 inspirada por la filosofía krausista y tuvo una importante repercusión en la vida intelectual de España, para la que desempeñó una labor fundamental de renovación pedagógica. Plasmó los ideales educativos de Giner de los Ríos con un lema fundamental, educar antes de instruir y siempre buscando la educación íntegra del ser humano. Se entendía la Institución como un lugar de pensamiento libre, respeto mutuo y de nuevas ideas.

razonamientos extensos destacables: “En cada centro, en cada clase, te encuentras un grupo (no mayoritario, pero sí nutrido) cada vez más activo de ideología de extrema derecha que influye mucho (y cada vez más) en las decisiones pedagógicas y en el día a día del aula. Sería ideal saber lidiar con ello y desactivarlo, convencerles, desradicalizarles, antes de que nos devore a todos. Estos grupos están formados siempre por alumnos hombres mayoritariamente y sospecho que la formación en pedagogía antifascista debería ir de la mano de formación en masculinidad y adolescencia pues en parte surge de ahí el abrazar estas ideologías, de un "ser hombres" que nadie les enseña explícitamente muy bien cómo va, pero detectan por muchos ejemplos de su alrededor que se basa en dominar a todo lo que se ponga por delante a la vez que juegan el papel de víctimas del feminismo”.

### **4.3. Concepción sobre la educación y el papel del profesorado**

El siguiente bloque de preguntas adopta un formato de escala Likert en el que se pide el grado de acuerdo o desacuerdo con las afirmaciones que se le proponen a quien está respondiendo el cuestionario. Las cuestiones que se plantean están divididas en dos bloques o apartados que se van alternando para contrastar las respuestas, con posiciones abiertamente opuestas o enfrentadas.

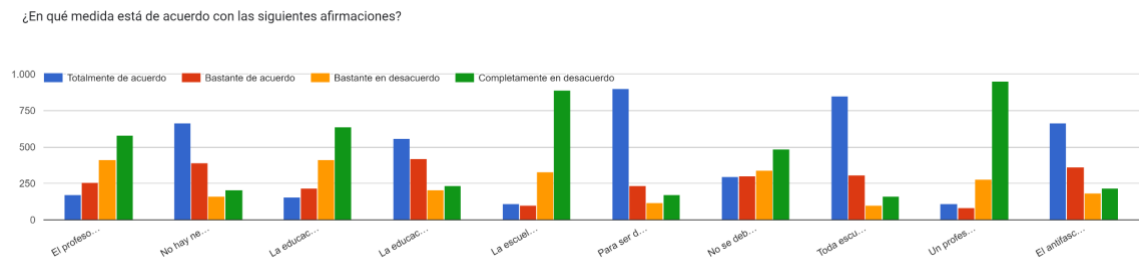
El primer bloque de afirmaciones se centra en proponer la neutralidad, apoliticidad y desideologización de la educación y el profesorado. El segundo bloque se enmarca en afirmar justamente lo contrario: que no hay neutralidad y que es necesario el antifascismo educativo.

El primer bloque, agrupa las siguientes afirmaciones: “El profesorado debe ser neutral en la educación” (69,84 % en desacuerdo y el 30,16 % de acuerdo), “Un profesor no debe tener ideología: ni de derechas ni de izquierdas” (un 86,46 % muestra su desacuerdo y un 13,53 % su acuerdo), “La escuela ha de centrarse en transmitir conocimientos no en valores” (85,27 % está en desacuerdo frente a un 14,72 % que manifestaría su acuerdo con esta posición), “La educación no debe entrar en política” (73,49 % en desacuerdo frente al 26,50 % que manifiestan su acuerdo con la afirmación) y “No se debe politizar la educación” (un 57,92 % manifiesta su desacuerdo y un 42,07 % su acuerdo).

Mientras, respecto al segundo bloque en el que figuran las siguientes afirmaciones: “No hay neutralidad posible: si no se educa en el antifascismo se colabora” (73,89 % de acuerdo y 14,76 % en desacuerdo), “La educación o es antifascista o no es educación” (68,86 % de acuerdo y 31,13 % en desacuerdo), “Para ser demócrata hay que ser antifascista” (el 79,59 % está de acuerdo y el 20,40 % en desacuerdo), “Toda escuela ha de ser antifascista” (un 81,27 % está de acuerdo y un 18,72 % en desacuerdo) y “El antifascismo debe ser una base esencial de la formación del profesorado” (un 71,94 % está de acuerdo frente a un 28,05 % que muestra su desacuerdo).

Como se puede ver en la Figura 2 se evidencia un alto nivel de consenso sobre la finalidad y conceptualización de la educación, en la que prevalece el trabajo desde unos valores antifascistas y no neutrales. Aunque la afirmación que más discutida está y cuyas proporciones de acuerdo y desacuerdo están más repartidas es la de que “no se debe politizar la educación”.

**Figura 2**  
**Conceptualización de la educación<sup>5</sup>**



#### 4.4. Educación y auge del neofascismo

Ante la pregunta formulada a continuación: “¿Considera que el tipo de educación impartida en la escuela tiene alguna relación con que la población actualmente apoye o no opciones neofascistas o de ultraderecha?” un alto porcentaje de la muestra considera que sí hay una relación entre la formación que se desarrolla y el apoyo a opciones de ultraderecha (68,4 %), mientras que el 31,6 % consideran que no tienen que ver ambas variables.

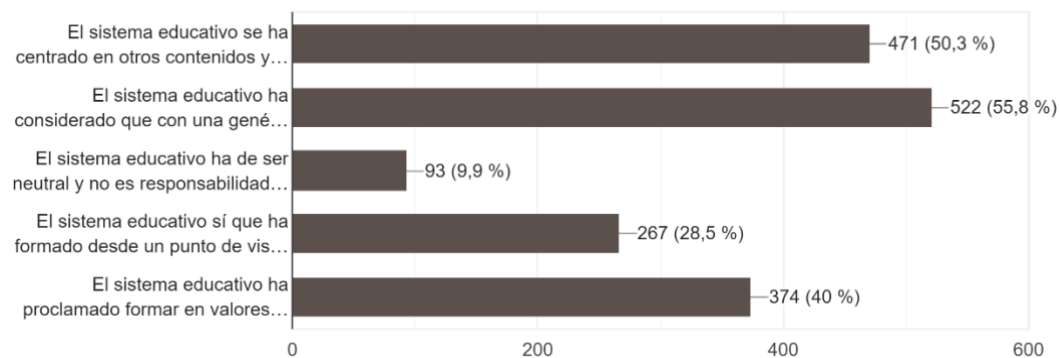
Ante la última cuestión ¿Cree que ha hecho lo suficiente en la escuela durante los últimos 20 años para que tanta población apoye hoy opciones neofascistas y tantos jóvenes actualmente se declaren votantes de la ultraderecha?, más de la mitad de las personas que responden (55,8 %) consideran que “el sistema educativo ha considerado que con una genérica "educación en valores" era suficiente”, y que “el sistema educativo se ha centrado en otros contenidos y ha ocultado e invisibilizado una educación antifascista” (un 50,3 %).

Como se puede apreciar en el Figura 3, un 40 % de las personas encuestadas consideran que “el sistema educativo ha proclamado formar en valores y principios democráticos y antifascistas pero en la práctica ha reproducido el sistema”, un 28,5 % afirma que “el sistema educativo sí que ha formado desde un punto de vista antifascista, pero influye más la familia, la sociedad y los medios” y un escaso 9,9 % escoge la opción “el sistema educativo ha de ser neutral y no es responsabilidad suya que haya tanta población que apoye opciones neofascistas”. Hay que señalar en este ítem que un 34,36 % no contestan.

Como podemos ver hay un alto porcentaje del profesorado que tiene la percepción de que el sistema educativo no ha hecho lo suficiente para prevenir el actual auge del neofascismo desde el sistema educativo. La expresión más repetida en los comentarios sobre esta cuestión es “no hemos hecho lo suficiente”, lo cual indica que hay una conciencia clara por parte del propio profesorado de nuestra responsabilidad en el actual auge del neofascismo en la sociedad contemporánea.

<sup>5</sup> Los epígrafes del eje de abscisas son los siguientes en el orden correspondiente: El profesorado debe ser neutral en la educación; No hay neutralidad posible: si no se educa en el antifascismo se colabora; La educación no debe entrar en política; La educación o es antifascista o no es educación; La escuela ha de centrarse en transmitir conocimientos no en valores; Para ser demócrata hay que ser antifascista; No se debe politizar la educación; Toda escuela ha de ser antifascista; Un profesor no debe tener ideología: ni de derechas ni de izquierdas; El antifascismo debe ser una base esencial de la formación del profesorado.

**Figura 3**  
*Relación entre la educación recibida y el auge del neofascismo<sup>6</sup>*



Aunque las explicaciones o argumentaciones sobre las razones de este hecho son muy diversas. Desde quien asegura que “uno de los grandes problemas es el actual conservadurismo de los docentes” hasta quien afirma que “no hay unos principios de educación antifascista compartidos por todo el profesorado y menos en el profesorado de la concertada, cuya selección ideológica está clara” o que “la Escuela se ha desprendido del carácter político que ha de tener toda formación, malentendiéndola como manifestaciones partidistas y, ante el miedo a represalias, ha optado por una peligrosa postura falsamente aséptica”, por señalar solo algunas de las más significativas.

## 5. Discusión y conclusiones

La transmisión de valores en la escuela española ha sido un tema analizado desde muchas vertientes (Ramil y Ucha, 2020; Rossini y Peiró, 2015), si bien, se ha articulado políticamente de manera muy diferente, en función del color político de las diversas leyes de educación que se han ido sucediendo.

En las leyes del PSOE (LOGSE: Ley Orgánica 1/1990, de 3 de abril, de Ordenación General del Sistema Educativo, LOE: Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación y LOMLOE: Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre) se planteaba introducir los valores como elementos transversales (educación moral y para la paz, educación para la igualdad de oportunidades de ambos sexos, educación para la salud, educación vial, educación ambiental y educación del consumidor) o bien como asignatura (Educación para la ciudadanía) para proporcionar a los estudiantes un espacio de reflexión sobre el funcionamiento democrático, los principios constitucionales y los derechos humanos, así como los valores fundamentales de la ciudadanía democrática en un contexto global. La actual LOMLOE recupera la asignatura de Educación para la Ciudadanía, suprimida por el PP, pero bajo el nombre Educación en Valores Cívicos y Éticos.

<sup>6</sup> Los epígrafes del eje de abscisas son los siguientes en el orden correspondiente: El sistema educativo se ha centrado en otros contenidos y ha ocultado e invisibilizado una educación antifascista; El sistema educativo ha considerado que con una genérica "educación en valores" era suficiente; El sistema educativo ha de ser neutral y no es responsabilidad suya que haya tanta población que apoye opciones neofascistas; El sistema educativo sí que ha formado desde un punto de vista antifascista, pero influye más la familia, la sociedad y los medios; El sistema educativo ha proclamado formar en valores y principios democráticos y antifascistas pero en la práctica ha reproducido el sistema.

Mientras que las leyes del PP (LOCE: Ley Orgánica 10/2002 de Calidad de la Educación y LOMCE: Ley Orgánica 8/2013 para la Mejora de la Calidad Educativa) introducían valores más ligados a la “cultura del esfuerzo” (que individualiza las dificultades convirtiendo a la víctima en culpable y adoptando el discurso del mérito) y al “emprendimiento” (espíritu empresarial como competencia fundamental a desarrollar), y sustituían la Educación para la Ciudadanía por la materia Educación Cívica y Constitucional como alternativa a la Religión. El que fuera ministro de Educación del PP, José Ignacio Wert, defendió la sustitución de Educación para la Ciudadanía por Educación Cívica, como recoge el diario de sesiones del Parlamento, para proponer una asignatura “cuyo temario esté libre de cuestiones controvertidas y susceptibles de caer en el adoctrinamiento ideológico”.

Esta somera descripción de las dos concepciones tan diferentes respecto a los valores en los que la escuela debe educar a la futura ciudadanía nos muestra claramente dos visiones sobre lo que es la educación y la sociedad en España. Actualmente ya muy pocos discuten algo obvio desde el pensamiento griego: que la educación es política (Carbonell, 2018; Freire, 1970), dado que todo ser humano con-vive en una *polis* y toda forma de educar socialmente conlleva una visión sobre el mundo, la realidad y cómo organizarla. Pero el problema de fondo es qué tipo de valores se deben transmitir en la educación y si éstos deben ser claramente antifascistas, viendo la deriva ideológica que está permeando a una parte de la población y, especialmente, a una parte significativa de nuestra juventud (Díez-Gutiérrez, 2022b).

Por eso hemos querido indagar en la visión que tiene el profesorado. Una parte fundamental de la comunidad educativa que es quien desarrolla principalmente la labor didáctica y pedagógica con esas jóvenes generaciones que van a ser el futuro de nuestra sociedad. Consideramos que pocas veces se toma en cuenta su opinión, su visión, sus prioridades a la hora de decidir las políticas educativas que posteriormente han de desarrollar (Bolívar y Pérez, 2019).

Lo cierto es que, como hemos visto en los resultados de esta encuesta, hay un alto y significativo porcentaje de profesorado que considera que debería haber recibido formación en pedagogía antifascista y es igualmente abrumador el porcentaje de ese mismo profesorado que confiesa que nunca la tuvieron y los pocos que se han adentrado en ella ha sido más como forma de autoaprendizaje y conexión con movimientos sociales o activistas que desde las Facultades de Formación del profesorado. Además, se evidencia un gran consenso sobre la finalidad y los valores que se han de transmitir en la educación en que prevalece el trabajo desde unos valores antifascistas y no neutrales (Giroux, 2020; Laval et al., 2023; Mayo, 2022).

Esta idea se refuerza también con los resultados más relevantes sobre que “el sistema educativo ha considerado que con una genérica educación en valores era suficiente”, seguida de “el sistema educativo se ha centrado en otros contenidos y ha ocultado e invisibilizado una educación antifascista”. Los resultados muestran también un interés relevante en aspectos relacionados a una formación educativa crítica con el orden social establecido y con la diversidad de relaciones de dominación, tal como las relacionadas con la memoria histórica democrática, el feminismo o la educación intercultural como exponentes de esa formación antifascista (Díez-Gutiérrez, 2022a; Sonlleve-Velasco et al., 2023).

Parece claro que mencionar una educación en valores no implica trabajar valores concretos, siendo este objeto de interpretación y reapropiación, sobre todo por planteamientos neoliberales en educación, como se ha visto en leyes establecidas por gobiernos conservadores (Rodríguez-Martínez et al., 2022). Tampoco podemos

olvidar a los planes de formación inicial del profesorado en las Facultades de Educación colonizados desde marcos epistemológicos, discursivos, sociales y políticos que reproducen el sistema capitalista, eurocéntrico, neoliberal y heteropatriarcal (Rivas-Flores et al., 2023). Así como tampoco de la propia formación permanente quizá, en muchas ocasiones, más preocupada por adentrarse en la última “moda pedagógica” (sobre todo si viene envuelta en terminología inglesa) que nos llegaba y nos vendían como una innovación, fuera la gamificación, o bilingüismo o el mindfulness.

Por eso creemos necesaria una reflexión profunda sobre cómo transversalizar unos valores universales, que deberían fundamentar una pedagogía radicalmente antifascista y democrática, para avanzar en el desarrollo de la educación y la enseñanza como un espacio para la transformación social (Barco y Adlerstein, 2023). Como comunidad educativa debemos educar en la igualdad, en la inclusión, en la justicia social, en el bien común y en los derechos humanos desde una pedagogía claramente antifascista. Porque no se puede ser demócrata sin ser antifascista.

Como limitaciones de esta investigación señalar el tipo de muestreo no probabilístico incidental a través del sistema de “bola de nieve” dada la escasez de recursos para poder hacer un muestreo representativo, así como la falta de triangulación del cuestionario con otros instrumentos de investigación (entrevistas en profundidad, grupos de discusión, ...) que esperamos poder aplicar en un futuro para profundizar en los resultados más relevantes de esta investigación y ampliar el enfoque de la misma.

## Referencias

- 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>
- Benjamin, W. (1989) *Discursos interrumpidos I*. Taurus.
- Bolívar, A. y Pérez, M. P. (2019). Políticas educativas sobre profesorado: Ausencias y abandonos. En A. de la Herrán Gascón, J. M. Valle López y J. L. Villena Higuera (Eds.), *¿Qué estamos haciendo mal en la educación?: Reflexiones pedagógicas para la investigación, la enseñanza y la formación* (pp. 39-66). Octaedro.
- Brecht, B. (2001). Las cinco dificultades para decir la verdad. *Filosofía, Política y Economía en el Laberinto*, 6, 114-120.
- Brunet, I. y Böcker, R. (2023). *A contracorriente del neoliberalismo global: Posfascismos y populismos políticos*. Tirant Humanidades.
- Contreras, J. M. (2021). Valores educativos, ideario constitucional y derecho de los padres: La cuestión del «pin o censura parental». *Revista de Derecho Político*, 110, 79-112.
- Dieckhoff, A. (2023). Israel: La extrema derecha y los ultraortodoxos en posición dominante. *Afkar Ideas: Revista Trimestral para el Diálogo entre el Magreb, España y Europa*, 68, 36-39.
- Díez-Gutiérrez, E. J. (2018). *Neoliberalismo educativo*. Octaedro.
- Díez-Gutiérrez, E. J. (2020). *La asignatura pendiente*. Plaza y Valdés Editores.
- Díez-Gutiérrez, E. J. (2022a). Políticas educativas sobre memoria histórica en la escuela en España: El olvido de la represión y la resistencia en el franquismo. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 30(73), 1-16. <https://doi.org/10.14507/epaa.30.6356>
- Díez-Gutiérrez, E. J. (2022b). *Pedagogía antifascista*. Octaedro.
- Galaup, L. y del Toro, P. (2023, 15 de mayo). Ola reaccionaria en las aulas: “Cada día oigo más ‘Viva Franco’ y ‘Arriba España’”. *El Diario.es*. <https://acortar.link/3Yaeqb>
- Gallego, F. (2023). ¿Un cadáver en la biblioteca? El fascismo en nuestra época. *El Viejo Topo*, 420, 54-59.



- García-Barnés, H. (2022, 2 de octubre). El auge de los niños y adolescentes de extrema derecha: “Lo enrollado es ser facha”. *El Confidencial*. <https://acortar.link/11dGKR>
- Giroux, H. A. (2020). El fascismo está en marcha. Necesitamos una educación radical para combatirlo. *Entramados: Educación y Sociedad*, 7, 14-19.
- Giroux, H. A., Filippakou, O. y Ocampo-Torrejón, S. (2021). Pedagogía crítica en la era del autoritarismo: Desafíos y posibilidades. *Izquierdas*, 50, 2083-212.
- Guamán, A., Martín, S. y Aragoneses, A. (2019). *Neofascismo: La bestia neoliberal*. Siglo XXI.
- Guevara, G. P., Verdesoto, A. E. y Castro, N. E. (2020). Metodologías de investigación educativa (descriptivas, experimentales, participativas, y de investigación-acción). *Recimundo*, 4(3), 163-173. <https://doi.org/10.26820/recimundo/4.3.julio.2020.163-173>
- Gutiérrez, L. y Ortiz, B. (2021). Diseños de investigación cuantitativa. En VVAA (Eds.), *Metodología de la investigación: de lector a divulgador* (pp. 167-178). Editorial Universidad de Almería.
- Izquierdo, A. y Aguado, T. (2020). Discursos de odio: Una investigación para hablar de ello en centros educativos. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 3(24), 175-195. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v24i3.15385>
- Katz, C. (2023). ¿Fascismo, populismo o ultraderecha? y el renovado formato de la vieja derecha latinoamericana. *Argumentum*, 15(1), 227-244.
- Laval, C. y Sorondo, J. (2023). Educación, neoliberalismo y ultraderecha: Nuevas preguntas para la investigación educativa. *Revista Educación, Política y Sociedad*, 8(2), 11-23.
- Laval, C., Sorondo, J. y Monarca, H. (2023). Educación, neoliberalismo y extrema derecha. *Revista Educación, Política y Sociedad*, 8(2), 4-10.
- Martín, J. A. y Guarniz, O. C. (2022). Reflexiones en torno a la ideología de género y su implementación en la escuela. *Revista de filosofía*, 39(2), 355-367.
- Mayo, P. (2022). Imperialismo cultural y pedagogía crítica. *Aula de Encuentro, vol extraordinario 1*, 180-191. <https://doi.org/10.17561/ae.vextra1.7343>
- MEFP. (2023). *La igualdad en cifras*. MEFP.
- Navarro, E. (2023). Panorámica de la ola reaccionaria que atraviesa Europa. *Mundo Obrero*, 6, 22-23.
- Navarro, M. (2023). Los conceptos, las variables y la medición en la investigación social cuantitativa. *Orchestra Working Paper Series in Territorial Competitiveness*, 2, 1-79. <https://doi.org/10.18543/KZPQ5006>
- Paxton, R.O. (2019). *Anatomía del fascismo*. Capitán Swing.
- Pavón, D. (2020). El giro del neoliberalismo al neofascismo: Universalización y segregación en el sistema capitalista. *Desde el Jardín de Freud: Revista de Psicoanálisis*, 20, 19-38.
- Pereira, M. y Ken, N. (2023). Extrema direita e educação no Brasil. *Revista Educación, Política y Sociedad*, 8(2), 72-93.
- Ramil, R.V. y Ucha, A. S. (2020). Temas transversales, ciudadanía y educación en valores: De la LOGSE (1990) a la LOMLOE (2020). *Innovación Educativa*, 30, 113-125.
- Rocamora, P. y Espinar, E. (2021). Nuevos discursos en el neofascismo: Un análisis cualitativo de la organización española Hogar Social. *Política y Sociedad*, 58(2), e67922. <https://doi.org/10.5209/poso.67922>
- Ramos, M. (2021). *De los neocon a los neonaazis: La extrema derecha en el estado español*. Fundación Rosa Luxemburgo.
- Recio, A. (2022). Neofascismo posmoderno. *Mientras Tanto*, 216, 5-6.
- Rivas-Flores, J.I., Calvo-León, P., Leite-Méndez, A.E. y Fernández-Torres, P. (2023). La colonización de la formación del profesorado. A la conquista del alma docente. *Revista Española de Educación Comparada*, 43, 121-136. <https://doi.org/10.5944/reec.43.2023.37283>
- Rodríguez-Martínez, C., Guzmán-Calle, E. y Martín-Alonso, D. (2022). Políticas educativas de privatización en España y su impacto en la equidad. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 30(115), 1-24. <https://doi.org/10.14507/epaa.30.6865>

- Rossini, V. y Peiró-i-Gregòri, S. (2015). Educación en valores en la escuela italiana y española, desde la perspectiva de educar ciudadanos. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(3), 113-125. <https://doi.org/10.6018/reifop.18.3.190031>
- Ruiz, A. (2014). *La operacionalización de elementos teóricos al proceso de medida*. Universitat de Barcelona.
- Seffner, F. (2020). Sempre atrás de um buraco tem um olho: racionalidade neoliberal, autoritarismo fundamentalista, gênero e sexualidade na Educação Básica. *Práxis Educativa*, 15, 1-19. <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.15.15010.045>
- Silverio, S. (2021). Problemática constitucional del pin parental frente a la educación sexual y de género. *Cuadernos Constitucionales*, 2, 71-93.
- Sonlleve-Velasco, M., Martínez-Scott, S. y Maroto-Sáez, A. I. (2023). Promover la educación antifascista a través de la memoria histórica: Un proyecto de la Universidad de Valladolid. En VVAA. (Orgs.), *Soñar grande es soñar juntas: En busca de una educación crítica e inclusiva* (pp. 15-28). Octaedro.
- Traverso, E. (2018). *Las nuevas caras de la derecha*. Siglo Veintiuno Editores.
- Vázquez, J. C. (2022). Visibilización y Pin Parental: Un reto para las instituciones educativas en México. *Pensamiento Actual*, 22(38), 57-69.
- Vidal, V. M. y Valim, P. (2023). Educação básica no contexto de avanço neoliberal, neoconservador e neofascista: a conjuntura atual e os desafios para a democratização da educação. *Educere et Educare*, 18(47), 34-52.
- Viscardi, N., Rivero, L., Flous, C., Zunino, M. y Habiaga, V. (2021). La educación (sexual) en disputa: Un análisis del campo educativo como escenario de luchas por los derechos de género en el Uruguay de hoy. *Ejes de Economía y Sociedad*, 5(8), 1-12. <https://doi.org/10.33255/25914669/584>

## Breve CV de los autores

### Enrique-Javier Díez-Gutiérrez

Profesor de la Facultad de Educación de la Universidad de León. Entre sus últimas publicaciones se encuentran: *Pedagogía Antifascista* (Octaedro, 2022); *La Historia Silenciada* (Plaza y Valdés, 2022); *Educación crítica e inclusiva para una sociedad poscapitalista* (Octaedro, 2021); *La asignatura pendiente. La memoria histórica en los libros de texto* (Plaza y Valdés, 2020), *La educación en venta* (Octaedro, 2020), *Educación para el bien común* (Octaedro, 2020), *La revuelta educativa neocon* (Trea, 2019) o *Neoliberalismo educativo* (Octaedro, 2018). Tres Sexenios de investigación (fecha del último concedido: 17 de julio del 2020). Cinco Tesis doctorales dirigidas en los últimos 10 años. Email: [enrique.diez@unileon.es](mailto:enrique.diez@unileon.es)

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-3399-5318>

### Mauro Jarquín-Ramírez

Maestro en Estudios Políticos y Sociales por la Universidad Nacional Autónoma de México. Trabaja con colectivos docentes y comunidades educativas en el desarrollo y fortalecimiento de proyectos educativos alternativos y democráticos en distintos lugares de México. Integrante del Grupo de Trabajo sobre Capitalismo digital, política educativa y pedagogía crítica, del Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO). Forma parte del Comité Editorial de la Revista Intercambio, órgano de investigación de la Red Social para la Educación Pública en América (Red SEPA). Su última publicación: *La pedagogía del capital. Empresarios, nueva derecha y reforma educativa en México* (Akal, 2021). Realiza trabajo periodístico referido a política y educación en el diario *La Jornada* (México) donde es articulista en la sección de Opinión. Email: [jarquinmauro@gmail.com](mailto:jarquinmauro@gmail.com)

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-0496-091X>

### **Héctor Alonso-Martínez**

Doctor por la Universidad Ramon Llull. Sociólogo, educador de calle y dramaturgo. Investigador miembro del GIAS del URL. Máster en Modelos y estrategias de acción social y educativa en la infancia y adolescencia y en Formación del profesorado Profesor del Postgrado de Artes Escénicas y acción social del Institut del teatre y Xamfrà. Profesor del Master de modelos y estrategias en infancia y adolescencia de la Pere Tarrés URL. Investigador miembro del GIAS del URL. Máster en Modelos y estrategias de acción social y educativa en la infancia y adolescencia y en Formación del profesorado. Autor de varios artículos y capítulos. Especialista en arte comunitario, creatividad y promoción social. Entre sus publicaciones más relevantes se encuentran: Educar en los márgenes del sistema (Educar, 2023); Espacio mestizo. Creación de ciudadanía desde el arte comunitario y la educación de calle en León en Educación para el Bien Común: hacia una práctica crítica, inclusiva y comprometida socialmente (Octaedro, 2021). Email: [hectoralonso@ub.edu](mailto:hectoralonso@ub.edu)

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-1932-035X>