

---

SOCIEDAD ESPAÑOLA DE EDUCACIÓN COMPARADA

*Revista Española  
de Educación Comparada*

NÚMERO 43

**DOI:** 10.5944/reec.43.2023

---

UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN A DISTANCIA

*Sociedad Española de Educación Comparada*

ISSN: 2174-5382



## CONSEJO DE REDACCIÓN

---

### DIRECTORES

M<sup>a</sup> José García Ruiz (UNED) & Belén Espejo Villar (USAL)

### SECRETARIA DE CONTENIDOS

Macarena Esteban Ibáñez (UPO)

### SECRETARIO DE GESTIÓN

Antonio Martínez Muñoz (UCLM)

Rosa María Oria Segura (UNEX)

David Celorrio de Ochoa (UCM)

### SECRETARÍA DE EDICIÓN

Belén Espejo Villar (USAL)

Guillermo Ramón Ruiz (UBA)

## CONSEJO EDITORIAL

---

Roberto Albarea, *Universidad de Udine*

Inmaculada Egido Gálvez, *Universidad Complutense de Madrid*

José Luis García Garrido, *Universidad Nacional de Educación a Distancia*

Luis Miguel Lázaro Lorente, *Universidad de Valencia*

Francisco Michavila, Director de la Cátedra *UNESCO de Gestión y Política Universitaria*

Miguel Á. Pereyra, *Universidad de Granada*

Francesc Raventós Santamaría, *Universidad de Barcelona*

María Teresa Terrón Caro, *Universidad de Pablo Olavide*

Alejandro Tiana Ferrer, *Universidad Nacional de Educación a Distancia*

Leoncio Vega Gil, *Universidad de Salamanca*

## CONSEJO ASESOR INTERNACIONAL

---

### *Europa*

Clementina Acedo, *BIE*

Marc Bray, *WCCES*

Robert Cowen, Institute of Education, *University of London*

Mariane Frenay, *Université Catholique de Louvain*

Jean-Luc Gurtner, *Université de Fribourg*

Hans-Georg Kotthoff, *University of Freiburg*

Dimitris Mattheou, *University of Athens*

António Nóvoa, *Universidade de Lisboa*

Rauni Räsänen, *University of Oulu*

Jürgen Schriewer, *Humboldt Universität*

Hannu Simola, *University of Helsinki*

Lennart Wikander, *University of Uppsala*

Thyge Winther-Jensen, *Danish University of Education*

### ***América del Norte***

Robert Arnove, *University of Indiana*  
Irving Epstein, *Illinois Wesleyan University*  
Erwin Epstein, *Loyola University of Chicago*  
Carlos Alberto Torres, *University of California*

### ***América Central y del Sur***

Norberto Fernández Lamarra, *Universidad Nacional de Tres de Febrero*  
Marco Aurelio Navarro Leal, *Universidad Autónoma de Tamaulipas*

### ***Asia***

Terri Kim, *Yonsei University and Brunel University*  
Mark Mason, *Hong Kong University*  
Huang Zhicheng, *Universidad Nacional del Este de China*

### ***Australia***

Anthony Welch, *University of Sydney*

### ***África***

Abderrahman el Fathi, *Universidad Abdelmalek Es-Saâdy*  
Zohra Lhioui, *Universidad Moulay Ismaïl de Meknes*

© Universidad Nacional de Educación a Distancia. Madrid, 2023

ISSN: 2174-5382

*Revista semestral*

*Nº. 43*

*doi: 10.5944/reec.43.2023*

*Edita: UNED (Servicio de Publicaciones)*

---

La Sociedad Española de Educación Comparada no se hace responsable de las opiniones expresadas por los autores en las contribuciones aparecidas en esta revista, ni comparte necesariamente las ideas manifestadas en las mismas.

LA «REVISTA ESPAÑOLA DE EDUCACIÓN COMPARADA» ESTÁ INDIZADA EN:

**BASES DE DATOS INTERNACIONALES DE LA ESPECIALIDAD**

IRESIE

ERA (Educational Research Abstracts)

Education Journals database. Proquest

**BASES DE DATOS INTERNACIONALES MULTIDISCIPLINARES**

SCOPUS

Fuente Academica Premier

IBZ online

Periodicals Index Online

REDIB (Red Iberoamericana de Innovación y Conocimiento Científico)

DOAJ (Directorio de Revistas en Acceso Abierto)

ESCI (Emerging Sources Citation Index)

**SISTEMAS DE EVALUACIÓN INTERNACIONALES**

ERIH PLUS; Google Scholar Metrics: Índice h5 (13) y mediana h5 (20); Journal Scholar Metrics (JSM) Q3; Latindex (33 requisitos cubiertos); Ranking REDIB 2020 «Educación e investigación educativa»: Q2 (Calificación global 19,055; Clasificación global 360/1199); Scimago Journal Ranking (SJR) 2022 (Q3 - 0,348).

**CATÁLOGOS INTERNACIONALES**

Ulrichs, British Library, Library of Congress, Worldcat, OEI, UNESDOC, IoE London, Kings College London etc.



**BASES DE DATOS NACIONALES DE LA ESPECIALIDAD**

Redined

**BASES DE DATOS NACIONALES MULTIDISCIPLINARES**

DIALNET

ISOC

A360<sup>o</sup>

**SISTEMAS DE EVALUACIÓN NACIONALES**

CIRC: B; ANEP: A; DICE: 28,95; CARHUS+2018: D; RESH: 0,109; MIAR2022: c2+m4+e2+x7 (ICDS 9,9); INRECS: Q2 0,103 (47/162). Sello de calidad de la FECYT en la V convocatoria (2016) y renovado en VI (2020), VII (2021) y VIII (2022) convocatoria. Ranking de Visibilidad e Impacto de Revistas Científicas con Sello de Calidad FECYT «Ciencias de la Educación»: C3 (Puntuación 23,40; Clasificación 53/76)

**CATÁLOGOS NACIONALES**

Cisne, Rebiun, Biblioteca Nacional de España etc.

# SUMARIO

## CONTENTS

### MONOGRÁFICO «POSTCOLONIALISMO Y EDUCACIÓN»

#### MONOGRAPHIC 'POSTCOLONIALISM AND EDUCATION'

GUSTAVO FISCHMAN; IVETA SILOVA, *EDITORIAL: Educación Comparada y Enredos (De) Coloniales: Hacia un futuro de aprendizajes más sustentables y equitativos*.....11

GUSTAVO FISCHMAN; IVETA SILOVA, *EDITORIAL: Comparative Education and (De)Colonial Entanglements: Towards More Sustainable and Equitable Learning Futures*.....20

MARIANA CASELLATO, *Global South perspectives: a curriculum analysis of a global North comparative international education graduate program* (PERSPECTIVAS DEL SUR GLOBAL: UN ANÁLISIS CURRICULAR DE UN PROGRAMA DE POSGRADO EN EDUCACIÓN INTERNACIONAL COMPARATIVA DEL NORTE GLOBAL).....29

FELICITAS ACOSTA, *La producción y los usos de la Educación Comparada en América Latina. Una revisión en diálogo con las lecturas decoloniales* (THE PRODUCTION AND USES OF COMPARATIVE EDUCATION IN LATIN AMERICA. A REVIEW IN DIALOGUE WITH DECOLONIAL READINGS).....51

KEITA TAKAYAMA, *Decolonial interventions in the postwar politics of Japanese education: Reassessing the place of Shinto in Japanese language and moral education curriculum* (INTERVENCIONES DECOLONIALES EN LA POLÍTICA EDUCATIVA JAPONESA DE POSGUERRA: LA REEVALUACIÓN DE LOS DEBATES SOBRE EL LUGAR DEL SINTOÍSMO EN LA LENGUA JAPONESA Y EN EL CURRÍCULO DE LA EDUCACIÓN MORAL).....71

AMANDA R. TACHINE; MESERET F. HAILU, *There is no future without Native and Black faculty in higher education* (NO HAY FUTURO SIN PROFESORADO NATIVO Y NEGRO EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR).....88

IRENE MARTÍNEZ MARTÍN, MARÍA TERESA BEJARANO; VIRTUDES TÉLLEZ DELGADO, *Narrativas de resistencia de las mujeres saharauis desde las pedagogías feministas y decoloniales* (NARRATIVES OF RESISTANCE OF SAHARAWI WOMEN FROM FEMINIST AND DECOLONIAL PEDAGOGIES).....102

JOSÉ IGNACIO RIVAS FLORES; PIEDAD CALVO LEÓN; ANALÍA ELIZABETH LEITE MÉNDEZ; PABLO FERNÁNDEZ TORRES, *La colonización de la formación del profesorado. A la conquista del alma docente* (THE COLONIZATION OF DE TEACHER TRAINING. TO THE CONQUEST OF TEACHING SOUL).....121

ENRIQUE-JAVIER DÍEZ-GUTIÉRREZ; MAURO-RAFAEL JARQUÍN-RAMÍREZ, *Desobediencia epistémica anticolonial en el sistema educativo: Michoacán y Oaxaca como experiencias de construcción educativa postcolonial en México* (ANTI-COLONIAL EPISTEMIC DISOBEDIENCE IN THE EDUCATION SYSTEM: MICHOACÁN AND OAXACA AS EXPERIENCES OF POST-COLONIAL EDUCATIONAL CONSTRUCTION IN MEXICO).....137

ELIZABETH SUMIDA HUAMAN, *Earth worlds and Indigenous dream-making: A reflection on teaching for beauty, repair, and balance* (MUNDOS TERRESTRES Y LA CREACIÓN-REALIZACIÓN DE SUEÑOS INDÍGENAS: UNA REFLEXIÓN SOBRE LA ENSEÑANZA PARA LA BELLEZA, LA REPARACIÓN Y EL EQUILIBRIO).....158

EDIR AUGUSTO DIAS PEREIRA; ÓSCAR FERREIRA BARROS; SALOMÃO HAGE; TRISTAN MCCOWAN, *A Amazônia na rota da colonialidade global: A Hidrovia Araguaia-Tocantins, conflitos de projetos, pluralidade de vozes/narrativas e perspectivas educativas* (LA AMAZONÍA EN LA RUTA DE LA COLONIALIDAD GLOBAL: LA HIDROVÍA ARAGUAIA-TOCANTINS, CONFLICTOS DE PROYECTOS, PLURALIDAD DE VOCES/NARRATIVAS Y PERSPECTIVAS EDUCATIVAS).....174

**ESTUDIOS E INVESTIGACIONES  
ANALYSIS AND RESEARCH**

NELLY P. STROMQUIST, *Género y Cambio Social en la Universidad Globalizada: Hacia una Reacción Colectiva* (GENDER AND SOCIAL CHANGE IN THE GLOBALIZED UNIVERSITY: TOWARDS A COLLECTIVE REACTION).....196

CHRISTIAN JOSÉ BARAJAS ARCHILA; YENSY DAVIDSA LIZARAZO CASTAÑEDA; MARÍA FRANCI ÁLVAREZ, *El derecho a la educación y las políticas educativas del nivel secundario, en cinco países de América Latina, un análisis en ocho cohortes escolares entre el 2005-2017* (THE RIGHT TO EDUCATION AND EDUCATIONAL POLICIES AT THE SECONDARY LEVEL, IN FIVE LATIN AMERICAN COUNTRIES, AN ANALYSIS OF EIGHT SCHOOL COHORTS BETWEEN 2005-2017).....221

JESÚS CUEVAS SALVADOR; ANA GLORIA PEÑATE VILLASANTE, *Postcolonialismo y Agenda 2030 en Iberoamérica: análisis comparado de la percepción sobre el desarrollo sostenible por estudiantes de Cuba y España* (POSTCOLONIALISM AND THE 2030 AGENDA IN LATIN AMERICA: COMPARATIVE ANALYSIS OF THE PERCEPTION OF SUSTAINABLE DEVELOPMENT BY STUDENTS FROM CUBA AND SPAIN).....250

SAYRA BENÍTEZ ARENAS, *Una lectura crítica comparada del discurso de la educación para el desarrollo económico: los informes del Banco Mundial como caso de estudio* (A CRITICAL AND COMPARATIVE READING ON DISCOURSE OF EDUCATION FOR ECONOMIC DEVELOPMENT: THE REPORTS OF WORLD BANK AS A CASE STUDY).....272

FABIOLA ORTEGA DE MORA; TERESA TERRÓN-CARO, *Violación de los Derechos Humanos de mujeres migrantes internacionales durante el trayecto migratorio: revisión sistematizada* (VIOLATION OF THE HUMAN RIGHTS OF INTERNATIONAL MIGRANT WOMEN DURING THE MIGRATORY JOURNEY: SYSTEMATIC REVIEW).....291

MARÍA ISABEL FARIÑA SÁNCHEZ; MAGDALENA SUÁREZ ORTEGA, *Entrepreneurial competences and educational implications in European contexts: a comparative study from a professional perspective* (COMPETENCIAS EMPRENDEDORAS E IMPLICACIONES EDUCATIVAS EN CONTEXTOS EUROPEOS: ESTUDIO COMPARADO DESDE LA PERSPECTIVA DE PROFESIONALES).....315

ALFREDO SAAVEDRA SUÁREZ, *Estudio comparativo de dos acciones formativas del Sistema de Formación Profesional para el Empleo* (COMPARATIVE STUDY OF TWO TRAINING PROCESSES OF VOCATIONAL EDUCATION AND TRAINING SYSTEM).....338

LUIS MARTÍNEZ-IZQUIERDO; MÓNICA TORRES SÁNCHEZ, *Los retos de la colaboración público-privada en la implementación de la formación profesional dual. Una revisión sistemática* (THE CHALLENGES OF PUBLIC-PRIVATE PARTNERSHIPS IN THE IMPLEMENTATION OF DUAL VOCATIONAL EDUCATION AND TRAINING. A SYSTEMATIC REVIEW).....357

DANIEL TURIENZO; JESÚS MANSO, *La escolarización en centros sostenidos con fondos públicos: una comparativa autonómica* (SCHOOLING IN SCHOOLS SUPPORTED WITH PUBLIC FUNDS: AN AUTONOMIC COMPARATIVE).....377

ROBERTO SÁNCHEZ CABRERO, *La (No)Evolución de la formación inicial de los profesores de primaria en España en los últimos 40 años vista a través de TALIS* (THE (NO)EVOLUTION OF THE INITIAL TRAINING OF ELEMENTARY SCHOOL TEACHERS IN SPAIN IN THE LAST 40 YEARS SEEN THROUGH TALIS).....400

MARÍA LUISA RICO GÓMEZ; ISABEL MARÍA GÓMEZ-TRIGUEROS; DELFÍN ORTEGA-SÁNCHEZO, *Perceptions about teacher profiles and good educational practices in higher education: a comparative study from the perspective of future teachers and technical professionals* (PERCEPCIONES SOBRE LOS PERFILES DEL PROFESORADO Y DE LAS BUENAS PRÁCTICAS EDUCATIVAS EN EDUCACIÓN SUPERIOR: UN ESTUDIO COMPARATIVO DESDE LA PERSPECTIVA DEL FUTURO PROFESORADO Y PROFESIONALES TÉCNICOS).....431

MARÍA ESPERANZA ROJO JIMÉNEZ, *El tratamiento de temas históricos comunes en los libros de texto de educación secundaria en España y Venezuela* (THE APPROACH TO COMMON HISTORICAL THEMES IN SECONDARY EDUCATION TEXTBOOKS IN SPAIN AND VENEZUELA).....453



**DOCUMENTOS**

**DOCUMENTS**

ANA ANCHETA-ARRABAL; DANIEL GABALDON-ESTEVAN; GUADALUPE FRANCIA, *El tiempo escolar desde una perspectiva social y comparada* (COMPARATIVE AND SOCIAL PERSPECTIVES OF SCHOOL TIME).....470

**RESEÑAS**

**BIBLIOGRAPHICAL REVIEWS**

MARTÍN, A. M.; CAMPOS, B.; PÉREZ, L. (Coords.) (2022). *Relatos biográficos en la formación del profesorado principiante. Una base para la investigación educativa* (Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia). Recensión a cargo de María José Latorre Medina.....486

ANIJOVICH, REBECA ; CAPPELLETTI, GRACIELA (2022). *Evaluaciones. 29 preguntas y respuestas*. (Buenos Aires: El Ateneo). Recensión a cargo de Carlos Tomás Elías.....490

**MONOGRÁFICO / MONOGRAPHIC**

**POSTCOLONIALISMO Y EDUCACIÓN**

Postcolonialism and education

Coordinado por Gustavo Fischman e Iveta Silova

Coordinated by Gustavo Fischman & Iveta Silova

1



## *Editorial: Educación Comparada y Enredos (De)Coloniales: Hacia un futuro de aprendizajes más sustentables y equitativos*

---

**Gustavo E. Fischman\***  
**Iveta Silova\*\***

**DOI:** 10.5944/reec.43.2023.37764

**Recibido: 8 de junio de 2023**  
**Aceptado: 8 de junio de 2023**

---

EL ORDEN DE AUTORÍA ES ALFABÉTICO. AMBOS AUTORES CONTRIBUYERON POR IGUAL.

\*GUSTAVO E. FISCHMAN: es profesor de Política Educativa y Educación Comparada y Director de Comunicaciones Académicas en el Mary Lou Fulton Teachers College de Arizona State University. Su investigación explora temas como la ciencia abierta, las comunicaciones académicas, la educación para la ciudadanía global y la sostenibilidad. **Datos de contacto:** E-mail: Fischman@asu.edu. ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-3853-9856>

\*\*IVETA SILOVA: es profesora y Decana Asociada de Acciones Globales en el Mary Lou Fulton Teachers College de Arizona State University. Sus investigaciones exploran las intersecciones de las perspectivas postsocialistas, decoloniales y ecofeministas en la concepción de la educación más allá del horizonte occidental. Su investigación reciente se ha centrado en la sostenibilidad ambiental. **Datos de contacto:** E-mail: Iveta.Silova@asu.edu. ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-8897-8016>

## Resumen

En las últimas décadas se ha visto un resurgimiento del compromiso académico con la investigación decolonial, poscolonial, anticolonial y perspectivas teóricas del sur global como un recurso intelectual para enfrentar los persistentes legados coloniales en la educación. Este número especial presenta nueve trabajos orientados a contestar dos preguntas: ¿Quiénes se benefician y quiénes son castigados por los enredos coloniales de la producción de conocimiento en educación comparada? ¿Cómo pueden las/los profesionales e investigadoras/es de este campo generar prácticas de investigación (trans) locales, multilingües más sostenibles que actúen como desobediencias epistémicas contra el colonialismo? Los artículos de este número especial desafían las preocupaciones de muchas/os investigadoras/es, docentes, y formuladores de políticas con exámenes de rendimiento de estudiantes, tablas competitivas de escolaridad, y «buena prácticas pedagógicas» invitando a las/los investigadoras/es del campo a generar proyectos más decoloniales, antisexistas, antirracistas y regenerativos que reconocen la interdependencia de las personas, el lugar y el planeta, así como la importancia del cambio cultural. De esta forma, este número especial pretende promover un espacio abierto a estudios críticos y creativos para reimaginar y transformar radicalmente la educación para futuros globales más sostenibles y equitativos.

*Palabras clave:* decolonial; aprendizajes futuros; sustentabilidad; equidad

# **1. Introducción: Educación Comparada y enredos (de)coloniales: hacia un futuro con aprendizajes más sustentables y equitativos**

Este número especial busca contribuir a los actuales debates y movimientos intelectuales que exigen una continua y colectiva reevaluación, reimaginación y rearticulación del papel de los sistemas educativos en la crisis planetaria. A pesar de las declaraciones de nobles intenciones y acciones positivas, los sistemas formales de la educación moderna han contribuido -en muchos casos intencionadamente y en otros inadvertidamente- a perpetuar estructuras coloniales y sistemas opresivos que exacerbaban las numerosas crisis entrecruzadas a las que nos enfrentamos hoy en día: la desigualdad y la injusticia arraigadas, el racismo y el patriarcado institucionalizados, la amenazante realidad de la crisis ecológica, entre muchas otras.

Impulsados por la lógica de la modernidad/colonialidad, los sistemas formales de educación moderna se encuentran profundamente entrelazados en estas crisis. Nuestro campo de investigación sobre educación comparada e internacional, por ejemplo, ha servido a menudo para validar las nociones occidentales de progreso y desarrollo a través de mecanismos educativos como las «mejores prácticas» universales, las tablas de clasificación competitivas y las clasificaciones mundiales. Al hacerlo, ha marginado e incluso borrado deliberadamente perspectivas y visiones del mundo alternativas. En la actualidad, las escuelas y universidades siguen profundamente arraigadas en los ideales de la Ilustración occidental. Siguen propagando la creencia en el excepcionalismo humano y el individualismo (neo)liberal al tiempo que racionalizan un orden social jerárquico que sitúa a los individuos blancos de ascendencia europea por encima de las personas de color, a los hombres por encima de las mujeres y privilegia a las personas no discapacitadas por encima de las personas con discapacidad, entre otros innumerables ejemplos (Martusewicz, 2018). En última instancia, esta misma lógica del excepcionalismo humano refuerza la idea de que los humanos son superiores a todas las demás entidades vivas y no vivas, justificando la explotación de la naturaleza por parte de los humanos y poniendo en peligro la vida de todos los habitantes de nuestro planeta (Common Worlds Research Collective, 2020; Silova, 2021).

En este contexto, el monográfico que presentamos pretende reexaminar y cuestionar críticamente los paradigmas predominantes de la educación moderna, explorando al mismo tiempo perspectivas alternativas y vías de transformación hacia un panorama educativo más inclusivo, equitativo y sostenible que respete y nutra todas las formas de vida en la Tierra. En particular, invitamos a académicos y educadores a explorar las siguientes cuestiones: ¿Cómo debería responder la educación comparada a un mundo de límites planetarios cambiantes, ecosistemas en colapso y desigualdades cada vez más profundas? ¿Cómo podríamos aprender de este tiempo incierto para construir nuevos géneros comparativos que vayan más allá de meras repeticiones de la lógica de la Ilustración occidental? ¿Qué políticas educativas, prácticas y pedagogías pueden desafiar los enredos coloniales de la producción de conocimiento y crear espacio para relaciones más equitativas y sostenibles en el flujo relacional de la vida? ¿Cómo podemos promulgar modos más éticos de aprender y estar en el mundo?

Antes de presentar los artículos y a sus autores, es importante revelar dos consideraciones importantes. En primer lugar, esta introducción no define los actuales enredos

(de)coloniales de la educación comparada. Esta elección es intencionada, y no surge del miedo a enfrentarse a una operación compleja. No creemos en la adopción de una perspectiva generalizadora y universalizadora que pueda contribuir a borrar distintas comprensiones conceptuales, históricas y culturales.

El riesgo de homogeneización es especialmente alto si se tiene en cuenta que el colonialismo en nuestro campo es un conjunto de relaciones ontológicas, epistémicas y territoriales contemporáneas y en evolución que se sostienen y promueven mediante valores aparentemente universales y sistemas económicos y políticos acompañantes que son derrochadores, explotadores y devastadores para el futuro del planeta y de las personas, aunque estos valores y sistemas se mantengan a menudo «con buenas intenciones e incluso buenas acciones» (Liborion, 2021, p. 7).

En segundo lugar, como editores invitados de este monográfico, tuvimos un papel secundario en la selección de los artículos. Desarrollamos una convocatoria abierta de propuestas y contactamos con autores potenciales, sugerimos posibles revisores al editor jefe de la revista y distribuimos la convocatoria entre nuestra red. A diferencia de nuestra experiencia anterior como editores invitados de números especiales, no participamos en la revisión, corrección o selección de artículos, que corrió a cargo del equipo editorial interno de la revista. Este modelo único de producción de un número especial combina contribuciones de autores conocidos y desconocidos para los editores y pone de relieve el riguroso modelo de revisión por pares de la *Revista Española de Educación Comparada*. Dada la relativa «distancia» entre los artículos seleccionados para este número especial y los editores invitados, estamos muy satisfechos con la calidad y la diversidad de perspectivas presentadas por los autores, así como agradecidos a todos los colaboradores por comprometerse en un esfuerzo colectivo de desafiar y cambiar los patrones modernos/coloniales establecidos de producción de conocimiento y formas de ser en el mundo académico.

Los artículos de este número especial podrían ensamblarse y leerse de muchas maneras diferentes. Como coeditores, nos gustaría destacar varios temas que nos han llamado la atención por ser particularmente interesantes o provocativos. En concreto, nos gustaría centrarnos en (1) la redefinición del papel de la comparación en la investigación decolonial, (2) la descolonización de las políticas, prácticas y pedagogías educativas, (3) la reivindicación de las tierras e identidades indígenas y (4) la reconfiguración de la naturaleza de la publicación académica. Le invitamos a explorar estas y otras ideas que puedan resonar con sus intereses teóricos particulares, perspectivas metodológicas o contextos geopolíticos.

## 2. Repensar las comparaciones

En primer lugar (y quizá no resulte sorprendente en retrospectiva), nuestra invitación a situar la educación comparada en el centro del análisis decolonial no dio lugar a ninguna investigación comparada en el sentido tradicional, es decir, el examen de fenómenos o sistemas educativos en diferentes contextos nacionales. Sólo dos de los nueve artículos se dedicaron al análisis comparativo, demostrando y criticando los fundamentos modernos/coloniales de la educación comparada como campo. Por ejemplo, el estudio de Mariana Casellato «Global South Perspectives: A Curriculum Analysis of a Global North Comparative International Education Graduate Program» (en inglés) examina si las perspectivas del Sur Global se están incorporando, y en qué medida, en uno de los programas más antiguos y sin duda más conocidos del campo de la educación comparada.

Su estudio confirma lo que los estudiosos descoloniales de este campo llevan años denunciando sistemáticamente: los cursos de educación comparada tienden a enmarcarse principalmente dentro de «la ciencia occidental, creada en el contexto colonial, que valora el conocimiento europeo, blanco y centrado en el hombre», mientras que considera los conocimientos no occidentales menos importantes, valiosos o creíbles.

Felicitas Acosta señala dinámicas similares en su artículo «Producción y usos de la educación comparada en América Latina: Una revisión en diálogo con las lecturas decoloniales». Reflexionando sobre la educación comparada en la región, sostiene que las formas de producción de conocimiento en y sobre la región contribuyen directamente a su desplazamiento espacial: América Latina recibiendo herencias y produciendo sus propias formas de circulación del conocimiento sobre la educación. Acosta concluye presentando dos reflexiones complementarias. En primer lugar, es fundamental reexaminar la matriz colonial que subyace a la estructura del campo de la educación comparada, incorporando el marco decolonial que se centra en el examen crítico de la escolarización en la región. En segundo lugar, es fundamental profundizar y permitir el estudio de las formas de circulación del conocimiento en la educación comparada en América Latina para posibilitar la construcción plural de categorías que superen las formas establecidas (eurocoloniales) de pensar y actuar. En síntesis, ambos artículos sugieren que la educación comparada como campo -y la comparación como técnica de producción de conocimiento- están profundamente implicadas en la reproducción de las relaciones coloniales y deben ser reconfiguradas fundamentalmente.

Dado el legado moderno/colonial de la educación comparada, la mayoría de los artículos de este número especial optaron por evitar la comparación directa como lente analítica. Esto podría interpretarse como un rechazo a participar y legitimar aún más el tipo de comparación históricamente utilizado para diferenciar, jerarquizar y clasificar los fenómenos educativos y a las personas basándose en los estándares occidentales como único criterio de comparación. Al evitar los dualismos de bloqueo de los enfoques comparativos dominantes que dividen el mundo en Occidente/Oriente (o desarrollado/desarrollado), algunos de los autores van más allá de las interpretaciones occidentalocéntricas de los fenómenos educativos para poner de relieve horizontes, perspectivas y métodos alternativos para plantear un conjunto diferente de preguntas sobre el futuro de la educación. Por ejemplo, el artículo de Keita Takayama «Decolonial Interventions in the Postwar Politics of Japanese Education» (en inglés) se inspira en el *Asia as Method* de Chen para descentrar a Occidente desvinculándose de los legados imperantes de la Guerra Fría con el fin de «reabrir el pasado a la reflexión» y crear un impulso de posible liberación en el futuro (p. x). Ilustra hábilmente cómo ir más allá de los legados de la Guerra Fría (por ejemplo, las memorias colectivas del imperialismo, la derrota en la guerra, la ocupación aliada y la reconstrucción de posguerra bajo la influencia estadounidense) abre una oportunidad para reexaminar el potencial pedagógico de las visiones del mundo y los conceptos informados por el sintoísmo en el contexto de futuros ecológicamente justos y sostenibles no solo para Japón, sino más allá.

Otra poderosa forma de redefinir la práctica de la comparación es la que ofrecen Amanda Tachine y Meseret Hailu, que mantienen un íntimo intercambio de cartas como forma de diálogo no jerárquico y de reflexión sobre las perspectivas decoloniales en la enseñanza superior. En su artículo «There is no Future without Native and Black Faculty in Higher Education» (en inglés), Tachine y Hailu entretienen sus biografías educativas, su erudición académica, sus experiencias docentes y su literatura académica y poética para



poner en copresencia sistemas de conocimiento negros y nativos atentos a las diferencias y apasionados por los entendimientos compartidos. Al dialogar a través de la escritura de cartas sobre su experiencia en el mundo académico, ofrecen una poderosa alternativa a la práctica dominante de la comparación y su función histórica de «desmembrar, erradicar o apropiarse» imponiendo criterios irrelevantes a los demás (Stengers, 2011, p. 58). Su trabajo demuestra de forma efectiva (y afectiva) que es posible participar en la «comparación» como aprendizaje mutuo basado en el respeto y la confianza, creando un espacio para estar de acuerdo, pero también para discrepar, negociar y rebatir. En este contexto, la comparación se convierte en un «tejido conectivo» entre diferentes perspectivas teóricas, prácticas y pedagogías que promueven relaciones más equitativas y sostenibles dentro de la red interconectada de la vida.

### 3. Descolonizar las políticas, prácticas y pedagogías

Como era de esperar, los artículos de este número especial presentan críticas contundentes a los sistemas educativos existentes y expresan la urgente demanda de perspectivas decoloniales arraigadas en regímenes epistemológicos alternativos (no occidentales). En «Narrativas de resistencia de mujeres saharauis desde pedagogías feministas y decoloniales», Irene Martínez Martín, María Teresa Bejarano y Virtudes Téllez Delgado recurren a la práctica del cuidado feminista frente a las imposiciones de la lógica neoliberal que genera violencia a través de la escolarización. A partir de los relatos de la memoria biográfica de mujeres líderes exiliadas y desplazadas que sobrevivieron en los campamentos saharauis, las autoras analizan cómo las mujeres saharauis promovieron, a través de sus actividades, lugares comunes de resistencia situacional a la violencia estructural y ambiental derivada de un conflicto político permanente. Las autoras analizan cómo las mujeres saharauis crean sus propios espacios, lo que les permite trascender las fronteras entre lo público y lo privado, compartir conocimientos femeninos intergeneracionales sobre el cuidado a través de espacios tradicionales y comunitarios, y construir un poder y un liderazgo compartidos que empoderan y emancipan a las niñas y mujeres saharauis, al tiempo que amplían el círculo a más hermanas, más feministas y más activistas decoloniales. En particular, las autoras reflexionan sobre las implicaciones de estas experiencias para descolonizar la educación mediante un marco de acción para una formación inicial del profesorado más crítica y comprometida, basada en pedagogías feministas, decoloniales e interseccionales.

En «La colonización de la formación del profesorado: A la conquista del alma docente», José Ignacio Rivas Flores, Calvo León, Leite Méndez y Fernández Torres continúan la discusión sobre el cuidado y la solidaridad en el contexto de la descolonización de los procesos de formación docente y de la educación, en general, en la educación superior española. Sostienen que la racionalidad técnica, la moral escolar neoliberal y la construcción de un modelo de Estado nacional constituyen los ejes de la colonización pedagógica en los programas de formación del profesorado. Con el objetivo de explorar cómo desmontar el modelo hegemónico de formación del profesorado, los autores invitan a varios estudiantes de magisterio a compartir sus perspectivas sobre posibles vías para romper con la lógica colonial neoliberal y tecnocrática y desarrollar propuestas contrahegemónicas. De manera similar a las conclusiones de muchos otros autores de este monográfico, Rivas Flores,



Calvo León, Leite Méndez y Fernández Torres y los estudiantes participantes destacan la urgente necesidad de aprender la práctica del cuidado y la responsabilidad colectiva, al tiempo que se transforman las relaciones de individualismo y competitividad actualmente dominantes (que constituyen los cimientos del modelo educativo racionalista, patriarcal y liberal imperante) en relaciones de solidaridad y cooperación.

En «Desobediencia epistémica anticolonial en el sistema educativo: Michoacán y Oaxaca como experiencias de construcción educativa poscolonial en México», Mauro Rafael Jarquín-Ramírez y Enrique Javier Díez-Gutiérrez presentan el resultado de dos experiencias de investigación-acción participativa en los estados de Michoacán y Oaxaca en México en colaboración con las secciones de la *Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE)*. Este proyecto pretende explícitamente promover formas de desobediencia epistémica frente al colonialismo educativo y social que avanza en Iberoamérica. Este equipo de académicos da pasos prometedores para promover una pedagogía decolonial y organizar una amplia red de desobediencia epistémica anti y poscolonial en México, demostrando que es posible garantizar un diálogo genuino entre tradiciones de conocimiento -tanto horizontal como recíproco- que reconozca y se comprometa con las diferentes experiencias, cosmovisiones y culturas en igualdad de condiciones. A través de múltiples ejemplos, los autores muestran las grietas que se abren en el sistema-mundo colonial de México que abre posibilidades para promover insurgencias decoloniales, cuestionar la lógica y racionalidad académica tradicional, y proponer otros imaginarios mientras se construyen procesos educativos desde la acción social y política a partir del diálogo con las comunidades, y con voces antes silenciadas. No obstante, los autores también señalan distintos niveles de compromiso e involucramiento con formas de pedagogía decolonial que están resistiendo efectivamente a las pedagogías neoliberales.

## 4. Reconociendo los territorios e identidades indígenas para la sustentabilidad planetaria

Al debatir los enfoques decoloniales de las políticas y prácticas educativas, varios autores han llamado la atención sobre la vital labor de reparar -y redefinir- las relaciones entre las personas y el lugar, que la cultura de la escolarización moderna/colonial ha cortado. Por ejemplo, el artículo de Elizabeth Sumida Huaman «Earth Worlds and *Indigenous Dream-Making*: A Reflection on Teaching for Beauty, Repair, and Balance» (en inglés) nos recuerda que gran parte de nuestra existencia cotidiana moderna dominante, especialmente en la escolarización formal, se rige por instrumentos de distracción de la colonialidad/modernidad que se basan en la extracción de tierras indígenas y se benefician de las usurpaciones coloniales. Como alternativa, llama la atención sobre los espacios de aprendizaje indígenas -desde las pequeñas escuelas comunitarias hasta la educación terciaria tribal- que ilustran su capacidad para contrarrestar los daños infligidos por la escolarización convencional centrando los conocimientos indígenas en relaciones de interdependencia para una buena vida humana y planetaria. En particular, el artículo avanza la noción de la *creación de sueños indígenas*, que se basa en «el trabajo diario de honrar la belleza de los mundos terrestres nativos, reparar los daños a la tierra y sus seres, y equilibrar las realidades difíciles con una buena vida». Al centrarnos en el aprendizaje indígena basado en el lugar y mediado por la naturaleza, podemos empezar

a suplantar el curso del implacable desarrollo destructivo y vislumbrar el abanico de posibilidades de lo que la educación puede hacer para reconstruir una interconexión más compasiva entre las personas y los diversos mundos terrestres del planeta.

En el artículo «La Amazonia en el Camino de la Colonialidad Global: La Hidrovía Araguaia-Tocantins, Conflictos de Proyectos, Pluralidad de Voces/Narrativas y Perspectivas Educativas» (en portugués) Salomão Hage, Edir Pereira, Oscar Barros y Tristan McCowan presentan el caso de la lucha contra la implantación de la Hidrovía Araguaia-Tocantins, que amenaza el sustento de los pueblos originarios y de los trabajadores, el medio ambiente y la vida no humana en la región. Este proyecto es también un intento de descolonizar las relaciones universidad-comunidad cuestionando las distinciones entre enseñanza, investigación y extensión, mostrando la posibilidad de nuevas configuraciones y sinergias en los procesos de investigación. Este estudio presenta las acciones de poblaciones indígenas, pueblos quilombolas, activistas medioambientales e investigadores universitarios que participaron colectivamente en la Investigación Acción Participativa en respuesta a las amenazas en la Hidrovía Araguaia-Tocantins, en la Amazonia brasileña. Es un ejemplo prometedor de educación medioambiental decolonial, que ilustra que en lugar de enseñar *sobre el* cambio climático o desarrollar habilidades para la acción climática, podemos aprender haciendo, es decir, participando directamente en la acción climática. En el contexto más amplio de la sostenibilidad planetaria, este proyecto sirve de inspiración y fuente de aprendizaje social y educativo para muchas comunidades activistas y académicas del mundo.

## **5. Un futuro de aprendizajes más sustentables y equitativos exige también decolonizar las publicaciones académicas**

Por último, este número especial fue concebido para cuestionar la lógica de la modernidad/colonialidad inherente a la publicación académica de una manera más específica y sistemática. Dado que incluso algunos de los trabajos académicos más críticos corren el riesgo de reproducir patrones y relaciones coloniales (por ejemplo, privilegiando las contribuciones de académicos angloparlantes y/u occidentales en lugar de comprometerse con la pluralidad de conocimientos más allá de las lenguas y tradiciones académicas dominantes), este número especial intenta desafiar el colonialismo del conocimiento dando cabida a artículos escritos en inglés, español y portugués. El compromiso con la publicación multilingüe no solo descentra el inglés como lengua franca en la investigación académica, sino que también subvierte las normas que rigen la publicación académica anglófona dominante al poner en diálogo a colegas que escriben en múltiples lenguas y culturas. Además, la política de acceso abierto de la revista es en sí misma una declaración importante y un mecanismo productivo para hacer accesible el conocimiento a los investigadores, los profesionales de la educación y el público en general, trastocando así las jerarquías de valores dominantes y redefiniendo las relaciones en el mundo académico.

Como ya se ha señalado, este esfuerzo colectivo no pretende ofrecer una comprensión decolonial única ni una estrategia universal a seguir por los investigadores en el campo de la educación comparada. En lugar de ello, invitamos a los lectores a comprometerse con un análisis y una práctica decoloniales para desbaratar -tanto colectiva como individualmente- algunos de los principales supuestos subyacentes y estructuras fundacionales de

la modernidad/colonialidad en nuestro campo. Pretendemos promover puntos de vista epistemológicos y ontológicos decoloniales, reconociendo la relevancia de las personas, el lugar y el planeta, así como la importancia del cambio cultural, al tiempo que damos la bienvenida a la erudición crítica y creativa en múltiples idiomas (Fischman *et al.*, 2022). Con este monográfico, reconocemos tanto los esfuerzos por señalar las deficiencias de las perspectivas coloniales tradicionales en la educación comparada como también (y lo que es más importante) por articular alternativas decoloniales, antisexistas, antirracistas y regenerativas. Creemos que este es el momento adecuado para exigir y apoyar estrategias académicas que muestren el potencial de *trabajar dentro y fuera de* las estructuras educativas existentes para reimaginar radicalmente -y en última instancia transformar- la educación para un futuro global más sostenible y equitativo.

## 6. Referencias

- Common Worlds Research Collective. (2020). *Learning to become with the world: Education for future survival. Education Research and Foresight Working Paper No. 28*. UNESCO.
- Fischman, G., Amrein-Beardsley, A., & McBride-Schreiner, S. (2022). Education research is still the hardest science: A proposal for improving its trustworthiness and usability. *F1000Research*, 11(230), 230. <https://doi.org/10.12688/f1000research.109700.1>
- Liboiron, M. (2021). *Pollution is colonialism*. Duke University Press. <https://doi.org/10.1215/9781478021445>
- Martusewicz, R. A. (2018). EcoJustice for teacher education policy and practice: The way of love. *Issues in Teacher Education*, 27(2), 17–35.
- Silova, I. (2021). Facing the Anthropocene: Comparative education as symposium. *Comparative Education Review*, 65(4), 587–616. <https://doi.org/10.1086/716664>
- Stengers, I. (2011). Comparison as a matter of concern. *Common Knowledge* 17, 48–63. <https://doi.org/10.1215/0961754X-2010-035>

1



## *Editorial: Comparative Education and (De)Colonial Entanglements: Towards More Sustainable and Equitable Learning Futures*

---

**Gustavo E. Fischman\***  
**Iveta Silova\*\***

**DOI:** 10.5944/reec.43.2023.37727

**Recibido: 8 de junio de 2023**  
**Aceptado: 8 de junio de 2023**

---

THE ORDER OF AUTHORSHIP IS ALPHABETICAL. BOTH AUTHORS CONTRIBUTED EQUALLY.

\*GUSTAVO E. FISCHMAN: is professor of educational policy and comparative education and Director of Scholarly Communications at the Mary Lou Fulton Teachers College, Arizona State University. His research explores issues about Open Science; scholarly communications; global citizenship education, and sustainability. **Datos de contacto:** E-mail: Fischman@asu.edu. ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-3853-9856>

\*\*IVETA SILOVA: is professor and Associate Dean of Global Engagement at Mary Lou Fulton Teachers College at Arizona State University. Her research explores the intersections of postsocialist, decolonial, and ecofeminist perspectives in envisioning education beyond the Western horizon. Her recent research has focused on environmental sustainability. **Datos de contacto:** E-mail: Iveta.Silova@asu.edu. ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-8897-8016>

## Abstract

The last several decades have seen a global resurgence of academic engagement with decolonial, postcolonial, anti-colonial, and southern scholarship as a way to confront the persisting modern/colonial legacies in education. This special issue brings together a collection of nine articles to critically interrogate (de)colonial entanglements in comparative education by addressing three questions. Who benefits from and who is punished by the colonial legacies of knowledge production in comparative education? How can the professionals and scholars in the field generate more sustainable and just (trans)local and multilingual research practices that act as epistemic disobedience against coloniality? How might we learn from this uncertain time to construct new comparative genres that extend beyond the Western modern/colonial logic? The articles in this special issue challenge the current preoccupation of many researchers, educators, and policy-makers with global education trends – student achievement tests, competitive education league tables, global ranking exercises, and “best practices” – inviting comparative education researchers to articulate decolonial, antisexist, antiracist, and regenerative alternatives that recognize the interdependence of people, place, and planet, as well as the importance of cultural change. Collectively, this special issue aims at creating a space for welcoming critical and creative scholarship to radically reimagine – and ultimately transform – education for more sustainable and equitable global futures.

*Keywords:* decolonial; future learning; sustainability; equity

# **1. Introduction to Comparative Education and (De)Colonial Entanglements: Towards More Sustainable and Equitable Learning Futures**

This special issue aims to contribute to the ongoing debates and intellectual movements that demand a continuous and collective reevaluation, reimagination, and re-articulation of education's role in the planetary crisis. Despite claims of noble intentions and positive actions, formal systems of modern education have contributed – in many cases intentionally and in others inadvertently – to perpetuating colonial structures and oppressive systems that exacerbate the numerous intersecting crises we confront today: entrenched inequality and injustice, institutionalized racism and patriarchy, the threatening reality of the ecological crisis, among many others.

Driven by the logic of modernity/coloniality, formal systems of modern education find themselves deeply entangled in these crises. Our field of comparative and international education research, for instance, has often served to validate Western notions of progress and development through education mechanisms such as universal “best practices,” competitive league tables, and global rankings. In doing so, it has marginalized and even deliberately erased alternative perspectives and worldviews. Today, schools and universities remain deeply entrenched in the ideals of Western Enlightenment. They continue to propagate the belief in human exceptionalism and (neo)liberal individualism while rationalizing a hierarchical social order that places white individuals of European descent above people of color, men above women, and privileging non-disabled individuals over those with disabilities, among countless other examples (Martusewicz, 2018). Ultimately, this same logic of human exceptionalism reinforces the idea that humans are superior to all other living and non-living entities, justifying the exploitation of nature by humans and endangering the lives of all inhabitants of our planet (Common Worlds Research Collective, 2020; Silova, 2021).

In this context, our special issue aims to critically reexamine and challenge the prevailing paradigms of modern education while simultaneously exploring alternative perspectives and transformative pathways toward a more inclusive, equitable, and sustainable educational landscape that respects and nurtures all forms of life on Earth. In particular, we invited scholars and practitioners to explore the following questions: How should comparative education respond to a world of shifting planetary boundaries, collapsing ecosystems, and deepening inequalities? How might we learn from this uncertain time to construct new comparative genres that extend beyond mere reruns of Western Enlightenment logic? What education policies, practices, and pedagogies can challenge the colonial entanglements of knowledge production and create space for more equitable and sustainable relationships in the relational flow of life? How can we enact more ethical modes of learning and being in the world?

Before introducing the articles and their authors, it is important to disclose two important considerations. First, this introduction does not define the current (de) colonial entanglements in comparative education. This choice is intentional, and not emerging from a fear to confront a complex operation. We do not believe in adopting



a generalizing and universalizing perspective that could contribute to erasing distinct conceptual, historical, and cultural understandings.

The risk of homogenization is especially high when considering that colonialism in our field is a set of contemporary and evolving ontological, epistemic, and land relations that are sustained and promoted by seemingly universal values and accompanying economic and political systems that are wasteful, exploitative, and devastating for the future of the planet and people, even if these values and systems are often maintained “by good intentions and even good deeds” (Liborion, 2021, p. 7).

Second, as guest editors of this special issue, we had a secondary role in selecting the articles. We developed an open call for proposals and contacted potential authors, suggested possible reviewers to the managing editor of the journal, as well as distributed the call for papers among our network. Unlike our previous experience of guest-editing special issues, we did not participate in reviewing, revising, or selecting articles, which was done by the journal’s in-house editorial team. This unique model for producing a special issue combines submissions from authors known and unknown to the editors and highlights the rigorous model of peer-review of the *Revista Española de Educación Comparada*. Given the relative “distance” between the articles selected for this special issue and the guest editors, we are very pleased with the quality and diversity of perspectives presented by the authors, as well as grateful to all of the contributors for engaging in a collective effort of both challenging and changing the established modern/colonial patterns of knowledge production and ways of being in academia.

The articles in this special issue could be assembled and read in many different ways. As co-editors, we would like to highlight several themes that have caught our attention as particularly interesting or provocative. In particular, we would like to focus on (1) redefining the role of comparison in decolonial research, (2) decolonizing education policies, practices, and pedagogies, (3) reclaiming Indigenous lands and identities, and (4) reconfiguring the nature of academic publishing. We invite you to explore these and other ideas that may resonate with your particular theoretical interests, methodological perspectives, or geopolitical contexts.

## 2. Rethinking comparison

First (and perhaps not surprisingly in retrospect), our invitation to place comparative education at the center of decolonial analysis did not result in any comparative research in a traditional sense, that is, the examination of education phenomena or systems across different national contexts. Only two out of nine articles engaged in comparative analysis, demonstrating and critiquing the modern/colonial foundations of comparative education as a field. For example, Mariana Casellato’s study “Global South Perspectives: A Curriculum Analysis of a Global North Comparative International Education Graduate Program” (in English) examines whether and to what extent global South perspectives are being incorporated in one of the oldest and undoubtedly best-known programs in the field of comparative education. Her study confirms what the decolonial scholars in the field have been systematically denouncing for years – comparative education courses tend to be framed primarily within “Western science, created within the colonial context, valuing the European, white, male-centered knowledge,” while deeming non-Western knowledges less important, valuable, or credible.

Felicitas Acosta notes similar dynamics in her article “The Production and Uses of Comparative Education in Latin America: A Review in Dialogue With Decolonial Readings” (in Spanish). Reflecting on comparative education in the region, she argues that the forms of knowledge production in and about the region directly contribute to its spatial displacement: Latin America receiving legacies and producing its own forms of circulation of knowledge about education. Acosta concludes by presenting two complementary reflections. First, it is critical to reexamine the colonial matrix underlying the structure of the field of comparative education, incorporating the decolonial frame that centers on the critical examination of schooling in the region. Second, it is essential to deepen and allow the study of the forms of knowledge circulation in comparative education in Latin America to enable the plural construction of categories to go beyond the established (Eurocolonial) ways of thinking and acting. In short, both articles suggest that comparative education as a field – and comparison as a knowledge production technique – are deeply implicated in the reproduction of colonial relations and must be fundamentally reconfigured.

Given the modern/colonial legacy of comparative education, most articles in this special issue chose to avoid direct comparison as an analytical lens. This could be interpreted as a refusal to participate in and further legitimize the type of comparison historically used to differentiate, hierarchize, and rank education phenomena and people based on Western standards as a single yardstick of comparison. By avoiding the locking dualisms of mainstream comparative approaches that divide the world into the West/East (or developed/developing), some of the authors move beyond western-centric interpretations of education phenomena to bring into focus alternative horizons, perspectives, and methods for posing a different set of questions about education future. For example, Keita Takayama’s article “Decolonial Interventions in the Postwar Politics of Japanese Education” (in English) draws inspiration from Chen’s *Asia as Method* to decenter the West by disengaging from the prevailing legacies of the Cold War in order to “reopen the past for reflection” and create a momentum of possible liberation in the future (p. x). He skillfully illustrates how moving beyond Cold War legacies (e.g., collective memories of imperialism, war defeat, the Allied Occupation, and postwar reconstruction under American influence) opens an opportunity to reexamine the pedagogical potentials of Shinto-informed worldviews and concepts in the context of ecologically just and sustainable futures not just for Japan but beyond.

Another powerful way of redefining the practice of comparison is offered by Amanda Tachine & Meseret Hailu, who engage in an intimate letter exchange as a form of non-hierarchical dialogue and reflection about decolonial perspectives in higher education. In their article “There is no Future without Native and Black Faculty in Higher Education” (in English), Tachine and Hailu weave together their educational biographies, academic scholarship, teaching experiences, scholarly and poetic literature to bring into co-presence Black and Native knowledge systems that are attentive to differences and passionate about shared understandings. By dialoguing through letter writing about their experience in academia, they offer a powerful alternative to the mainstream practice of comparison and its historical function “to dismember, eradicate, or appropriate” by imposing irrelevant criteria on others (Stengers, 2011, p. 58). Their work effectively (and affectively) demonstrates that it is possible to engage in “comparison” as mutual learning based on respect and trust, creating a space to agree but also to disagree, negotiate, and contest. In this context, comparison becomes a “connective tissue” across different



theoretical perspectives, practices, and pedagogies that promote more equitable and sustainable relationships within the interconnected web of life.

### **3. Decolonizing education policies, practices, and pedagogies**

Unsurprisingly, the articles in this special issue present compelling criticisms of the existing educational systems and express the urgent demand for decolonial perspectives rooted in alternative (non-Western) epistemological regimes. In “Narratives of resistance of Saharawi women from feminist and decolonial pedagogies,” (in Spanish) Irene Martínez Martín, María Teresa Bejarano, and Virtudes Téllez Delgado turn to the practice of feminist care against the impositions of neoliberal logic that generates violence through schooling. Drawing on the biographical memory stories of exiled and displaced women leaders who survived in the Saharawi camps, the authors discuss how Saharawi women promoted, through their activities, common places of situational resistance to the structural and environmental violence resulting from an ongoing political conflict. The authors discuss how Saharawi women create their own spaces, enabling them to transcend boundaries between public and private, share intergenerational feminine knowledge of care through traditional and community spaces, and construct shared power and leadership that empower and emancipate Saharawi girls and women, while extending the circle to more sisters, more feminists, and more decolonial activists. Notably, the authors reflect on the implications of these experiences for decolonizing education through an action framework for a more critical and committed initial teacher training grounded in feminist, decolonial, and intersectional pedagogies.

In “The Colonization of Teacher Training: To the Conquest of Teaching Soul” (in Spanish), José Ignacio Rivas Flores continues the discussion of care and solidarity in the context of decolonizing teacher training processes and education, in general, in Spanish higher education. He argues that technical rationality, neoliberal school morality, and the construction of a national state model form the axes of pedagogical colonization in teacher training programs. Aiming to explore how to dismantle the hegemonic model of teacher training, José Ignacio Rivas Flores invites several teacher-training students to share their perspectives on possible ways to break with the neoliberal and technocratic colonial logic and develop counter-hegemonic proposals. Similar to the conclusions of many other authors in this special issue, Flores and the student participants highlight the urgent need for learning the practice of care and collective responsibility while transforming the currently dominant relations of individualism and competitiveness (which form the foundations of the prevailing rationalist, patriarchal, and liberal education model) into those of solidarity and cooperation.

In “Anti-colonial Epistemic Disobedience in the Education System: Michoacán and Oaxaca as Experiences of Post-Colonial Educational Construction in Mexico” (in Spanish), Mauro-Rafael Jarquín-Ramírez and Enrique-Javier Díez-Gutiérrez present the result of two participatory action-research experiences in the states of Michoacán and Oaxaca in Mexico in collaboration with the sections of the National Coordination of Education Workers (*Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación* better known as CNTE in Spanish). This project explicitly aims to promote forms of epistemic disobedience against the educational and social colonialism that is advancing

in Ibero-America. This team of Mexican scholars takes promising steps to promote a decolonial pedagogy and organize a broad network of anti- and post-colonial epistemic disobedience in Mexico, demonstrating that it is possible to guarantee a genuine dialogue across knowledge traditions – both horizontal and reciprocal – that recognizes and engages with the different experiences, worldviews, and cultures on equal terms.

Through multiple examples, the authors show the opening cracks in the colonial world-system of Mexico that opens possibilities to promote decolonial insurgencies, question the logic and traditional academic rationality, and propose other imaginaries while building educational processes from social and political action from dialogue with the communities, and with previously silenced voices. Nonetheless, the authors also point to varying levels of commitment and involvement with forms of decolonial pedagogy that are effectively resisting neoliberal pedagogies.

## 4. Reclaiming Indigenous lands and identities toward planetary sustainability

While discussing decolonial approaches to education policies and practices, several authors have brought attention to the vital work of repairing – and redefining – the relations between people and place, which the culture of modern/colonial schooling has severed. For example, Elizabeth Sumida Huaman’s article “Earth Worlds and *Indigenous Dream-Making*: A Reflection on Teaching for Beauty, Repair, and Balance”(in English) reminds us that much of our mainstream modern daily existence, particularly in formal schooling, is governed by distractive instruments of coloniality/modernity that are based on extraction from Indigenous lands and benefit from colonial usurpations. As an alternative, she brings attention to Indigenous learning spaces – from small community-based schools to tribal tertiary education – illustrating their capacity to counter the damages inflicted by mainstream schooling through centering Indigenous knowledges toward relationships of interdependence for good human and planetary living. In particular, the article advances the notion of *Indigenous dream-making*, which is based on “the daily work of honoring the beauty of Native earth worlds, repairing harms to the earth and her beings, and balancing difficult realities with good living.” By centering indigenous place-based and nature-mediated learning, we can begin to supplant the course of relentless destructive development and envision the realm of possibilities of what education can do to rebuild more compassionate interconnection between people and the planet’s diverse earth worlds.

In the article “The Amazon on the Path of Global Coloniality: The Araguaia-Tocantins Waterway, Conflicts of Projects, Plurality of Voices/Narratives and Educational Perspectives” (in Portuguese) Salomão Hage, Edir Pereira, Oscar Barros, and Tristan McCowan present a case of the struggle against the implementation of the Araguaia-Tocantins Waterway, which threatens the livelihoods of original peoples and workers, the environment and non-human life in the region. This project is also an attempt to decolonize university-community relationships by questioning the distinctions between teaching, research, and extension, showing the possibility of new configurations and synergies in research processes. This study presents the actions of Indigenous populations, Quilombola peoples, environmental activists, and university-based researchers that collectively engaged in Participatory Action Research in response to the threats in

the Hidrovia Araguaia-Tocantins in the Brazilian Amazon. It is one promising example of decolonial environmental education, which illustrates that instead of teaching *about* climate change or developing skills for climate action, we can learn by doing, i.e., by directly engaging in climate action. In the broader context of planetary sustainability, this project serves as an inspiration and source of social and educational learning for many activist and academic communities of the world.

## 5. More sustainable and equitable learning futures also requires decolonizing academic publishing

Finally, this special issue was conceived to challenge the logic of modernity/coloniality inherent in academic publishing in a more specific and systematic manner. Given that even some of the most critical scholarship runs the risk of reproducing colonial patterns and relationships (e.g., privileging contributions from English-speaking and/or Western-based academics rather than engaging with the plurality of knowledges beyond dominant languages and academic traditions), this special issue attempts to challenge knowledge colonialism by making the space for articles written in English, Spanish, and Portuguese. A commitment to multilingual publishing not only decenter English as the lingua franca in academic research but also subverts norms that govern dominant Anglophone academic publishing by bringing into dialogue colleagues writing across multiple languages and cultures. Furthermore, the journal's open access policy is in itself an important statement and a productive mechanism for making knowledge accessible to researchers, education practitioners, and the broader public, thus disrupting dominant value hierarchies and redefining relations in academia.

As noted before, this collective effort is not meant to offer a single decolonial understanding or a universal strategy for researchers in the field of comparative education to follow. Instead, we invite the readers to engage in a decolonial analysis and practice to disrupt – both collectively and individually – some of the key underlying assumptions and foundational structures of modernity/coloniality in our field. We seek to promote decolonial epistemological and ontological standpoints, recognizing the relevance of people, place, and the planet, as well as the importance of cultural change, while welcoming critical and creative scholarship in multiple languages (Fischman *et al.*, 2022). With this special issue and beyond, we recognize both the efforts of pointing to the shortcomings of traditional colonial perspectives in comparative education and also (and more importantly) articulating decolonial, antisexist, antiracist, and regenerative alternatives. We believe this is the right time to demand and support scholarly strategies that show the potential of *working within* and *outside* the existing education structures to radically reimagine – and ultimately transform – education for more sustainable and equitable global futures.

## 6. References

Common Worlds Research Collective. (2020). *Learning to become with the world: Education for future survival. Education Research and Foresight Working Paper No. 28*. UNESCO.

- Fischman, G., Amrein-Beardsley, A., & McBride-Schreiner, S. (2022). Education research is still the hardest science: A proposal for improving its trustworthiness and usability. *F1000Research*, 11(230), 230. <https://doi.org/10.12688/f1000research.109700.1>
- Liboiron, M. (2021). *Pollution is colonialism*. Duke University Press. <https://doi.org/10.1215/9781478021445>
- Martusewicz, R. A. (2018). EcoJustice for teacher education policy and practice: The way of love. *Issues in Teacher Education*, 27(2), 17–35.
- Silova, I. (2021). Facing the Anthropocene: Comparative education as sympoiesis. *Comparative Education Review*, 65(4), 587–616. <https://doi.org/10.1086/716664>
- Stengers, I. (2011). Comparison as a matter of concern. *Common Knowledge* 17, 48–63. <https://doi.org/10.1215/0961754X-2010-035>

2



## *Global South perspectives: a curriculum analysis of a global North comparative international education graduate program*

---

*Perspectivas del sur global: un análisis curricular de un programa de posgrado en educación internacional comparativa del norte global*

**Mariana Casellato\***

**DOI:** 10.5944/reec.43.2023.32690

**Recibido: 15 de enero de 2022**

**Aceptado: 13 de mayo de 2023**

---

\*MARIANA CASELLATO: tiene un máster en Desarrollo y Educación Internacional por Teachers College, Columbia University. Su experiencia se centra en la promoción de educación ambiental y de ciudadanía con jóvenes en iniciativas de educación no formal en Brasil, su país de origen, en proyectos gubernamentales y no gubernamentales. Sus temas de investigación incluyen descolonización en la educación, educación ambiental y del cambio climático, participación de niños y jóvenes y educomunicación. **Datos de contacto:** E-mail: mc4743@tc.columbia.edu

## Abstract

The field of Comparative International Education trains new professionals every year who engage in work in diverse countries around the world, especially global South countries, influencing policy decisions. At the same time, the decolonization framework points out the epistemic dominance of the North, which faces the 'other' as an object of study rather than a subject capable of also producing knowledge. This study aims to use the framework of modernity/coloniality/decoloniality to understand the profile diversity of the authors used within the training of Comparative International Education (CIE) professionals in the Global North. It presents a bibliometric analysis of the syllabi of three offerings of the basic requirement course of the International Educational Development program at Teachers College Columbia University for the academic year of 2019-2020, evaluating the presence of Global South authors. Using basic descriptive statistics and social network analysis, this study investigates the geographic representation of the canons in the field by tracing the authorship of course readings. The findings demonstrate that research produced within the Global North is dominant in the basic training of CIE students, whereas Global South authors are present almost five times less than their Global North counterparts.

*Keywords:* decolonization; decoloniality; higher education; curriculum analysis; comparative international education

## Resumen

El campo de la Educación Internacional Comparada capacita a cada año a nuevos profesionales que se dedican a trabajar en diversos países del mundo, especialmente en los países del Sur global, influyendo en las decisiones políticas. Al mismo tiempo, el marco de la descolonización señala el dominio epistémico del Norte, que mira al «otro» como un objeto de estudio más que como un sujeto capaz también de producir conocimiento. Este estudio tiene como objetivo utilizar el marco de modernidad/colonialidad/decolonialidad para comprender la diversidad de perfiles de los autores utilizados dentro de la formación de profesionales de la Educación Internacional Comparada (CIE) en el Norte Global. Presenta un análisis bibliométrico de los planes de estudio de tres ofertas del curso de requisito básico del programa de Desarrollo y Educación Internacional en Teachers College Columbia University para el año académico 2019-2020, evaluando la presencia de autores del Sur Global. Usando estadísticas descriptivas básicas y análisis de redes sociales, este estudio investiga la representación geográfica de los cánones en el campo rastreando la autoría de las lecturas del curso. Los hallazgos demuestran que la investigación producida dentro del Norte Global es dominante en la formación básica de los estudiantes del CIE, mientras que los autores del Sur Global están presentes casi cinco veces menos que sus contrapartes del Norte Global.

*Palabras clave:* descolonización; decolonialidad; enseñanza superior; análisis curricular; educación internacional comparada



## 1. Introduction

Decolonization is currently a hot topic that has been used widely by initiatives aimed at reacting to, opposing, deconstructing, and rejecting the structures laid by the colonial process that continues to shape our lives. Occasional expressions of decolonization initiatives date back to the sixteenth century, but the root of a more systematic framework arose after World War II, materialized in the 1955 Bandung Conference, in which formerly colonized countries from Asia and Africa got together to plan a cooperation against imperialist neocolonial powers, acknowledging the negative influence rich countries had over poor countries and making a strong ideological stand against colonialism and racism (Dirlik, 2007; Mignolo, 2011). This pivotal event was followed by more initiatives, with echoes in the recent decolonization movements gaining visibility in higher education like the initiative “Rhodes must fall” in 2015, in which students demanded the removal of Cecil Rhodes’ statues from the grounds of the University of Cape Town, giving start to a wave that took hold in South Africa, and later, other countries in the world.

In the U.S., decolonization as a topic has also been gaining space in universities following a global trend. At the International Education Development program at Teachers College (TC), an elite Ivy League school from Columbia University, decolonization first left its place as a subtopic of a course to become the main curriculum topic of a class in the academic year of 2019-2020. In that same year, the Decolonization Study Group (DSG) was created, gathering alumni, faculty, and students in weekly meetings to take an in-depth look into decolonial authors, discussions, and practices, and to envision ways of implementing some of those perspectives at the university. In a short period, the group was invited to present their views to faculty, and later organized their first event gathering students, faculty, and staff to discuss pathways to decolonize TC, with an expressive number of participants from different departments. The level of rapid engagement and growth reveals that this is a topic of interest that needs to be further addressed. As a member of the Teachers College DSG, one of my goals with this paper is to collaborate with that process.

As part of the five areas of action towards decolonization listed in the DSG memo, step 2 focuses on “curriculum review, including course development, content, and structure” (DSG, 2020, p.3), which encompasses mapping and reviewing the course canons and readings to make it more culturally and linguistically diverse in a collaborative effort among students and faculty. That particular aspect resonated with me as an international student. Before my time at TC, I had the opportunity to get in contact with theories related to development and education in my own country, Brazil, many of which were written by Latin American authors. As this university is perceived to offer one of the most recognized professional trainings in the world, I hoped to be presented to diverse theories and perspectives from different countries and contexts, in a fruitful intercultural exchange. While cutting-edge knowledge at the institution does exist, I felt a lack of presence of the equally advanced knowledge I learned about in Latin America, and diverse knowledge produced in countries other than the US and the UK. I perceived firsthand that the missing authors from Latin America would surely restrain a foreigner’s capability of accurately interpreting the Brazilian context. Beyond that, the international debate itself could have been enriched by those missing perspectives. I could not help but wonder if the same would be true for many other countries.

Despite the importance of global South authors in analyzing their own reality as well as the global context, knowledge originating in global South countries does not necessarily make its way to the curriculum in global North countries. However, research in the latter remain the primary reference of academic excellence, knowledge production, and validation, attracting thousands of students from all over the world, setting the trends of mainstream knowledge references. The field of Comparative International Education (CIE) is committed to learning about and addressing educational issues across countries focused on mitigating inequalities and development gaps. Given this mission-driven focus, it would be expected from this field a great level of awareness towards identifying and addressing colonial remnants. There has certainly been concern around such issues, but even so, scholars agree that the colonial entanglements of knowledge in this field are rarely acknowledged and much still needs to change (Cortina & Earl, 2019; Takayama, 2020; Takayama *et al.*, 2017). One trait that seems concerning, for example, is the fact that the field is marked by a flow of professionals trained in the global North, where supposedly the most recognized training is located, to the global South, where the majority of educational issues seem to be identified.

Professional training in CIE provides students with the canon theories and frameworks of the field that create the context in which the interpretation of different countries' educational issues takes place, and present main theories and strategies to tackle these issues. The field has long understood the importance of learning about a country's context when planning and conducting assessments and external interventions, promoting respect for others, and moving away from a Eurocentric perspective. The question remains, however, to what extent these soon-to-be professionals are getting in contact with perspectives, knowledge, and even solutions already being produced by the countries they are bound to work in, global South countries?

Considering these ongoing dynamics in theory and in practice, this study seeks to understand to what extent global South perspectives (GSP) are being incorporated in a reference international university of a global North country. This analysis aims to shed light on the influence those perspectives have on the mainstream international education debate and praxis, a context that still lacks empirical support. The research will focus on the case of the International Education Development (IED) program of the International and Transcultural Studies Department (ITS) of Teachers College Columbia University (TC), which offers masters and doctorate graduate programs in the field.

This research is a descriptive study of the particular case cited above in the form of a curriculum analysis of the syllabi of a foundational course offered within one academic year of the IED program, looking for the presence of literature references produced by global South authors. It intends to add to the knowledge base already being developed in the area of decolonization in higher education, specifically in the CIE field. Even though much has been discussed theoretically regarding how the colonial legacy is present in the area of production of knowledge, there are few empirical studies focused on measuring the actual presence of GSP in global North higher education institutions. This research aims to collaborate in addressing this gap. It will provide material for understanding how the CIE field has been dialoguing with decolonizing trends. Additionally, the findings of this research will collaborate with the decolonization efforts already underway at TC, which might serve as a reference to other institutions in conducting curricular revisions. Using those strategies, the study will seek to answer the following questions:



- To what extent are GSP present in the base of the CIE professional training offered by the IED program at TC?

- oTo what extent is that presence related to individual faculty choices?

This paper also aims to contribute to clarifying and detailing one of the theoretical frameworks used in current decolonization debates. With the spread use of the term ‘decolonization’, it seems foundational to delineate and define the conceptual backbone of the discussion and analysis advanced in this piece, which is the Latin American Decolonial school of thought and its modernity/coloniality/decoloniality framework. As such, this research aims to provide insightful contribution to the debate and thought exercise proposed by the DSG.

## **2. Literature Review**

### **2.1. Modernity/Coloniality/Decoloniality**

As a somewhat novice field deeply connected to praxis, decolonization encompasses different views, definitions, and theoretical backgrounds. In this section I intend to elaborate on one of the many perspectives within this debate, the framework and definitions discussed by Latin American Decolonial thinkers, mainly the Peruvian sociologist Aníbal Quijano, and the Argentinian semiotician Walter D. Mignolo in partnership with intellectual-militant Catherine Walsh. The concept of modernity/coloniality/decoloniality advanced by their work is the framework this study relies on. The three words come together for a reason. Quijano first creates the dyad modernity/coloniality due to the ontological interconnection he identifies between the terms. Later, Mignolo adds decoloniality to that system as the only viable alternative, whose existence is conditioned to the existence of the other two concepts, as it will be shown. Additionally, the idea of South Epistemologies and Ecology of knowledge, conceptualized by the Portuguese scholar Boaventura de Sousa Santos is used to focus the discussion into the realm of knowledge production and will be detailed in the following section.

#### **2.1.1. Modernity**

Colonialism refers to an exploitation structure in which political, production, and labor control are dominated by an alien party of a different identity located in another territory (Quijano, 2010). Beginning in the fifteenth century, European colonizers conquered the societies and cultures inhabiting that land while also establishing a massive trade of enslaved African people over the Atlantic, in a movement so massive that it triggered the constitution of the new world order that we know today (Quijano, 2009).

This specific case of Eurocentric colonialism was constituted by systematic repression of dominated peoples’ culture, knowledge, ways of knowing, imaginary and beliefs as well as their agriculture and natural resources related technologies. This system of repression was reinforced by the imposition of the colonizer’s culture aimed at impeding the cultural production of the dominated as well as a means of social and cultural control (Quijano, 2009, 2010). To consolidate this process, Europe created a categorization of race, distinguishing colonizers as biologically and structurally superior to the colonized. The colony was considered the territory of savagery, of the non-human, the unruly, the un-rational, while the metropole, the central territory of a colonial empire, represented

the order, the organization, reason, humanity, civility. That racial classification gained a global scale within the following centuries. First, racial identities were created based on phenotypic attributes - white, black, yellow, brown - later, based on those distinctions the world was categorized by geocultural identities: American, European, Asian, African, and Oceanians (Quijano, 2009). Control also included gender, sexuality, economy, authority knowledge and subjectivity.

The European rationale created a narrative describing themselves as a separated and contrasting entity from the colonized peoples. That way, they centered themselves as the reference, the ruler, the “subject”, bearer of reason, implicating the colonized as being of a different nature, the “object”, the other, the savage, nature itself. On such pillars of dominance and control is where the idea of modernity is forged. European rationality, its universal paradigm of knowledge and science, was constituted having this dominance system as its base, as did modernity. The intersubjective universe created by the European colonial control was organized and elaborated as an exclusively European product and a universal paradigm of knowledge that was spread to the rest of the world as the only possible and viable one. Modernity can be defined as that set of narratives that positions Europe as the center, celebrating its achievements, leveraging them as the goal all societies should aim for, thus creating the Western world (Quijano, 2009, 2010). According to Mignolo (2011), modernity can be understood as a shiny concept associated with ideas that nations have learned to desire and pursue like economic wealth, development, industrialization, scientific reasoning, democracy, human rights. Throughout the years, modernity became a synonym of progress.

### **2.1.2. Coloniality**

In the late 80s, Aníbal Quijano crafted the concept of ‘coloniality’. Quijano suggests that the European structure of dominance over colonized peoples can be defined as the coloniality of power. From within this structure, modernity was forged, and within that framework, capitalism was founded. That structural relation, named coloniality of power by Quijano, or simply coloniality, is the element sine qua non for the existence of modernity.

Coloniality, in that sense, represents the inherent evil side of modernity, the underlying logic behind the foundation and current state of the Western world. Hidden behind the aforementioned ideas of modernity is an underside that is fundamental for those modern ideals to thrive: the structural violent dominance over subaltern groups and societies that have been forced into that position since and because of the coloniality of power. “Coloniality names the un(intended) consequences of modernity” (Mignolo & Walsh, 2018, p.139). In that sense, modernity only exists due to coloniality, and affirming the ideals of modernity is to sustain a colonial legacy that dispossesses subaltern, formerly colonized groups.

Because of that intricate connection between these two phenomena, Quijano conceptualized it as the modernity/coloniality dyad (Quijano, 2009, 2010).

### **2.1.3. Decoloniality**

Finally, to understand the last term in the triad modernity/coloniality/decoloniality, it is necessary to focus first on decolonization. The original use of decolonization refers to the process of political independence of nation-states from their former colonizers. The end of the de facto domination of the colonized people, however, was not necessarily accompanied by the end of the extremely unequal structure and relations it had created.

Colonialism continued and continues in the form of the coloniality of power, under the rhetoric of modernity (Quijano, 2009; Santos & Meneses, 2010). The dyad modernity/coloniality originates from that process, as the Cold War ended and the Third World imaginary changed to that of the Global South. (Mignolo & Walsh, 2018). The Bandung Conference in 1955, in which Asian and African countries got together to affirm their independence and refuse any kind of submission to the former colonizer countries, led to the Non-Aligned Countries group, established in 1961, a coalition of countries that were aligned with neither the First nor the Second world during the Cold War period. The idea of an alliance among those countries, that could drive them to liberation, was being conceived in that process as well as diverse critical perspectives against the Eurocentric model. The concept of decoloniality emerged in that same period. Different from the independence decolonization movements that were focused on nation-states' political liberation, the idea behind decoloniality is to unveil the mechanisms of the modernity/coloniality process, to de-link practices, habits, thinking, and being from the hegemonic history and tradition of Western civilization.

According to Mignolo and Walsh, decoloniality:

"is not a concept created in Europe or in the US academy. The concept was born out of theoretical-political struggles in South America, at the intersection between academic and the public spheres. Driven by local criticism of development, the coloniality matrix of power bears the impulse of liberation theology and emerged out of the limits of dependence theory in the 70s". (Mignolo & Walsh, 2018, p. 141)

According to Mignolo (2006), decoloniality, as it is framed in its origins, differentiates from postmodern and postcolonial perspectives in the sense that however critical they are to the European colonial system and as important as they have been to enrich and criticize the understanding of that system, those are framed from within that same system. Decoloniality, on the other hand, is conceived outside of that system and aims towards a delink from the hegemony of Western thought. In other words, decoloniality thinking is focused on identifying, understanding, and making visible the underlying coloniality logic behind the rhetoric of modernity, aiming at overcoming it (Mignolo, 2006; Mignolo & Walsh, 2018).

## **2.2. Epistemicide, Abyssal thinking and the Ecology of Knowledge**

With that context as a background, Boaventura de Sousa Santos (2012) sheds light on how the modernity/coloniality dyad is expressed in the current global epistemic hierarchy. According to him, as a result of the colonial process the West created a model of knowledge from their perspective and called it universal while it only depicts the Western perspective. At the same time, diverse ways of knowing from subaltern parts of the world have been systematically erased, in what he calls an epistemicide. Santos *et al.* advocate that "there is no global justice without cognitive justice" (Santos *et al.*, 2007, p. XIX), suggesting that such a monopoly of narratives needs to be substituted by an ecology of knowledge, or the coexistence of diverse and limitless perspectives. Only then will society be able to address the complex array of issues it faces. This section takes an in-depth look into those concepts.

According to Santos and Meneses, "epistemology is any notion or idea, either reflected upon or not, about the conditions in which something counts as valid knowledge" (Santos

& Meneses, 2010, p.15). A group of people in a given time and context establish a set of criteria to define what counts as valid knowledge for them, whether that is a conscious decision or not. However, the mainstream epistemological notion that prevails since colonial times is rarely accompanied by a reflection on the political and cultural contexts that defined its production and reproduction of knowledge. (Santos & Meneses, 2010).

"The European paradigm of rational knowledge was not only elaborated in the context of, but as part of, a power structure that involved the European colonial domination over the rest of the world. This paradigm expresses, in a demonstrable sense, the coloniality of power". (Quijano, 2009)

The colonizing endeavor homogenized the world by erasing cultural differences and substituting them with the Eurocentric cultural framework. (Santos & Meneses, 2010). Colonized knowledge that survived was framed as local, contextualized, and inferior, either seen as exotic or as an object of study to the Eurocentric scientific gaze (Santos & Meneses, 2010).

The European epistemic dominance was built with the creation and imposition of an ideal of universality that was advanced by Western Science. This epistemic paradigm conferred to science the status of exclusivity in the production of valid science, translated into an institutional structure composed of universities, research centers, and academic degrees, that have aperted the dialogue between that and alternative ways of knowing (Santos & Meneses, 2010).

Based on that logic, Santos and Meneses (2010) suggest that the modern way of thinking can be perceived as abyssal thinking. For them, an invisible line is drawn as a result of the colonial process that still exists, dividing our society into two worlds: "this side the line", or the world of the colonizer, and "that side of the line", or the world of the colonized. Everything on that side of the line is completely disregarded, deemed invisible, inexistent, completely irrelevant. On this side of the line is where science lies, its facts, truths, methods, and reasoning. Likewise, legality, social regulation, and emancipation are here. On that side of the line, other knowledge exists that do not fit the rules of science: popular beliefs, peasant and indigenous knowledge. Instead of emancipation, lawlessness, appropriation, and violence are the norm at that side of the line. That divide generates a modern sub-humanity. The sacrifice of that portion of humanity is what sustains the other portion of humanity and their universal rhetoric (Santos & Meneses, 2010). The colonial hierarchical divide is maintained. The line is not static, though, it moves. The decolonization process of nation-states, for example, moved the line, but it did not erase it.

Santos and Meneses (2010) suggest that the end of abyssal thinking can be achieved by an epistemic resistance. As cited before, social justice is dependent on cognitive justice. The post-abyssal thinking is that which envisions alternatives, in a gathering of movements, initiatives, networks, and organizations positioned against the economic, social and cultural dominance, opened to the idea that there are infinite non-Western ways of knowing that cannot be encapsulated in a single epistemology. South epistemologies are the epistemological interventions that make evident the epistemological erasure process set in motion by colonialism. It identifies, denounces, and aims at moving the abyssal line, valuing knowledge that has resisted that historical dominance, while promoting a horizontal dialogue among different knowledge perspectives (Santos & Meneses, 2010).



The ecology of knowledge is the new necessary counter-epistemology that encompasses that spirit. It acknowledges the profound diversity of ways of knowing and the importance of all of them to coexist, including the Western scientific knowledge, that should not maintain its universal epistemological place, but show itself as one among many ways of knowing. In this pluriversal model, knowledge is as good as its intervention in reality (Santos & Meneses, 2010). It builds and is built of destabilizing subjects.

### **2.3. Decoloniality in Higher Education**

Our current institutionalized higher education model is Western, male, and white-centered, and sees the other as an object of study, rather than a subject capable of also producing knowledge (Grosfoguel, 2012). The destruction of people was connected to the destruction of their knowledge, substituted by a so-called universal paradigm, of European origin. In other words, the dictum “I think, therefore I am” is only possible due to the other axiom “I conquer, therefore I am” (Grosfoguel, 2016).

According to Grosfoguel, a Puerto Rican sociologist, through the coloniality of power, Europe was able to turn what could be considered a provincial knowledge production, produced by so few countries, into what came to be known as universal, or applicable to the analysis of any given context. That model relies on the pretension that the knowledge production of those few men from those few countries can be magically seen as universal as if the theories created by them, based on their own local and specific experiences and problems could be used to explain the problems of a completely different region. This results in an institutional system in which until this day “any critical thinking or social scientific development produced by and from a non-Westernized perspective/epistemic location is inferiorized, received with suspicion and considered as not serious or not worthy of being read in the Westernized university” (Grosfoguel, 2012, p.83).

This model of knowledge dominance of the West has been defied throughout the years - the abyssal line has moved - mainly triggered by those more violently affected by that logic. The civil rights movement in the U.S., for example, generated a new sphere of knowledge, a new breadth of theories and perspectives that were not only contrary to the dominant system but were authored and spearheaded by those considered the “other”, the “object”, the historically dispossessed populations, those at “that” side of the line. They brought their perspectives, memories, and experiences around race, gender, ethnicity, and sexuality creating knowledge that served their own liberation (Mignolo, 2006; Stein, 2017). Stein (2017) suggests, however, that given the modernity/coloniality system being so ingrained in our society, even that defiant knowledge has been co-opted by the dominant episteme. Those new “areas” of study or defiant concepts such as racism and even decoloniality are integrated into the Western vocabulary, featured even in development-focused projects that use the terms but are in fact aimed at helping the non-Western world to “catch up” to the Western progress and humanity ideals, maintaining the structures that cause those problems in the first place.

Drawing from Santos and Meneses’ (2010) idea of the invisibility that those at “that” side of the abyssal line are bound to, Akenahow suggests that to reestablish the epistemic balance is necessary to make “what is invisible noticeably absent so that it can be remembered and missed” (Akenahow, 2016, as cited in Stein, 2017, p.32) and once the absent is identified and acknowledged, it is then necessary to make what is absent, present. In order to effectively do that, internal critique is required from individuals and institutions, which can be challenging:

"challenges arise in efforts to balance the need to take practical, immediate action with the need for a persistent, reflexive critique of the impact (and limits) of these actions with the need to attend to diverse and sometimes-conflicting responsibilities to students, administrators, governments, and various other communities. There are also questions about the extent to which it is possible to know, imagine, and be "otherwise" from within institutions that are so tightly oriented and organized around a particular (Western) form of knowing and funded by particular interests (of state and capital) that are also deeply invested in naturalizing that way of knowing" (Stein, 2017, p.32).

Relying on that, it might be helpful to share some pitfalls that have been identified in the literature, one of them being the depth of diversity, equity, and inclusion (DEI) efforts. Such initiatives have promoted important advancements; however, they can be categorized under what Stein (2017) calls "thin inclusion", or Andreotti *et al.* (2015) calls, "soft reform". The issue with DEI is that the Western epistemic violence can be understood to be the result of a lack of inclusion of other perspectives instead of an unequal structural knowledge production model. In that sense, "thin inclusion" would be to merely add diverse authors in curricula without addressing structural and policy changes that could really impact what kind of knowledge is valid and rewarded at an institutional level (Stein, 2017). Andreotti *et al.*, add that in that perspective, no attention is given to structural power relations or how to diversify measurement of success on modes of knowing and being (Andreotti *et al.*, 2015). Contrarily, a "thick inclusion" or "radical-reform" model, would look into modernity/coloniality systemic violence, acknowledging the unequal relations of knowledge production and its consequences (Andreotti *et al.*, 2015, Stein, 2017). In that scenario, more questions are asked about the hierarchies of knowledge production, about the implicit universalism of theoretical canons, and about not only who is missing but about what ways of knowing are missing. That should be followed by an engagement with restructuring knowledge relations in multiple levels (Andreotti *et al.*, 2015, Stein, 2017).

#### **2.4. Decoloniality in the CIE Field**

The Comparative International Education Society was created in 1956, giving form to a field in which international education and comparative education studies converged (Wiseman & Matherly, 2009). The field is committed to a "cross-cultural study of national education systems both to describe and understand the relationship of schooling to society and to use comparative studies to inform policies and practices within such systems" (Cortina & Earl, 2019, p.1). Wilson entertains a definition that focuses on the "application of descriptions, analyses and insights learned in one or more nations to the problems of developing educational systems and institutions in other countries" (Wilson, 2003, p.18). This last definition emphasizes the theoretical perspective of modernization and human capital theory that dominate the field, concerned with improving what it considers to be underdeveloped systems, usually in global South countries, aiming at reaching a predetermined developed stage, mirrored in global North countries. According to Cortina & Earl, this tendency may lead to unpredicted consequences, since "ethnic, racial, and intellectual heterogeneity of the world's non-dominant or subaltern peoples and regions has often been suppressed by the expansion of modern school systems" (Cortina & Earl, 2019, p.1).

This critique is revealing of how the CIE field is not free from engaging in colonizing patterns observed across the dominant model of the Western knowledge paradigm that originated in colonial times. As much as the field has had a long withstanding commitment of respect for others and attention not to be Eurocentric (Cortina & Earl, 2019), there has been an unchallenged engagement with the “other” in CIE research. The uneven power dynamics present in the differences between researched and researcher, and between the country where data is being collected versus the country where data is being analyzed follow the modernity/coloniality patterns and are still left for the field to address (Takayama *et al.*, 2017). Notwithstanding, decolonization is commonly present in CIE graduate programs as an area study, not a structural reflection underlining foundational disciplines, theories, and concepts of the field (Takayama *et al.*, 2017).

Takayama points out that “the colonial and imperial realities of the twentieth century were read as constitutively significant to the early formation of the field” (Takayama, 2018, p.462). He continues highlighting that there is an unbalanced knowledge relationship in the CIE global field that results in reduced opportunities for the community to learn from the critical and alternative perspectives being generated in its invisible peripheries (Takayama, 2020). The dominance of the English language and lack of representativeness of global South countries in journal review boards are examples of the unequal knowledge relation in CIE. Another area where this dominance manifests is in the foundational textbooks used for training new professionals. From four main textbooks analyzed by Takayama *et al.*, all present the same foundational history and references, and only one of them recognizes non-English language CIE production and questions the field’s Eurocentric foundational history (Takayama *et al.*, 2017). Little attention is given to other ways of thinking and approaching CIE research in both the foundational references of the field as well as current ones.

This discussion is directly connected to the training of new CIE professionals. Decolonization discussions, whether using the Latin American Decolonial thinking or other paradigms should be a fundamental element of the training of new professionals. The transversal understandings promoted by an understanding of coloniality allows for gender, racial, poverty, and environmental issues to also be effectively addressed, instead of being siloed to “area” initiatives.

## **3.Methodology**

### **3.1. Bibliometric Analysis**

With the representation of diverse perspectives in mind, this study uses bibliometric curricular analysis of secondary data present in the program syllabi of a fundamental requirement course offered by the IED program at TC, to assess the presence of global South authors. Bibliometric analysis refers to the statistical study of books, articles, or other publications (Organization for Economic Co-operation and Development [OECD], 2014); more specifically, it defines the study of data on publications, mostly citations, to examine and identify patterns of influence in knowledge production employing quantitative analysis. This is a commonly used method in Western Science to understand the output of authors, institutions, or countries, as it is the case in this study, as a way to map the development of a field of study (Menashy & Read, 2016).

### 3.2. Data

Due to feasibility, the analysis for this study was narrowed to the syllabi of the IED basic requirement course “4090 - Issues and institutions in International Education Development”, for the academic year 2019-2020. This is a course mandated to all students of the program. As a foundational course, it introduces the canons of CIE, as well as the main concepts of the field, preparing the base for students to specialize in their different areas of interest. It is among the few courses all students will have to complete mandatorily, so whatever knowledge is shared in this class will reach the full cohort.

This isolation of “diversity topics” into their own programs can increase the rejection and separation of these areas of study among themselves and from the western-white-male model that continues to be the main reference as if it were natural for that to be the mainstream knowledge, while perspectives outside that pattern are seen as “diverse”, contributing to maintain colonial institutional hierarchies of knowledge (Andreotti *et al.*, 2015; Grosfoguel, 2012; Pratt, 1991; Santos & Meneses, 2010; Stein, 2017). Academic programs should, rather, aim for an epistemic shift, resulting in a horizontal knowledge production hierarchy, in which different cultures coexist in the same level with space for mutual exchange and acknowledgment, with all the conflict that such an encounter may surface. In that sense, even though specialized courses in Latin America, Africa, or Asia might show more diversity among referenced authors in their syllabi, the foundational course in the IED program should illustrate the commitment to a diversified scholarship, since that is the course addressing all students.

### 3.3. Quantitative Analysis

In the 2019-2020 academic year, the 4090 course was offered by three different faculty members who have been anonymized to Professors A, B, and C. The three different versions of the syllabus were considered for this study. All authors of the required and suggested readings for each syllabus composed the dataset for analysis. Data collection occurred in two phases. First, the list of readings in each syllabus was organized, cleaned, and disaggregated in order to separate key pieces of data, specifically the authors listed in each reference. The data was, then, rechecked for inconsistencies in how each name was listed. Authors listed as organizations, podcasts and websites were removed. Duplicates were also removed. The final data set was composed of 183 single authors.

The second step of data collection was around collecting and coding authorship attributes, which was conducted with systematic internet research. Data was collected on the authors’ gender, the institution of their highest degree, and country of origin, among other categories not used in the final analysis. Gender identities were based on visual conclusions from online profile pictures. University of the highest degree was collected from online CV information, which was most often a Ph.D. degree. Country of origin either refers to nationality when that information was available, or the country where the author obtained their undergraduate degree. Stata was used to produce descriptive statistics about the dataset.

### 3.4. Social Network Analysis

Social network analysis enables the study of the origin, nature, and structure of a network and the relationship among its actors. A social network is defined by a set of relations that connect a given set of actors (Prell, 2012). Beyond looking at actors’ sole attributes,



social network analysis focuses on actors' shared attributes in relation to their positions in a network and what that might reveal (Grunspan *et al.*, 2014). In this case, a social network analysis was conducted to understand if authors are being cited by the three different faculty. Additionally, this visualization allows for the identification of the most cited authors. Using Ucinet 6.713 (Borgatti *et al.*, 2002) and NetDraw (Borgatti, 2002) an analysis was conducted of a two-mode, undirected network relating authors to their presence in each of the three syllabi examined. Two-mode networks look at how actors, or nodes, are affiliated to events. In this case, our nodes are each of the authors cited and the events are each of the three syllabi. The network is undirected because there is no direction in which the connection is established.

### **3.5. Global North/South Categorization**

The analysis in this study is focused on identifying the presence of global South countries in the TC IED curricula. In order to do that, it is necessary to first categorize which countries belong to that group. Even though the global North/South divide has been used extensively, there is no standardized categorization for it.

The terminology North/South was first identified in the Brandt Commission Reports in the 80s. The popularization of the term "global South" escalated with the 2003 United Nations Development Program (UNDP) report "Forging the Global South". The term was largely equivalent to what was known as Third World countries during the Cold War period. Forged by Alfred Sauvy in 1952, the Third World denomination referred to the formerly colonized countries that seemed to strive to achieve the development of their capitalist and socialist counterparts (Dirlik, 2007). At the same time, "Third World" could refer to a third path, an alternative to modernity, as it was envisioned by the 24 African and Asian countries that signed the Final Communiqué of the Bandung Conference (Asian-African Conference, 1955; Dirlik, 2007). The UNDP report of 2003 connected that same liberation idea to the global South terminology, suggesting a South-South cooperation that could generate a development autonomy of that group (Dirlik, 2007).

Throughout those debates, however, there was never a formal list of which countries fit that category. Scholars use vague classifications like 'Africa, the Arab nations, developing Asia and Latin America' (Allen & Galiano, 2017, as cited in Bunnell, 2017, p.10), or 'Latin America, Asia, Africa, and Oceania' (Dados & Connell, 2012, as cited in Bunnell, 2017, p.10). The lack of clarity may be, in part, due to the fact that for some scholars the global South is conceived metaphorically, as the epistemic space of the oppressed, focused on addressing the historical impacts of colonialism (Santos & Meneses, 2010). This conception does overlap with the geographical South, where most of the countries colonized by the European domain are located. However, in this logic, the metaphorical South is also present in the geographical North, in the oppressed communities within global North countries. Likewise, the metaphorical global North is also present in global South countries, personalized in the elites that have historically benefited from colonial rule (Santos & Meneses, 2010; Quijano, 2010). That seems a most appropriate concept, and global South has to be acknowledged as a term in dispute. Ultimately, a plain geographical divide – North and South – wouldn't suffice in this case, because of countries like New Zealand and Australia which are below the equatorial line but while they have had a colonial past, they have managed to achieve the global North development pattern. For Tarc & Tarc global South is used "as a short form to refer to economically struggling countries, often former colonies of European power, where large numbers of the

population are surviving with below-poverty wages and where elites typically send their children to private schools as opposed to the low-funded public-sector schools” (Tarc & Tarc, 2015, as cited in Bunnell, 2017, p.10). Another definition comes from Fung: “it is not a fixed, homogenous entity; rather it is a term that captures states with different economic and political systems, drawn together by their experiences of power disparity with the global elite” (Fung, 2016, as cited in Bunnell, 2017, p.10). Such definitions demonstrate the range of definitions provided for the global South, which further complicates the use of the term.

In pragmatic terms, different scholars have adapted different criteria. Bunnell (2017) suggested using the participation on the United Nations ‘Group of the G77’, that is by each country’s choice and represents a non-alignment with the Global North. Another parameter for global South countries, used by Steiner-Khamsi (2019), was the list of countries which receive official development assistance (ODA) – or financial aid - from the Organization for Economic Cooperation and Development (OECD). In both cases, by applying these criteria Mexico, Colombia, and Zambia, for example, would not be categorized as global South countries, which does not seem appropriate for this analysis since all three have been under European colonial rule. Therefore, the option that seemed more pertinent in this context, building on Steiner-Khamsi’s alternative (2019), was to categorize global North countries based on their participation in the OECD’s Development Assistance Committee (DAC). The DAC is a forum aimed at discussing issues around aid, poverty reduction, and development, responsible for organizing and funding the ODA. It is composed of thirty countries, among which, ‘the largest providers of aid’ (OECD, 2021) and reflect the patterns of historically dominant countries holding colonial, epistemological, and narrative powers. All other countries fell under the category of global South countries. Table 1 shows the group of countries in each category. This option does not exhaust or solve this quandary, since some countries categorization can still be questioned, like Greece and Israel. In fact, this attempt of categorization evinces a complex debate around framing global South countries, specially using geographical and administrative parameters defined by Eurocentric colonial rule. Nevertheless, such categorizations are still necessary for Western Scientific production.

### 3.6. Limitations and positionality

It is important to highlight some limitations of this study. First, as extensively debated, there is not a standardized criterion to define global North and South countries. Using different frameworks would impact the results, although, given the predominance of authors from the U.S. and Canada as shown in figure 3, disparities should not be extreme. The second point of consideration is the online collection of data on each author utilizing internet search engines. That process can be flawed since many countries do not count on a standardized database of academic professionals. Finding origin information on authors, given that context, was challenging. The most common information available that could be connected to an earlier stage in life was the individual’s undergraduate institution of study. Other options such as direct contact with each author were not possible due to resource limitations of this study. Moreover, results may also be influenced by the researcher’s bias. Due to that, there might be occasional discrepancies in the data collected. For the authors who did not have online information available on country of origin, the use of their country of undergraduate institution might not match the author’s accurate origin but it was the earlier information available on their geographical location.

In terms of gender, that was assumed based on how the authors present themselves in institutional pictures, limiting the options to male and female. Due to that, the study does not use gender as a main element of analysis, but as a contextual reference.

In terms of positionality, it is important to highlight that the researcher implication in the context of this research, as an international student from a global South country in the IED program and a participant of the TC DSG.

## 4. Findings

This study aimed at understanding the characteristics of the IED knowledge base introduced to students in order to examine the degree to which the program makes use of North and South-based knowledge framework. It aimed to do that by analyzing cited authorship characteristics.

The data set was composed of 183 single authors, from 36 countries in all five regions. Table 1 shows the list of countries divided by their DAC membership (or global North/South) category, indicating the number of authors for each country. It is worth observing that the four countries with more authors cited are English-speaking countries. From the 183 authors, 62.84% were male, while 37.16% were female. In terms of countries represented, 84.7% or 155 authors come from DAC member countries, or global North countries, while only 15.3%, or 28, come from the global South, as shown in Figure 1. Figure 2 shows the number of authors by region. Overall results showed a majority of male, global North authors among the readings used in the IED basic course with over five times more global North authors present than global South authors. When divided by region, the US, Canada, and Europe are the origin of the vast majority of authors. Other regions are equally represented.

Table 1.  
*Number of cited authors in the syllabi per country and DAC membership (n=183)*

DAC member countries / Global North countries		Non-DAC member countries/ Global South countries	
Country	# of authors cited	Country	# of authors cited
United States	93	India	4
United Kingdom	21	Brazil	3
Australia	8	South Africa	3
Canada	8	Zambia	2
Germany	4	Argentina	2
Italy	4	Botswana	1
Belgium	3	Chile	1
France	3	Cyprus	1
Austria	2	Colombia	1
Switzerland	2	Ghana	1
Denmark	1	Israel	1
Finland	1	Kazakhstan	1
Greece	1	Kenya	1
Japan	1	Latvia	1
Netherlands	1	Mexico	1
New Zealand	1	Peru	1
Spain	1	Philippines	1
		Rwanda	1
		Turkey	1
<b>Totals</b>	<b>155</b>		<b>28</b>

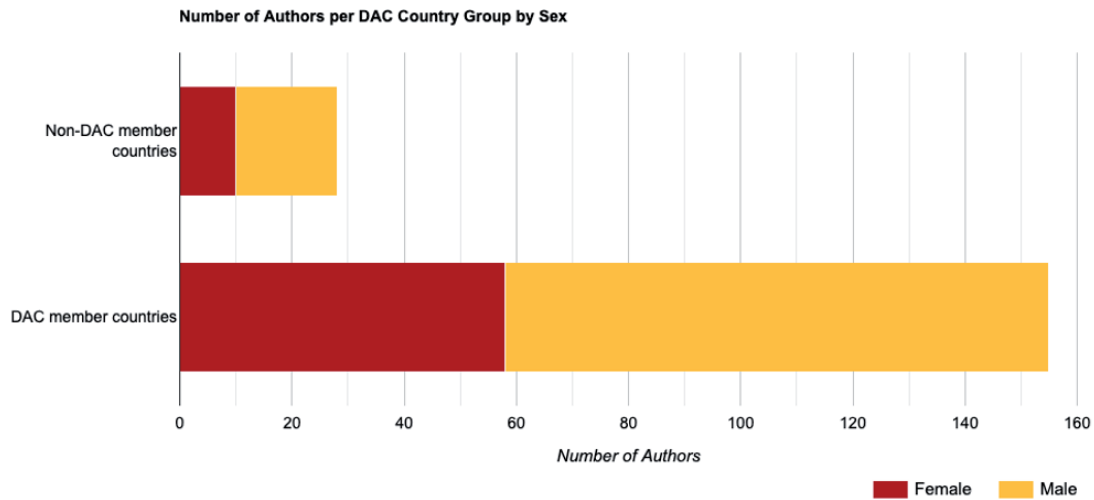


Figure 1. Distribution of authors by country based on DAC membership and by sex

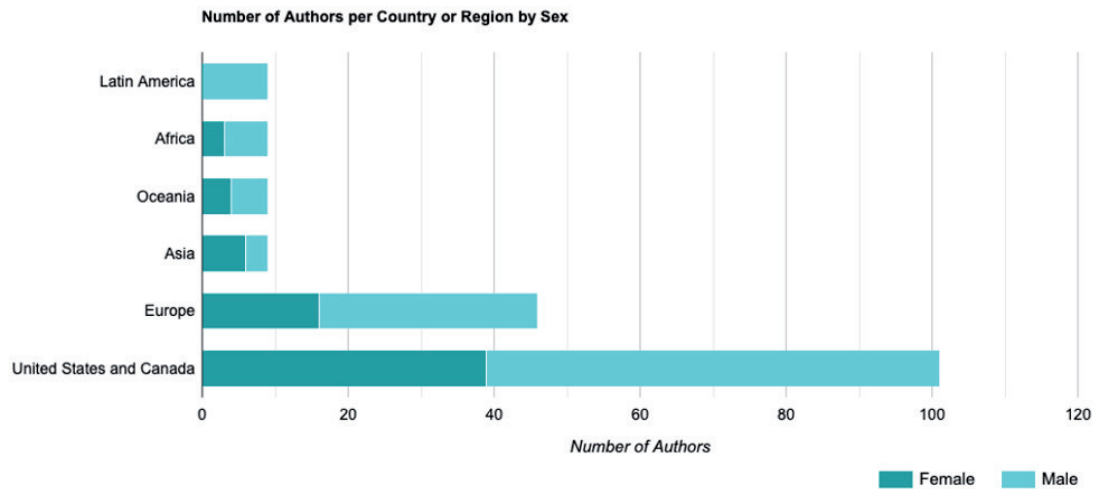


Figure 2. Distribution of authors per countries/regions and by sex

Figure 3 shows a graph representing the social network for this data. The dark blue squares – A, B, and C – represent each of the three syllabi for the 4090 course. The other nodes represent each of the authors. The edges, or lines, connect them to the syllabi in which they were cited. Triangles represent male authors, while circles represent female authors. Blue nodes represent authors from DAC member countries, while yellow nodes represent authors from global South countries, or non-DAC members. The size of the nodes represents the number of times they were cited throughout the three syllabi. The bigger the node, the more that author has been cited in the syllabi.

The central nodes represent the authors that all three faculty use in their syllabus, or that all students of the program are necessarily in contact with. As the colors make evident, the majority of them are from the global North. Only five come from other countries. The peripheral nodes, those with only one edge connected to them, are the ones that are being used in only one of the courses. There seems to be more diversity among those than among the central authors. Professors B and C seem to bring more single



contributions to their syllabus, while Professor A relies on readings that are being used in other offerings of the course, especially in relation to Professor C. From the authors used individually by each faculty, that group shows the most variety between Professors B and C in terms of their origin.

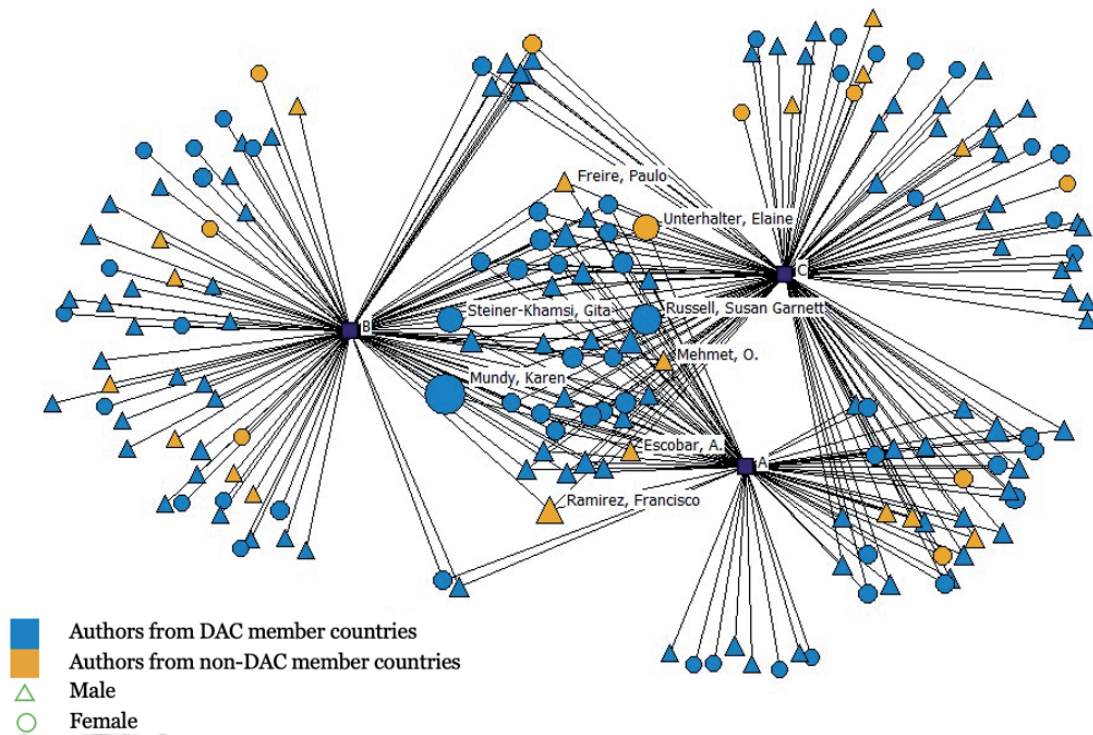


Figure 3. Graph of a two-mode undirected network of the distribution of authors among the course offerings by three different faculty

The names of all five global South authors present in the center of the graph, along with the most cited global North nodes, have been labeled. Among the South authors are Paulo Freire, a Brazilian philosopher and educator; and Elaine Unterhalter, an international education professor at the University of London, born in South Africa. Among the most cited global North authors are Gita Steiner-Khamsi and Susan Garnett Russel, both faculty members at Teachers College.

This data shows that global South authors have little presence in the basic course for the IED program at TC. It might be interesting to look more closely at the information on the most used global South authors. Paulo Freire, for example, is a major name in international education known for his pedagogical innovation with a critical perspective. It would be interesting to understand how his work is being utilized and interpreted in this context, to what extent are his ideas and ways of knowing being considered on a structural level in contrast to a tokenistic use of a renowned international reference (Stein, 2017). Elaine Unterhalter raises a different question. As a renowned international scholar from South Africa based in the UK, it might be interesting to further understand the relevance of global South authors in relation to where they are based and where they received their education. It is also worth noting that Arturo Escobar, the Colombian-American anthropologist, features among the core authors. His work focuses on decolonial perspectives, which means that the decolonial framework is being presented to

students. Further analysis could look at the balance between the more conventional global North perspectives in relation to global South approaches in the program, such as the weight given to theories like the human capital theory in relation to decolonial theories in international education.

Comparing the central to the peripheral nodes, it can be said that the core of the program is less diverse since there is a clear overwhelming choice for global North authors. Different factors can contribute to this, the language of publication being one of them. However, faculty individually exert influence on overcoming this lack, as there is more diversity within their individual contributions. The presence of global South authors, therefore, appears to fall within each faculty's discretion. Nevertheless, they represent one-fifth of the overall foundational authors. There is no threshold to be used as a reference in terms of how diverse a curriculum must be and, again, disparities in knowledge production will not merely be addressed by a higher number of global South authors in the curriculum. Even so, this is an interesting picture to inform the current state of the curriculum, which has large intra-variation among professors.

This is an initial study that could be followed by further investigation. Some options would be to conduct a similar bibliometric analysis in the curriculum of the whole program, collect qualitative data to understand faculty, students, and leadership perspectives on the need for decolonization, and even, run similar analysis in other CIE programs, from different parts of the world including global South countries, to do a comparative analysis of curriculum. It would also be interesting to see how the ideas of global South authors are taught and taken up by students in terms of the link between their presence and actual decolonial perspective shifts among students. Another interesting path is the investigation of the extent to which ideas of global South authors are included as illustrative examples, or instead as theoretical heavyweights in counterpart to global North canon ideas used in the field.

## 5. Discussion

This paper aimed at trying to learn empirically if the perception of the absence of knowledge produced in the global South was valid while also improving the understanding of the theoretical framework behind the decolonization discussion. Theoretical efforts were focused on informing the initiatives that are being advanced at the college by providing scientific data and in-depth information on Latin American Decolonial thinking.

The choice for utilizing global North and South as categories of analysis constituted a challenge given that there is no scientific agreement in what defines this categorization. Even so, the option in this case was for maintaining this framework since these are the most current used terms in public debate, bringing to light this contradiction. It is controversial whether this category should be created since global North/South can be such abstract ideas. Economic, social, and historical elements would have to be considered and maybe even self-categorization, instead of an external gaze. Discussing decolonization from within the scientific Western context presents the contradiction of having to use the scientific rigor while also aiming to promote other ways of knowledge.

The low representation of global South perspectives in this specific case of a CIE training program converses with the idea that Western science, created within the colonial context, values the European, white, male-centered knowledge, deeming less important, valuable, or credible the knowledge produced by its counterpart. Results strengthens

the claims of those who do not feel represented and should trigger curricular changes that can improve the system. That shift can produce even better professionals with more diverse perspectives who will be able to connect more deeply to local contexts and better contribute to improving them systemically. A broader range of perspectives means more resources to tackle development problems and finding viable solutions to them. An ecology of knowledge can be key to solving wicked social problems that Western science alone is not able to. In this regard, it must be pointed out that this study is framed specifically around Latin American Decolonial thinking and focuses on global South diversity in terms of authors from global South countries. However, echoing Santos and Meneses (2010), the global South is a metaphor that includes all subaltern populations. In that sense, critical race, black feminist, intersectionality, and standpoint theories as well as indigenous ways of knowing are but some frameworks that should also be present if the goal is to achieve a more balanced and fairer epistemic environment.

Mignolo recognizes that it is not in the academic production that decoloniality will come to life, but in the actions led by social movements, what he calls the “global political society” (Mignolo, 2011, p.10). There are numerous initiatives and resources discussing how to decolonize the higher education space, the DSG memo is an example (DSG, 2020). Revision of curriculum, pedagogies and syllabi, focus on scholarship from different populations and regions of the world, ongoing discussion of this topic adopting a participatory approach, involving staff, faculty and other community members, those are all examples of ways to find paths while also shifting the academic hierarchical relationship dynamics. There are as many possibilities as the different contexts of higher education institutions and programs. These paths can and must be imagined, As Ursula Le Guin puts it “we live in capitalism, its power seems inescapable. So did the divine right of kings. Any human power can be resisted and changed by human beings.” (American Masters PBS, 2019).

It has been over 65 years that the CIE field has dedicated efforts to improving the quality and access to education in order to enhance the quality of life of students, families, and communities. Many of the great educational and development issues we continue to face are the same we were facing 65 years ago, and they seem to have a geographical pattern. Maybe it’s time to shift perspectives. Maybe it’s time to recognize the colonial legacy of the field and embrace new ways of knowing.

## 6. References

- American Masters PBS. (2019, July 26). Full Speech: Ursula K. Le Guin’s Passionate Defense of Art over Profits [Video]. Youtube. <https://youtu.be/s2v7RDyo70s>
- Andreotti, V., Stein S., Ahenakew C., & Hunt, D. (2015). Mapping Interpretations of Decolonization in the Context of Higher Education. *Decolonization: Indigeneity, Education & Society*, 4(1), 21-40.
- Asian-African Conference. (1955). *Asia-Africa speaks from Bandung*. Ministry of Foreign Affairs Republic of Indonesia.
- Borgatti, S.P. (2002). *Netdraw network visualization*. Harvard, MA: Analytic technologies.

- Borgatti, S.P., Everett, M.G., & Freeman, L. C. (2002). *Ucinet 6 for Windows. Software for social network analysis*. Harvard, MA: Analytic Technologies.
- Bissio, B. (2015). Bandung, The Non-Aligned and The Media: The Role of The Journal “Third World” In South-South Dialogue. *Austral: Brazilian Journal of Strategy & International Relations*, 4(8), 21-42.
- Bunnell, T. (2017). International Education in the ‘Global South’: An International Baccalaureate Perspective. *International Schools Journal*, 37(1), 8-16.
- Connell, R., Collyer, F., Maia, J., & Morrell, R. (2017). Toward a Global Sociology of Knowledge: Post-Colonial Realities and Intellectual Practices. *International Sociology*, 32(1), 21–37. <https://doi.org/10.1177/0268580916676913>
- Cortina, R., & Earl, A. (2019). Teaching Decolonial Theories in Comparative Education. *Encyclopedia of Teacher Education*, 1–5.
- Decolonization Study Group. (2020). Decolonization and Decoloniality at the University memo. Retrieved from: <https://drive.google.com/file/d/1EkTnmrodWg9tt2KTANDOGAOr8-CQ21or/view?usp=sharing>
- Dirlik, A. (2007). Global South: Predicament and Promise. *The Global South*, 1(1), 12-23. <https://doi.org/10.2979/GSO.2007.1.1.12>
- Freire, P. (1987). *Pedagogia do Oprimido* [Pedagogy of the oppressed]. Paz e Terra.
- Grosfoguel, R. (2012). The Dilemmas of Ethnic Studies in the United States: Between Liberal Multiculturalism, Identity Politics, Disciplinary Colonization, and Decolonial Epistemologies. *Human Architecture*, 10(1), 81–90.
- Grosfoguel, R. (2016). A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios do longo século XVI [The structure of knowledge in westernized universities: epistemic racism/sexism and the four genocides/epistemicides of the long XVI century]. *Revista Sociedade e Estado*, 31(1), 25-49.
- Grunspan, D. Z., Wiggins, B. L., & Goodreau, S. M. (2014). Understanding Classrooms Through Social Network Analysis: A Primer for Social Network Analysis in Education Research. *CBE—Life Sciences Education*, 13(2), 167-178.
- Menashy, F., & Read, R. (2016). Knowledge Banking in Global Education Policy: A Bibliometric Analysis of World Bank Publications on Public-Private Partnerships. *Education Policy Analysis Archives*, 24, 95. <https://doi.org/10.14507/epaa.24.2523>
- Mignolo, W. D. (2006). Citizenship, Knowledge, and the Limits of Humanity. *American Literary History*, 18(2), 312-331. <https://doi.org/10.1093/alh/ajj019>
- Mignolo, W. D. (2011). *The darker side of western modernity: Global futures, decolonial options*. Duke University Press.



- Mignolo, W., & Walsh, C. E. (2018). *On decoloniality: Concepts, analytics, praxis*. Duke University Press. Durham.
- Quijano, A. (2009). Coloniality and modernity/rationality. In Mignolo, W., & Escobar, A. (Eds.), *Globalization and the decolonial option* (pp. 22-32). Routledge.
- Quijano, A. (2010) Colonialidade do Poder e Classificação Social [Coloniality of Power and Social Classification]. In Santos, B. S. & Meneses, M. P. (Eds.), *Epistemologias do Sul* (pp.72-118). Cortez.
- OECD. (2002, April). *Glossary of Statistical Terms*. [http://www1.oecd.org/dsti/sti/stat-ana/prod/eas\\_fras.htm](http://www1.oecd.org/dsti/sti/stat-ana/prod/eas_fras.htm)
- OECD. (2021, April). Develop Assistance Committee (DAC). <https://www.oecd.org/dac/development-assistance-committee/>
- Paredes, J. (2017, Sep. 27). *Porque somos a metade de cada povo: Apresentação sobre Feminismo Comunitário* [Because we are the half of each people: Introduction to Community Feminism] [Debate series]. Ciclo de encontros Feminismo Comunitário: propostas desde o Sul. São Paulo, Brazil.
- Pratt, M.L. (1991). Arts of the contact zone. *Profession*, 33-40.
- Prell, C. (2012). *Social network analysis: History, theory & methodology*. Sage publications. London.
- Santos, B. S. (2012). Para além do Pensamento Abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes [Beyond the abyssal thinking: From global lines to an ecology of knowing]. In Santos, B. S. & Meneses, M. P. (Eds.), *Epistemologias do Sul* (pp.23-72). Edições Almedina.
- Santos, B. S., Nunes, J. A., & Meneses, M.P. (2007). Opening up the canon of knowledge and recognition of difference. In Santos, B. S. (Ed.). *Another knowledge is possible: Beyond Northern epistemologies* (pp. vii-xvii). Verso.
- Santos, B. S., & Meneses, M.P. (2010). *Epistemologias do Sul* [South Epistemologies]. São Paulo. Cortez.
- Selvaratnam, V. (1988). Higher Education Co-Operation and Western Dominance of Knowledge Creation and Flows in Third World Countries. *Higher Education*, 17(1), 41-68. <https://doi.org/10.1007/BF00130899>
- Shahjahan, R.A., Estera, A. L., & Edwards, K. T. (Guests). (2021, Oct. 3). Decolonizing education (Episode #256). [Audio podcast episode]. FreshEd with Will Brehm. <https://freshedpodcast.com/shahjahan-estera-edwards/>
- Stein, S. (2017). The Persistent Challenges of Addressing Epistemic Dominance in Higher Education: Considering the Case of Curriculum Internationalization. *Comparative Education Review*, 61(S1), S25-S50. <https://doi.org/10.1086/690456>
- Steiner-Khamsi, G. (2019) *Comparative Policy Studies* [Syllabus]. Teachers College.

- Takayama. (2018). Beyond Comforting Histories: The Colonial/Imperial Entanglements of the International Institute, Paul Monroe, and Isaac L. Kandel at Teachers College, Columbia University. *Comparative Education Review*, 62(4), 459–481. <https://doi.org/10.1086/699924>
- Takayama. (2020). An invitation to “negative” comparative education. *Comparative Education*, 56(1), 79–95. <https://doi.org/10.1080/03050068.2019.1701250>
- Takayama, K., Sriprakash, A., & Connell, R. (2017). Toward a Postcolonial Comparative and International Education. *Comparative Education Review*, 61(S1), S1-S24. <https://doi.org/10.1086/690455>
- Weiler, H. (2009). Whose Knowledge Matters? Development and the Politics of Knowledge. In T. Hanf, H. N. Weiler & H. Dickow (Eds.), *Entwicklung als Beruf*, (pp. 485-496). Nomos.
- Wilson. (2003). The future of comparative and international education in a globalised world. *International Review of Education*, 49(1-2), 15–2<15–33. <https://doi.org/10.1023/A:1022961620383>
- Wiseman, A. W., & Matherly, C. (2009). The Professionalization of Comparative and International Education: Promises and Problems. *Research in Comparative and International Education*, 4(4), 334–355. <https://doi.org/10.2304/rcie.2009.4.4.334>

3



*La producción y los usos de la  
Educación Comparada en América  
Latina. Una revisión en diálogo  
con las lecturas decoloniales*

---

*The production and uses of Comparative  
Education in Latin America. A review in  
dialogue with decolonial readings*

**Felicitas Acosta\***

**DOI:** 10.5944/reec.43.2023.36793

**Recibido: 1 de febrero de 2022**

**Aceptado: 4 de junio de 2023**

---

\*FELICITAS ACOSTA: es investigador docente de la Universidad Nacional de General Sarmiento y profesora regular de la Universidad Nacional de La Plata, Argentina. Profesora de Historia de la Educación y Educación Comparada. Sus estudios se centran sobre la expansión de la escolarización en perspectiva transnacional e histórica. Actualmente es miembro del Comité Ejecutivo de la *International Standing Conference for the History of Education* (ISCHE) y Coordinadora Regional de NORRAG para países hispanoparlantes de América Latina. En 2019 obtuvo el premio Margaret Sutherland de la *Comparative Education European Society* (CESE). **Datos de contacto:** E-mail: facosta@campus.ungs.edu.ar / acostafelicitas@gmail.com

## Resumen

El artículo se propone revisar las formas de producción de la educación comparada en la región latinoamericana y las relaciona con algunos de los aportes de la perspectiva decolonial. A partir de estudios previos, propone la idea de América Latina como un espacio de circulación en el que se combinan producción de conocimiento y usos de la educación comparada y que las formas que adopta esa circulación expresan también formas de producción de conocimiento. Para ello, ofrece una síntesis sobre el desarrollo del poscolonialismo y la perspectiva decolonial en la que se destacan los principales trabajos de la educación comparada que se acercan a ese referente conceptual. Luego describe las formas y las condiciones que adopta la educación comparada en la región, las que conducen al planteo de interrogantes acerca de la posibilidad y potencialidad de un acercamiento a dicha perspectiva.

*Palabras clave:* educación comparada; América Latina; circulación; decolonial

## Abstract

The article proposes to review the forms of production of comparative education in the Latin American region and relates them to some of the contributions of the decolonial perspective. Based on previous studies, it proposes the idea of Latin America as a space of circulation in which knowledge production and uses of comparative education combine. Consequently, the forms adopted by this circulation also represent forms of knowledge production. To this end, it offers a synthesis of the development of postcolonialism and the decolonial perspective, highlighting the main works in comparative education that approach this conceptual reference. It then describes the forms and conditions adopted by comparative education in the region, which leads to questions about the possibility and potential of an approach to the perspective mentioned above.

*Keywords:* comparative education; Latin America; circulation; decolonial

## 1. Introducción

Este artículo surge de los aportes realizados en distintos eventos a los que fui invitada entre 2021 y 2022. Por un lado, los congresos de la Sociedad Iberoamericana de Educación Comparada en 2021 y de la Sociedad Mexicana de Educación Comparada (SOMEC) en 2022. Por otro lado, los aportes de presentaciones realizadas en dos seminarios: uno en *Teachers College*, Columbia y el otro en la Universidad Complutense de Madrid, España, en abril y junio de ese mismo año.

A pesar de tratarse de actividades con finalidades diferentes, las presentaciones giraron en torno a la cuestión de la educación comparada como productora de conocimiento. Por supuesto este tema ya fue tratado por diversos autores a lo largo del extenso recorrido de esta área de estudios (Alexander *et al.* 1999; Bray *et al.*, 2010; Cardoso y Steiner Khamsi, 2017; Cowen, 2014; Epstein, 2008; Kauko y Wieland, 2018; Mazon, 2011, 2019; Martínez Usarralde, 2006; Nóvoa, 2017; Nóvoa y Yariv-Mashal, 2003; Popkewitz, 2010; Schriewer, 2006; Takayama, 2019, 2020 entre otros).

No obstante, una de las preguntas formuladas en el marco del panel del congreso de SOMEC sirvió para profundizar sobre la cuestión. El tema del panel era el futuro de la educación comparada y se indagó a los panelistas acerca de cuáles deberían ser las «contribuciones de la educación comparada e internacional al mejoramiento educativo de América Latina y el Caribe (o en general, para las naciones en desarrollo)?». El término «contribuciones» provocó dos efectos. Por un lado, disparó varias preguntas: ¿qué tipo de conocimiento produce la educación comparada? ¿de qué manera se relaciona ese tipo de conocimiento con el desarrollo histórico de esta área de estudios? ¿qué particularidades cobra en el contexto específico de América Latina? ¿sobre qué y para qué debiera producir conocimiento la educación comparada en esta región? Por otro lado, sirvió para conectar con el objeto de este dossier destinado a confrontar la persistencia de los legados colonialistas en la educación: ¿es la propia idea de *contribución* una herencia colonialista?

Respecto del primer grupo de preguntas, este artículo parte del supuesto que la educación comparada es una forma de producción de conocimiento, de manera que una reflexión sobre su futuro requiere una revisión epistemológica sobre sus objetos de estudio, finalidades, metodologías y usos. Por su parte, la pregunta sobre el contenido colonialista implícito en la idea de *contribución* demanda situar esta revisión en los modos de producir conocimiento de la educación comparada en América Latina.

Sabido es que la educación comparada se originó en Europa Occidental en sintonía con la configuración y expansión de los sistemas educativos (Acosta, 2011; Cowen y Kazamias, 2009; Ferrer Juliá, 2002; Manzon, 2011; Martínez Usarralde y Fernández García, 2019; Tröhler, 2023, entre otros). Este hecho planteó una tensión inaugural en la forma de producción de conocimiento sobre la escolarización en tanto algo del orden del uso de ese conocimiento se encuentra presente desde entonces.

Nuestro argumento es que en el caso de América Latina esta tensión entre producción y uso del conocimiento sobre la escolarización requiere ubicarse en un entramado de herencias: la de los sistemas educativos modernos occidentales y la del área de estudios relativa a su transferencia. Desde esta perspectiva, se sostiene que la región latinoamericana constituye un espacio de circulación de saberes en el que se combinan formas de producción de conocimiento y usos de la educación comparada, definidos por el ritmo de expansión de los sistemas educativos. Y que las formas que adopta esta circulación expresan también formas de producción de conocimiento.

El objetivo del artículo es posicionar a la circulación de la educación comparada en la región como anclaje de una forma propia de producción de conocimiento. Esto permitiría entrar en diálogo con los desarrollos teóricos que suman la perspectiva decolonial al abanico de alternativas para volver a pensar la epistemología de esta área de estudios en tanto se trata de perspectivas teóricas que cuestionan en forma directa el peso de la herencia eurocentrista y apelan a una construcción de categorías emanadas de las formas de producción de conocimiento local.

Como bien advierten los editores de este dossier, en las últimas décadas se ha visto un resurgimiento del compromiso académico con la investigación decolonial, poscolonial, anticolonial y de la teoría del sur. Algunos autores distinguen entre el poscolonialismo y el decolonialismo, particularmente en América Latina: aunque ambos articulan importantes críticas al colonialismo, varían en cuanto a su profundidad temporal y alcance geográfico (Fúnez Flores, 2022). En el caso de la educación comparada diversos autores han referido a la cuestión desde perspectivas propositivas (Silova, Rappleye, y You, 2020; Takayama, Sriprakash y Connell, 2017; Unterhalter y Kadiwal, 2022) y perspectivas más críticas (Vickers, 2020). No se han encontrado muchos estudios sobre la relación entre poscolonialismo, perspectiva decolonial y educación comparada desde o sobre América Latina, siendo que esta perspectiva ancla en el desarrollo de pensadores latinoamericanos. Precisamente, esta vacancia, podría indicar la prevalencia de ciertos legados en la circulación de la educación comparada.

Pero tampoco se trata aquí de mostrar los alcances y límites del poscolonialismo, la perspectiva decolonial y la educación comparada en la región. Más bien interesa profundizar una reflexión, si se quiere más clásica, sobre los modos en los que se conceptualiza sobre la educación comparada. Se trata de una reflexión situada en una región específica en la que el foco del contenido enlaza de manera directa con su desplazamiento espacial: América Latina receptora de unas herencias y productora de formas propias de circulación de conocimiento sobre la educación.

Contar con más precisión acerca de la dinámica entre herencia y producción, entre recepción y apropiación constituye una manera de acercarse a los interrogantes propios del poscolonialismo planteados por los editores del dossier e incluso ir más allá: ¿es posible pensar esta dinámica en términos de beneficiarios y perjudicados por los enredos coloniales de la producción de conocimiento en la educación comparada? ¿Qué espacios o locus de producción son posibles para generar mayor práctica de investigación educativa en los bordes?

Para ello, el artículo se organiza en tres partes. En la primera se sintetiza el estado de situación de los estudios sobre educación comparada y la perspectiva decolonial. Desde esa síntesis, la segunda parte actualiza estudios previos sobre el desarrollo de la educación comparada en América Latina. En las conclusiones se formulan interrogantes para el diálogo con dicha perspectiva.

## **2. El poscolonialismo, la perspectiva decolonial y la educación comparada: notas para una síntesis**

Este apartado ofrece una síntesis del poscolonialismo y la perspectiva decolonial y su relación con la educación comparada. El objetivo es identificar las formas y puntos de encuentro que los comparatistas encuentran en estos desarrollos teóricos para avanzar, en el apartado siguiente, en el análisis de la situación en América Latina.



De acuerdo con Mendes y Hernández Díaz (2022) el reordenamiento global durante la posguerra produjo una multiplicidad de posicionamientos críticos respecto de los efectos del colonialismo europeo en África y Asia. Hacia finales de 1980 estos posicionamientos quedaron reconocidos como poscolonialismo a través de los aportes de intelectuales de los estudios culturales subalternos. Estos intelectuales eran originarios de ex colonias británicas con estudios en Europa y, algunos de ellos, radicados en Estados Unidos, entre quienes destacan Ranajit Guha, Edward Said, Gayatri Spivak y Homi Bhaba (p. 206).

Existen variedad de aportes al poscolonialismo pero una característica común es el desafío a las lógicas y prácticas coloniales en sus formas de expresión material y, sobre todo, intelectual. En este sentido, como destacan Mendes y Hernández Díaz, subyace a este desafío la operación epistemológica de deconstrucción de los esencialismos emergentes de las concepciones dominantes de la modernidad (2022, p. 206). Fúnes Flores (2022) sostiene que el poscolonialismo se apoya particularmente sobre el pensamiento posmoderno y pos estructural e inicia su reinterpretación historiográfica y crítica literaria con la experiencia colonial inglesa y francesa.

La perspectiva decolonial, por su parte, es identificada como una variante del poscolonialismo, la desoccidentalización y los estudios subalternos emergentes (Arguello Parra, 2015). En efecto, Mendes y Hernández Díaz (2022) localizan su origen a comienzos de los años '90 en los Estados Unidos con la creación del grupo de estudios subalternos latinoamericanos. El trabajo del proyecto de investigación Modernidad/Colonialidad, emergente de este grupo, se encuentra detrás del llamado giro decolonial latinoamericano (Mignolo, 2006). Al igual que los estudios culturales subalternos y poscoloniales, el grupo Modernidad/Colonialidad reconoce el papel fundamental de las epistemes, pero les otorga un estatuto económico, tal como propone el análisis del sistema mundo de Wallerstein, del que el grupo se nutre.

El pensamiento decolonial reúne los aportes de un colectivo formado por investigadores latinoamericanos como Edgardo Lander, Nelson Maldonado Torres, Santiago Castro Gómez, Ramón Grosfoguel, Enrique Dussel, Catherine Walsh, Walter Mignolo y Anibal Quijano quienes, por diversas vías, llegaron a un conjunto de postulados comunes. El giro decolonial, entendido en forma amplia, hace referencia al llamado Tercer Mundo, o el Sur Global, incluyendo «los sures en los nortes del planeta y las zonas que existen debajo del sur geopolítico mismo» (Maldonado Torres, 2020, p. 562).

En términos generales, las ideas de estos autores recuperan aportes de la teoría de la dependencia, la teología de la liberación y el pensamiento de Frantz Fanon y Paulo Freire y su crítica al «predominio de la visión occidental y el hecho preocupante de que los propios pueblos colonizados hicieran suyas las categorías de clasificación social elaboradas por el saber europeo y americano (Restrepo y Rojas, 2010)» (Andrade Guevara, 2020, p.138).

El énfasis está puesto sobre el concepto de colonialidad en tanto una forma de pensar que reproduce las formas y categorías propias de las sociedades colonizadoras: formas de historización totalizantes sobre la base de los principios modernos subyacentes a la historia, el conocimiento, el poder y el ser (Arguello Parra, 2015; Fúnes Flores, 2022). Así, «el pensamiento des-colonial tiene como razón de ser y objetivo la des-colonialidad del poder (de la matriz colonial de poder)» (Mignolo, 2006, p. 92).

La perspectiva decolonial identifica momentos clave del euro colonialismo en el establecimiento de una matriz colonial de poder, conocimiento y ser; momentos que se vinculan con el desarrollo de la escolarización. El momento fundacional es la etapa imperial del siglo XVI con su misión cristianizadora y civilizadora. Sigue a este el influjo



civilizador liberal-iluminista bajo el auspicio de la Ilustración y su efecto en las colonias americanas: el asentamiento de los postulados políticos modernos con centro en el estado nación y la integración –definida como incompleta– de América a Occidente. La irrupción de los Estados Unidos hacia el cambio de siglo marcaría la nueva fase. Ésta se sostuvo sobre el creciente peso económico, político y militar para extender el bienestar del *progreso y desarrollo* del Atlántico Norte en el marco de la guerra fría. Finalmente, la globalización y la extensión de una lógica económica capitalista estandarizada, marcaría la nueva colonialidad con crecientes consecuencias sobre la desigualdad y las formas de producción de la identidad cultural.

El giro decolonial no supone la negación de las estructuras coloniales y sus categorías, más bien busca construir desde formas invisibilizadas y emergentes de pensamiento y práctica. El análisis requiere tomar en cuenta los conocimientos subalternizados por la visión eurocéntrica a través de sus clasificaciones: superior/inferior, desarrollo subdesarrollo, civilizados/bárbaros. Las nociones de diferencia colonial, pensamiento fronterizo (border thinking) y desprendimiento (delinking) incluyen revisar la posición desde donde se produce y legitima el conocimiento en una interlocución entre historias locales y diseños globales (Arguello Parra, 2015). La colonialidad persiste en su dimensión material y simbólica, por ello se requiere de un pensamiento *otro*: «En consecuencia, es tiempo de aprender a liberarnos del espejo eurocéntrico donde nuestra imagen es siempre, necesariamente, distorsionada. Es tiempo, en fin, de dejar de ser lo que no somos» (Quijano, 2014, p.828).

Como bien advierten Mendes y Hernández Díaz (2022), la perspectiva decolonial ha tenido un desarrollo sostenido en las últimas décadas, con efectos en el campo de las ciencias sociales en general y de la educación en particular. Esto debido a la reflexión crítica que ofrece respecto de la colonización del saber, que impacta de manera directa sobre las áreas que toman como objeto de estudio al conocimiento. Incluso se aprecia la emergencia de autores y temas que plantean las bases para una pedagogía decolonial (p.212).

La educación comparada no permanece ajena a esta situación y ya se destacan comparatistas que introducen autores poscoloniales y decoloniales en sus indagaciones. Al respecto, Mukherjee (2019) destaca que los comparatistas han tomado nota de las limitaciones de las teorías del norte para interpretar y comprender los fenómenos sociales que se producen en los contextos híbridos del Sur Global. Menciona la educación comparada poscolonial como un intento de los académicos por poner en el mapa las teorías del sur desde un compromiso analítico y hermenéutico.

En este sentido, un trabajo seminal es el de Takayama, Sriprakash y Connell (2017) quienes advierten sobre la colonialidad del conocimiento en la educación comparada. Los autores identifican distintos focos por los que se hace necesario incorporar el debate poscolonial/decolonial –no distinguen entre uno y otro. En primer lugar, porque la educación comparada extrajo gran parte de su aparato metodológico y teórico de la sociología y las ciencias sociales afines y de autores que carecen de una comprensión de la colonialidad y su entendimiento acotado de la modernidad. En segundo lugar, por las características de algunas teorías propias de la educación comparada; por ejemplo, la teoría de la cultura mundial, que, según los autores, parte de premisas eurocéntricas. Finalmente, el análisis del campo de la educación comparada revela estructuras jerárquicas de producción de conocimiento entre países centrales y periféricos, con sociedades, revistas y académicos del Atlántico Medio con posición hegemónica y, en consecuencia,

con efectos sobre las posibilidades de producción y circulación del conocimiento desde otras latitudes. Desde la perspectiva de los autores, comprender la modernidad y la educación desde fuera del marco de interpretación euroamericano moderno permitiría cuestionar la colonialidad del campo de la educación comparada e imaginar otros estudios y prácticas de producción.

Esta inquietud es retomada en el trabajo de Silova *et al.* (2020) quienes, con un fuerte apoyo en los postulados de Mignolo, reúnen a filósofos de la educación comparada y especialistas en educación comparada para revisar el carácter eurocéntrico de la episteme del área de estudios. A través de los aportes de autores que se nutren del poscolonialismo (Takayama), el ecofeminismo (la propia Silova, Taylor) y la filosofía japonesa (Rapplee y Komatsu), vinculan el giro decolonial con la ontología y la necesidad de la supervivencia planetaria en el marco de una ruptura con el humanismo occidental. Destacan también la importancia de las opciones decolonial y ontológica para la reconstrucción del pensamiento y la educación moderna; de allí su importancia para la educación comparada e internacional.

El vínculo con el giro decolonial aparece también en la preocupación de estos autores sobre la producción, o interlocución, colectiva como forma de trabajo; una estrategia de acción considerada necesaria para escapar de las trampas duales entre la reoccidentalización y la desoccidentalización. Dialogan aquí con el reconocimiento de las categorías propias de la posición de colonialidad y la búsqueda de pluriversos. Sin embargo, también reconocen los límites de sus particularidades expresados en la necesidad de revisar sus biografías, aquí dialogan con Silova *et al.* (2017) y en el uso del inglés como lengua común, cuestión también planteada por Byoung-gyu *et al.* (2023). Estos últimos autores enfatizan el imperativo de descolonizar y reconstruir la subjetividad para reclamar las posiciones como sujetos epistémicos en un inter juego simultáneo entre la interpretación del mundo desde la realidad vivida y la práctica de mirar hacia afuera, hacia otras formas, convirtiéndose en otros.

También centrados en la cuestión de la posicionalidad, Unterhalter y Kadiwal (2022) subrayan la consideración de la posición como investigadores para la investigación y reflexión comparativa. La perspectiva decolonial permite cuestionar las pretensiones de descripciones objetivas, singulares, universales y asumidas en muchos trabajos académicos sobre educación y desarrollo internacional. Pero para ello, se requiere revisar el proceso de producción de conocimiento y las formas en que se estableció un canon. Dicha revisión incluye mirarse como investigador, la propia posición social, qué teorías y métodos se eligen y por qué.

En línea con el reconocimiento de los límites de la particularidad, cabe mencionar la publicación de Eriksen y Svendsen (2020) en el *Nordic Journal of Comparative and International Education*. Tomando como referencia a Boaventura de Sousa Santos, también parte del giro decolonial a través de la epistemología del Sur, y a Maldonado Torres, ponen hincapié en reexaminar la continuidad del hábito de ser moderno (colonial) para ir más allá de los modos tradicionales de la crítica social. En consecuencia, y en relación con la producción de conocimiento, advierten que el dossier que presentan, fue elaborado desde la perspectiva de las mayorías blancas: un potencial acto colonial que responde a la geopolítica del conocimiento que estructura el campo de la educación comparada e internacional. Revisar la forma en que se realiza la crítica social implicaría que tanto el colonizador como el colonizado sean objeto de descolonización, en una posicionalidad marcada por el lado que se ocupa en las luchas descolonizadoras concretas.

En este sentido, y respecto de la escolarización, la estratificación racial de las personas y sus efectos sobre el acceso desigual a la educación en los países nórdicos, constituyen uno de esos lados.

Vickers (2020) es crítico respecto de la forma en que el poscolonialismo y la perspectiva decolonial pareciera incorporarse a la educación comparada. Acuerda el autor con el cuestionamiento al eurocentrismo irreflexivo al tiempo que advierte respecto de un posible esencialismo ahistórico y antioccidental. Fundamenta su postura en lo que llama el excepcionalismo occidental: conceptos como el de democracia, capitalismo, libertad individual, progreso, derechos asumidos como propios de Occidente surgieron bajo diferentes formas en múltiples sociedades y los modos que adoptaron en Europa y América se debieron a la influencia transcultural. De allí concluye en la urgencia por recuperar el compromiso con la historia comparada del colonialismo y el imperialismo.

Como se señaló en la introducción, no se encuentran muchos estudios de educación comparada desde el poscolonialismo y/o la perspectiva decolonial en América Latina. Flores y Toro (2019) ofrecen un recorrido por los principales constructos del decolonialismo con el fin de identificar y rescatar los saberes que son propios, los que se aprendieron y los que han sido impuestos. Retoman la experiencia del programa de doctorado Latino-Americano en Educación en Colombia, que tiene entre sus referentes a la educación comparada, para dar cuenta de un espacio en el que personas de diferentes lenguas y saberes reflexionan en conjunto: encuentran allí otra forma de producción del conocimiento.

Por su parte, el trabajo de Vincentin y Lamar Ramos (2022) resulta indicativo de la forma de producción de conocimiento de la educación comparada en la región en tanto vincula a esta área de estudios con las reformas educativas (Acosta, 2019; Acosta y Ruiz, 2017). Es en ese vínculo que introduce el uso de la teoría decolonial, según los autores, en tanto aportes metodológicos. En concreto, proponen las dimensiones de colonialidad del ser, saber y poder como posibles categorías en el análisis comparativo, operacionalizadas en pares para el análisis de las reformas educativas: Autoritarismo (prácticas homogeneizadoras que no permiten el diálogo)/Prácticas no autoritarias - democráticas/diálogo entre prácticas; Europa como centro de producción de conocimientos/Cuestionamiento del eurocentrismo; Neutralidad del saber/Pluralidad del saber; Hegemonía de un saber/Conjugación de diferentes saberes.

El recorrido realizado muestra la inquietud entre algunos especialistas de la educación comparada por extender el horizonte conceptual hacia el poscolonialismo y, sobre todo, la perspectiva decolonial. Por un lado, esta inquietud se fundamenta en la necesidad de reexaminar la matriz colonial que subyace a la estructuración de la educación comparada, un aspecto que no es nuevo en esta área de estudios: un mapa y un claro discurso colonial anclado en la teoría de la civilización subyacen a la investigación comparada en educación desde comienzos del siglo XX (Cardoso y Steiner Khamsi, 2017; Ydesen y Andreasen, 2020). El elemento más novedoso radicaría en que el decolonialismo pone en el centro de la revisión al núcleo de la educación comparada: la escolarización y su circulación, dos objetos de origen eurocolonial.

Por otro lado, remite a cierta reformulación de la posición de los comparatistas como productores de conocimiento tanto en sentido físico como ideológico. Desde otra perspectiva, este punto ya había sido advertido por Cowen (2021), entre otros, cuando analiza cierto revitalizamiento de la educación comparada académica:

"Our intellectual puzzle remains: 'as it moves, it morphs'. Our moral responsibility, our professional moral responsibility, is unvarying: as best we can, to the maximum of our academic, analytical and scholarly talents, we bear witness to what is done, in many places and in many times under the impact of multiple forms of power, to human beings in the name of education". (p.28)

Se trata, en definitiva, del estudio de las relaciones de poder aunque desde una posición que implica no dar por sentadas las categorías de análisis de dichas relaciones para dar lugar, también, a epistemes invisibilizadas. La pluralidad en la construcción de categorías que permitan ir más allá de las formas de pensar y actuar conocidas sería uno de los aportes de esta búsqueda de nuevos horizontes. En este sentido, el apartado siguiente trata acerca de las condiciones de la educación comparada latinoamericana y la posibilidad de una empresa de estas características.

### **3. La educación comparada en América Latina: entre la producción y el uso del conocimiento acerca de la escolarización**

En la introducción a este artículo se propuso considerar las formas de producción de conocimiento de la educación comparada en América Latina a partir de la noción de circulación. Ello deviene del desarrollo histórico de esta área de estudios en la región. Tal como se planteó en trabajos anteriores no se encuentra una tradición continua y consolidada de la educación comparada como disciplina académica (Acosta, 2011; Acosta y Perez Centeno, 2011; Acosta y Ruiz, 2015; Ruiz y Acosta, 2017). Sabido es que algunos países participaron activamente de la etapa de la Pedagogía del extranjero en el momento de configuración de sus sistemas educativos (Acosta, 2011). Sin embargo, la disciplina no ancló en un desarrollo académico consistente y sostenido a lo largo del tiempo (López Velarde, 2000).

A pesar de ello, es posible distinguir en la región formas de circulación tanto de la educación comparada como de usos de la comparación al momento de analizar la producción de conocimiento. Estas formas pueden pensarse como ondas de circulación, las que presentan distintos usos de la comparación y evidencian continuidades y rupturas entre fines del siglo XIX y comienzos del siglo XXI en el desarrollo de la educación comparada. Así, la región latinoamericana se constituye como un espacio de circulación en el que se combinan producción de conocimiento y usos de la educación comparada. En lo que sigue se distinguen tres formas particulares en las que el uso de la comparación en educación se desarrolló en la región: la educación comparada en tanto práctica de individuos; la comparación en la práctica de los organismos nacionales e internacionales en la región y la comparación en la producción de académicos en el marco de sociedad nacionales de educación comparada. El desarrollo actualiza la información presentada en un trabajo anterior (Acosta, 2019).

#### **3.1. La educación comparada en tanto práctica de individuos**

Esta primera onda de circulación de la comparación se sitúa entre fines del siglo XIX y casi todo el siglo XX. Refiere a dos grupos de actores en el desarrollo de la educación comparada en América Latina. El primero son los pedagogos viajeros o agentes de gobierno; el

segundo los académicos universitarios. Si bien se sitúan en ámbito y momentos diferentes mantienen un punto en común: el bajo grado de institucionalización en el desarrollo de su práctica a lo largo del tiempo.

El caso de los viajeros o agentes de gobierno refiere a los viajeros latinoamericanos que estudiaron experiencias foráneas tales como José Luis Mora en México, Andrés Bello en Venezuela y Chile, Domingo Faustino Sarmiento en Argentina y Chile o José Pedro Varela en Uruguay. La práctica de comparación consistía en la descripción de la experiencia bajo estudio a la manera de informe para el Estado.

Un punto interesante a destacar es el caso de viajeros que llegaban a los países de América Latina para estudiar o, incluso, luego formar parte del desarrollo de la escolarización. Entre otros es posible señalar al francés Celéstin Hippeau (1803-1883), Profesor Honorario de la Facultad de París y Secretario del Comité de Obras Históricas y Sociedades Científicas, defensor del modelo americano de liberalismo y, por consiguiente, el modelo escolar vigente en Estados Unidos (Gondra, 2002). A partir de 1870, Hippeau publica una serie de libros sobre la instrucción pública en los Estados Unidos (1872), Inglaterra, Alemania e Italia (1875), los estados del norte de Europa (Suecia, Noruega y Dinamarca, 1876) y Rusia (1878) y la República Argentina (1879).

En este último destaca el futuro auspicioso de las repúblicas sudamericanas que, con el ejemplo de los Estados Unidos, consideran el desarrollo de la educación popular como el punto de apoyo de su constitución democrática. También dedica la obra al presidente argentino en ese momento, Nicolás Avellaneda, y destaca figuras como la de Domingo Faustino Sarmiento, el ministro de instrucción Eduardo Costa y el educador y legislador Onésimo Leguizamón. Interesa relevar esta obra en tanto construye una mirada sobre el desarrollo de la escolarización en Argentina en relación con el modelo de los Estados Unidos y los modelos europeos, destacando su acercamiento, y, en ese sentido, notable progreso. Gondra (2002) analiza la circulación de la obra de Hippeau en Brasil, estado sobre el que no escribe, y resalta su influencia en círculos universitarios cercanos al ámbito de desarrollo del sistema educativo en ciernes. Para el autor se trata de «una operación que construye un programa a seguir por las naciones, en el que América se presenta como modelo» (p.163).

Sin embargo, hubo también casos de extranjeros residentes en América Latina que, precisamente, discutían con las formas que la escolarización estaba adoptando en Europa y aconsejaron no cometer los mismos errores. Un ejemplo es el de Amadée Jacques (1813-1865), exiliado francés en Argentina por su apoyo al republicanismo durante el Imperio de Napoleón III Bonaparte. Jacques era doctor en letras y licenciado en ciencias de la Universidad de París, ex profesor de la Escuela Normal y del Liceo Louis le Grand. Tuvo una destacada actuación primero en el Colegio de San Miguel, en la provincia de Tucumán, y luego como rector del Colegio Nacional de Buenos Aires creado en 1863. Respecto de la organización de los colegios de educación secundaria advertía: «No imitemos a Europa en sus desaciertos mismo y aun cuando acierta, cuidemos de que las circunstancias, en medio de las cuales nosotros vivimos, son diferentes y requieren distintas medidas.» (Jacques, 1945, p.23). Podría pensarse a estos viajeros extranjeros, también como productores de esta primera onda de circulación de la comparación centrada en la práctica de individuos. Algunos de ellos, como Jacques, de fuerte vínculo con el uso de la comparación en la orientación de las futuras políticas de escolarización.

El segundo grupo de actores que podrían enmarcarse en esta onda de circulación de la comparación se sitúa ya en el siglo XX y refiere a los académicos universitarios.



La educación comparada no se instaló como materia de en los programas de estudio de manera generalizada en la formación de docentes ni en las universidades que formaban a los pedagogos. Este bajo grado de institucionalización se tradujo en una escasa producción teórica y redujo los locus de desarrollo de la educación comparada a las obras de algunos autores cuyos libros tendieron a transformarse en obras de referencia.

Esta tendencia se encuentra a lo largo del siglo XX. Por ejemplo, entre los años '40 y '60 López Velarde (2000) detecta solo tres obras referidas a la educación comparada: el trabajo de Ema Pérez de Cuba, de Lorenzo Filho en Brasil y de J. Manuel Villalpando en México. En los años '70 se detecta la obra del argentino Ángel Diego Márquez como hito de referencia. También se encuentra un estudio de Gustavo Cirigliano (Argentina) sobre el estado del análisis de la educación comparada aunque este fue realizado para la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO).

Ya con la crisis de los años 70 y 80, sobre el escenario abierto de crisis y reformas, en el marco de la diseminación internacional de la educación promovida por Organismos Internacionales, especialmente por la UNESCO, ocurre la deslocalización de las investigaciones en Educación Comparada para el tercer mundo (Monfredini, 2011). Las producciones de la década de los '80 del siglo XX tampoco reflejan una inserción de la región en las prácticas y debates del campo de la educación comparada.

Excepciones se encuentran en los trabajos de María A. Ciavatta (Brasil) desde las teorías de la Dependencia y los de Vera Arenas (Argentina) emparentados con las líneas teóricas españolas de aquel entonces –enfoques clásicos de la educación comparada- y producto de las experiencias de cátedras universitarias que se mantuvieron en esos años. En esta misma línea, sobre el final de la década se encuentran los primeros trabajos de profesores de la Universidad de Buenos Aires aunque con foco en los estudios sobre universidad.

Quizá la actividad más institucional se situó en el caso de México entre los años '70 y los '80 con la fundación del Centro de Estudios Educativos con trabajos de Pablo Latapí en materia de educación comparada e internacional, la publicación de la Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, la realización en 1978 de la reunión anual del Comparative and International education society (CIES) en ese país y I Foro Latinoamericano de Educación Comparada en la Universidad de Colima en 1980.

### **3.2. La comparación en la práctica de los organismos nacionales e internacionales en la región**

Esta onda en el uso de la comparación reconoce dos momentos, uno vinculado a la expansión del planeamiento de la educación en América Latina y otro ligado al desarrollo de reformas educativas promovidas fuertemente por organismos internacionales en la región. En dichos momentos se aprecian cambios en los usos que se realiza de la comparación.

Respecto del momento vinculado con la expansión del Planeamiento de la educación, se destaca a partir de los años '60 la creación de oficinas gubernamentales de planificación, cuyo trabajo estuvo originalmente destinado a la sistematización y análisis de información de las estadísticas en educación y a la elaboración de diagnósticos de los sistemas educativos, aunque con escasa formulación de planes. Organismos de Naciones Unidas como la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) y la UNESCO se constituyeron en instrumentos esenciales de la difusión y consolidación de la planificación educativa en la región. De esta manera, organismos nacionales e internacionales se combinaron para la producción de información sobre los sistemas educativos.



En un contexto de desarrollo educativo incompleto, los gobiernos junto con los organismos internacionales introdujeron el uso sistemático de la cuantificación educativa y los modelos estadísticos para la orientación directa de las políticas educativas bajo la fórmula del planeamiento integral. A partir de los años ‘80, en un escenario de crisis económica regional y recuperación de la institucionalidad democrática, se inició un período de circulación –principalmente– de prácticas y políticas de reforma, con estudios que produjeron datos educativos comparados para informar la toma de decisiones a la vez que propusieron reformas para resolver la crisis denunciada.

Los países latinoamericanos fueron afectados por las recomendaciones para educación realizadas por organismos de cooperación técnica como la Organización de los Estados Americanos (OEA), la UNESCO, a través de OREALC, su oficina regional y la CEPAL, la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI) y organismos de financiamiento como el Banco Mundial (BM) y el Banco Interamericano de Desarrollo (BID) (Ruiz, 2016). Esta participación de organismos internacionales se intensifica en las últimas décadas del siglo XX y en la primera década del siglo XXI, en simultánea con una ola de reformas educativas. Organismos como la OEI, el Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (IIPE) de la UNESCO a través de su sede regional en Buenos Aires, el Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe-PREAL y la CEPAL orientaron sus producciones hacia la comparación regional y el desarrollo de estudios de casos (Monfredini, 2011). A estos se suman producciones como las del Sistema de tendencias educativas de América Latina (SITEAL, creado por IIPE UNESCO Buenos Aires y OEI).

Dos elementos sobresalen del tipo de uso de la comparación: el primero refiere al peso de la dimensión regional a través de la comparación de los indicadores educativos de los distintos países de la región; el segundo a la detección de experiencias catalogadas como exitosas, muchas veces transformadas en *buenas prácticas* o *lecciones aprendidas* para los países latinoamericanos. PREAL, en particular, divulga los informes internacionales, como los estudios que acompañan a los informes PISA, en la línea de *buenas prácticas*, por ejemplo.

La tabla siguiente ofrece una comparación de los dos momentos mencionados en esta segunda onda en los usos de la comparación:

Tabla 1.  
*Usos de la comparación segunda parte siglo XX*

Agencia	Agencias internacionales, regionales y nacionales desde los años ‘60	Agencias internacionales, regionales y nacionales años ‘90 en adelante
Dimensión		
Concepción	Planeamiento educativo	Reformas educativas
Alcance	Sistemas educativos nacionales	Sistemas educativos nacionales Integración regional
Temas	Expansión de la educación básica	Buenas prácticas
Metodología	Cuantitativa	Cuantitativa: Bases de datos Cualitativa: estudio de casos (buenas prácticas)

Nota: Elaboración propia

Es evidente que este segundo momento en el uso de la comparación, tampoco se ubicó en las universidades o en los ámbitos de producción académica de la educación comparada. Sin embargo, comparte con esta área de estudios la cuestión de la transferencia de políticas. Claro que el uso de la comparación en términos de *lecciones aprendidas* no equivale a una problematización de la transferencia, más bien todo lo contrario. Podría decirse que se trataría aquí de la producción de información comparada para el desarrollo de políticas. Una información robustecida por el desarrollo de metodologías cuantitativas y cualitativas, pero más cercana a lo que Cowen (2017) llamó una *educación comparada de soluciones*.

### **3.3. La comparación en la producción de académicos en el marco de sociedad nacionales de educación comparada**

Hacia principios del siglo XXI se produce un revitalizamiento de los estudios comparados en Latinoamérica, aunque desde diferentes agencias y perspectivas. Se distinguen al menos dos líneas: el resurgimiento o creación de las sociedades nacionales de educación comparada con la realización de encuentros académicos que contribuyen al desarrollo del área de estudios en la región y la producción de los organismos internacionales con diferente grado de influencia en la agenda de la política educativa. En esta onda de circulación nos centraremos en la primera línea.

El resurgimiento de la producción académica y la constitución de sociedades nacionales de educación comparada, puede haber estado estimulada por la realización de congresos mundiales de sociedades de educación comparada organizados por el *World Council of Comparative Education Societies* (WCCES) en Brasil, en 1987, y sobre todo el congreso en Cuba, en 2004. A partir de ese momento, se constituyeron o revitalizaron diversas sociedades nacionales: la Sociedad Argentina de Estudios Comparados en Educación (SAECE) en Argentina, creada en 2001 aunque cerrada en 2021; la Sociedad Brasileña de Educación Comparada (SBEC) en Brasil, establecida en 1983; la Sección de Educación Comparada de la Asociación de Pedagogos, en Cuba, organizada en 1989; la SOMECE formada en 2003; la Sociedad Uruguaya de Educación Comparada (SUEC) creada en 2009 y la Sociedad Venezolana de Educación Comparada (SVEC), formado en 2000. Además, en tanto muestra del fortalecimiento de este proceso, cabe destacar la realización del XV congreso del WCCES en Buenos Aires, Argentina, en 2013, la realización del XVII en Cancún, México, en 2019.

La creación o revitalización de las sociedades nacionales junto con su mayor involucramiento en la WCCES antes referida, indican una mayor proyección de la actividad regional. Junto con ello, se observa un intento de fortalecer la educación comparada a través del desarrollo de asociaciones transnacionales con creciente relevancia a través de la realización de congresos, como es el caso de la Sociedad Iberoamericana de Educación Comparada (SIBEC) creada en 2014. Resulta interesante la forma en se define a sí misma: un espacio académico en el que participan académicos de la región iberoamericana para potenciar los estudios comparados de educación en castellano y portugués. Se trata aquí de un intento por potenciar la visibilización de la producción en educación comparada por fuera de los locus de producción que utilizan el idioma inglés.

En esta línea, en un trabajo reciente, Navarrete Cazales (2020) compara ocho sociedades nacionales de educación comparada e internacional en Iberoamérica: seis latinoamericanas y dos europeas (Portugal y España). A través del uso de semejanzas y diferencias, la autora compara la emergencia, objetivos, eventos y publicaciones entre estas

sociedades. Respecto de la producción de conocimiento, interesa destacar las estrategias de difusión que encuentra para cada una de ellas, entre las que sobresalen las revistas propias (Sociedad Española de Educación Comparada, SBEC, SAECE, SUEC), la educación de libros (SOMECE) y los boletines (SVEC) junto con la realización de congresos y conferencias, común a todas ellas.

La creación o fortalecimiento de las sociedades nacionales sirvieron de marco a las producciones de académicos universitarios. Un ejemplo en este sentido es el caso de la SOMECE que en los últimos 15 años publicó numerosos libros sobre la educación comparada en América Latina y la internacionalización y la comparación en la región. Navarrete Cazales (2020) enumera 15 libros desde el 2005 editados por la sociedad en conjunto con otras instituciones. Algunos de ellos reflejan la preocupación por la constitución de campo de la educación comparada en México y en la región.

Como se señaló más arriba, otro ejemplo es la creación de revistas académicas. Entre 2010 y 2022 se desarrolló la Revista Latinoamericana de Educación Comparada, creada por SAECE. Durante ese período la revista publicó 19 números con 150 artículos: un 13 % referidos a problemas teórico-metodológicos de la educación comparada. La tabla siguiente refleja las características de la producción: un peso mayor de la comparación en el ámbito nacional y regional, en consonancia con el incremento de este perfil de la producción destacado en la segunda ola. De todas maneras, cabe advertir que se incluyen en esta categoría estudios que toman como unidad de comparación dos o más países.

Tabla 2.

*Distribución trabajos RELEC (N=150 Números 1 al 19)*

Tipo de comparación	Num 1-9	Num 10-19	Total
Comparación mundial	3 (4,5 %)	1 (0,8 %)	4 (2,7 %)
Comparación nacional	19 (28,4 %)	21 (25,3 %)	40 (26,7 %)
Comparación regional	21 (31,3 %)	35 (42,1 %)	56 (37,3 %)
Estudio de casos	14 (20,9 %)	17 (20,4 %)	31 (20,7 %)
Teórico- metodológicos	10 (14,9 %)	9 (12,04 %)	19 (12,7 %)
Total	67	83	150

Nota: Elaboración propia

En esta misma línea, Gorostiaga y Espinoza (2019) analizan las vías de difusión de la producción en países hispanoparlantes de América Latina. Destacan la creciente presencia de revistas no especializadas que publican estudios sobre educación comparada e internacional: cuatro en Brasil, cuatro en México, una en Colombia, una en Argentina. Fuera de la región, la *Education Policy Analysis Archives* (EPAA) y la Revista Española de Educación Comparada se han transformado en la última década en una vía importante de publicación de artículos de autores de Argentina, Brasil, Chile, Colombia, y México.

En cuanto a las sociedades nacionales de educación comparada, en otros estudios se realizó el seguimiento de los congresos organizados por la Sociedad Argentina de Estudios Comparados en Educación en los años 2005, 2007, 2009, 2011 y 2015 (Acosta, 2019). Dichos congresos congregaron académicos de Argentina, Brasil, Bolivia, Chile, Colombia, Estados Unidos, México, Perú, Paraguay, Uruguay y Venezuela y especialistas de Estados Unidos y España.

Si bien las ponencias de los congresos de una sociedad específica, SAECE, no permiten evaluar tendencias sobre los usos de la comparación, sí ofrecen pistas acerca del sentido que adoptaron los estudios comparados a partir de esta tercera onda de circulación: centrados en el problema de la calidad educativa aunque con importancia creciente de los temas de inclusión, con una fuerte primacía de estudios de caso y con baja presencia de una perspectiva global. Al respecto, el estudio de Navarrete Cazales (2020) sobre las sociedades iberoamericanas coincide, detecta un interés común en algunas de ellas por priorizar en sus congresos los estudios multinacionales, internacionales, regionales, o locales.

Al comienzo de este artículo se propuso el argumento sobre la región latinoamericana como un espacio que combina la circulación de herencias relativas a la configuración y expansión de los sistemas educativos y al conocimiento en torno de su transferencia, objeto histórico de la educación comparada. En este apartado se distinguieron formas de circulación de la educación comparada en la región que son producto, a su vez, de esas herencias. Dichas formas, bajo la imagen de ondas que evidencian movimientos a lo largo del tiempo, remiten a una forma de producción de conocimiento que articula diversos individuos (viajeros, académicos) y agencias (sociedades nacionales y regionales, organismos nacionales e internacionales). Desde la perspectiva de las herencias, no aparecen como agencias de relevancia las universidades, elemento propio de la forma de producción del Atlántico Medio.

En el primer apartado sobre las perspectivas decolonialistas referimos a la posibilidad de la reformulación de la posición de los comparatistas como productores de conocimiento. Las ondas de circulación en la región latinoamericana antes descritas ofrecen algunas pistas. Un elemento positivo de la articulación entre actores y diferentes agencias, aspecto característico de la región, es la deslocalización del conocimiento producido y, eventualmente, su mayor alcance y amplitud en tanto no queda sujeto a una institución particular como la universidad. En relación con la búsqueda de pluralidad que podría provenir de perspectivas decolonialistas, habría aquí un potencial punto de apoyo. Al mismo tiempo, cabe la pregunta acerca de cuánto es posible desprenderse de categorías colonialistas o dar lugar a epistemes invisibilizadas con la presencia de agencias productoras de conocimiento en el área de la comparación como los organismos internacionales. Junto con ello, la inestabilidad de algunas sociedades nacionales o la práctica de producción de conocimiento centrada en individuos también podría presentarse como un obstáculo a la hora de aumentar la solidez del conocimiento local.

## **4. Conclusiones. La educación comparada en América Latina: algunas preguntas para la perspectiva decolonial**

La caracterización de las formas que adopta la producción de conocimiento en la educación comparada latinoamericana permite plantear algunas preguntas respecto de las potencialidades de la perspectiva decolonial en su relación con esta área de estudios. Es claro que dicha perspectiva ofrece un atractivo potente por su interés en revisar la matriz colonial. Más allá de esto, emergen al menos dos interrogantes. El primero se relaciona con una cuestión advertida en el primer apartado: la revisión al núcleo de la educación comparada, esto es la escolarización y su circulación de origen eurocolonial.

Como se destacó más arriba, la educación comparada en América Latina se constituye en simbiosis con el estudio sobre los sistemas educativos; sistemas que, a su vez, son el producto de combinaciones históricas fuertemente vinculadas al ideario de la Ilustración y la constitución de los estado nación (Acosta, 2022). La narración de las circulaciones detrás de esas combinaciones constituye una tarea de por sí ardua (Cowen, 2021) pero permitiría apreciar mejor las características que adopta la escolarización, incluidas las relaciones de poder. Es decir, para poder extender el horizonte de búsqueda para una mejor comprensión, quizá todavía sea necesario profundizar el estudio sobre las formas de circulación de la escolarización en la región.

El segundo interrogante, se relaciona con la potencialidad de la perspectiva decolonial para la construcción plural de categorías que permitan ir más allá de las formas de pensar y actuar conocidas. Sabido es que la posibilidad de lo plural depende de la capacidad de agencia asociada a las condiciones de producción. En este sentido, el recorrido sobre las ondas de circulación de la educación comparada en América Latina da cuenta de una institucionalización diferente a la del Atlántico Medio, entre la producción académica y la de los organismos nacionales e internacionales. Esta situación genera condiciones también diferentes para la consolidación de la producción. Al respecto, Wiseman *et al.* (2020) advierten que los investigadores que trabajan en el Sur Global, no pueden publicar y difundir su trabajo con la amplitud que lo hacen quienes investigan sobre el Sur Global desde instituciones o agencias con base en el Norte. Si a esto se suma la cuestión del idioma, las posibilidades de construcción y difusión de una voz propia se ven ciertamente mermadas.

En suma, quizá un puntapié inicial hacia el diálogo con la perspectiva decolonial pueda darse desde la profundización en el estudio sobre las formas de circulación de la educación comparada en América Latina que permita delinear y robustecer su carácter particular. Junto con ello, promover una mayor circulación de sus productos entre y fuera de la región, con el fin de enriquecer la práctica histórica en la circulación de la escolarización de *mirar y ser mirados*.

## 5. Referencias

- Acosta, F. (2011). La educación comparada en América Latina: estado de situación y prospectiva. *Revista Latinoamericana de Educación Comparada*, 2(2), 73-83.
- Acosta, F. (2019). Usos de la Educación Comparada en América Latina: un análisis entre el siglo XX y el siglo XXI. RBEC: *Revista Brasileira Educaçao Comparada*, 1, 1-14. <https://doi.org/10.20396/rbec.v1i0.9911>.
- Acosta, F. (2022). Nation-States, Nation Building, and Schooling: The Case of Spanish America in the Long 19th Century. En D. Tröhler, N., Piattoeva, y W. Pinar (Eds.), *World Yearbook of Education 2022. Education, Schooling and the Global Universalization of Nationalism* (pp. 29-45). Taylor and Francis.
- Acosta, F. y Perez Centeno, C. (2011). Re-bordering comparative education in Latin America: Between global limits and local characteristics. *International Review of Education*, 57(3-4), 477-496.



- Acosta, F. y Ruiz, G. (2018). Revisiting comparative education in Latin America: traditions, uses, and perspectives. *Comparative Education*, 54(1), 62-76. <https://doi.org/10.1080/03050068.2017.1400760>.
- Alexander, R. Broadfoot, P. y Phillips, D. (1999). *Learning from comparing. New directions in comparative educational research*. Symposium books.
- Andrade Guevara, V.M. (2020). La Teoría Crítica y el pensamiento decolonial: hacia un proyecto emancipatorio post-occidental. *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, 65(238), 131-154.
- Argüello Parra, A. (2015). Pedagogía decolonial: hacia una comprensión/acción educativa en las sociedades emergentes. En H. Ferreyra, J. Gómez Arévalo, G. Sanabria León, C. Vélez De La Calle, A. Argüello Parra, J. Urbina Cárdenas, G. Ordóñez, J. Garzón y D. Pérez Villamarín (Eds.), *Educación, sociedad e interculturalidad: diálogos desde la comprensión y acción educativa en América Latina* (pp. 87-136). Universidad Santo Tomás.
- Bray, M., Adamson, B., Mason, M. (2007). Diferentes modelos, diferentes énfasis, diferentes insights. En M. Bray, B. Adamson y M. Mason (Eds.), *Educación Comparada. Enfoques y métodos* (pp. 435-454). Springer/Granica/SAECE.
- Byoung-gyu, G., Jieyu, J. y Silova, I. (2023). Redefining educational transfer and borrowing in the pluriverse. En *International Encyclopedia of Education* (4ª ed., Vol. 1) (pp. 290-301). Elsevier
- Calderón López Velarde, J. (2000). Introducción. En J. Calderón López Velarde (Ed). *Teoría y desarrollo de la investigación en educación comparada* (pp.11-26). Plaza y Valdés.
- Cardoso, M. y Steiner-Khamsi, G.(2017). The making of comparability: education indicator research from Jullien de Paris to the 2030 sustainable development goals. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 47(3), 388-405. <https://doi.org/10.1080/03057925.2017.1302318>
- Cowen, R. (2014). 'Ways of knowing, Outcomes, and Comparative Education': Be careful what you pray for. *Comparative Education*, 50(3), 282-301.
- Cowen, R. (2017). Narrating and relating educational reform and comparative education. En E. Hultqvist, S. Lindblad y Th. Popkewitz (Eds.), *Critical analyses of educational reforms in an era of transnational governance* (pp 23-39). Springer Publishing House.
- Cowen, R. (2018). Comparative Education and Empires. *Revista Española de Educación Comparada*, 31, 14-34. <https://doi.org/10.1080/17508487.2019.1618887>
- Cowen, R. (2021). Recent developments in Comparative. Education: myths, muddles, and marvels. *International Journal for the historiography of Education*, 11(1), 11-21.
- Cowen, R. y Kazamias, M. (Eds.) (2009). *International Handbook of Comparative Education*. Springer.



- Epstein, E.H. (2008). Setting the normative boundaries: crucial epistemological benchmarks in Comparative Education. *Comparative Education*, 44(4), 373-386.
- Eriksen, K. y Svendsen, S. (2020). Decolonial Options in Education – Interrupting Coloniality and Inviting Alternative. *Nordic Journal of Comparative and International Education*, 1(4), 1-9. <http://doi.org/10.7577/njcie.3859>
- Flores, M.J., Maduro, D. y Mejia Toro, S. (2019). Otros caminos decoloniales para la investigación en educación comparada. *PAIDEIA*, 24, 124-139.
- Fúnez Flores, J. (2022). Decolonial and Ontological Challenges in Social and Anthropological. *Theory, Culture & Society*, 39(6) 21–41.
- Gonçalves Gondra, J. (2002). Olhos na América. Uma leitura dos relatórios de C. Hippeau. *Educar em Revista*, 19, 161-185.
- Gorostiaga, J. y Espinoza, O. (2019). Comparative education in Spanish-Speaking Latin America: recent developments and Future prospects. En C. Wolhuter y A. Wiseman (Eds.), *Comparative and International Education: survey of an Infinite Field International Perspectives on Education and society* (pp. 79–99). (Vol. 36). Emerald Publishing Limited.
- Hippeau, C. (1879). *L' instruction publique dans l' Amérique du sud (République Argentine)*. Didier et Cie, Libraires-Éditeurs.
- Jacques, A. (1945). *Escritos. Estudio preliminar y compilación de Juan Mantovani*. Editorial Estrada.
- Kauko, J. y Wieland, W. (2018). The Contingent Sense-Making of Contingency: Epistemologies of Change in Comparative Education. *Comparative Education Review*, 62(2), 157-177.
- Maldonado Torres, N. (2020). El Caribe, la colonialidad, y el giro decolonial. *Latin American Research Review*, 55(3), 560-573. <https://doi.org/10.25222/larr.1005M>
- Manzon, M. (2011). *Comparative education: The construction of a field*. Springer.
- Manzon, M. (2018). Comparative education histories: a postscript. *Comparative Education*, 54(1), 94-107. <https://doi.org/10.1080/03050068.2017.1400760>.
- Manzon, M. (2019). Origins and traditions in comparative education: challenging some assumptions. En M. Manzon (Ed.), *Origins and traditions in comparative education* (pp. 1-9). Routledge.
- Martínez Usarralde, M. J. (2006). La educación comparada revisitada: Revisión a la evolución epistemológica y temática en la era post comparada. *Tendencias Pedagógicas II*, 77–100.
- Martínez Usarralde, M.J. y Fernández García, C.-M. (2019). Comparative and International Education in Western Europe. En C. Wolhuter y A. Wiseman (Eds.), *Comparative and International Education: Survey of an Infinite Field* (pp. 137-156). Emerald Publishing Limited

- Mendes, V.H. y Hernández Díaz, J. M. (2022). Educación, teoría poscolonial y perspectiva decolonial. Resonancias en España y Portugal. *Aula*, 28, 203-216. <https://doi.org/10.14201/aula202228203216>
- Mignolo, W. (2006) El desprendimiento: pensamiento crítico y giro decolonial. En C. Walsh, W. Mignolo, A. Garcia Linera (Eds.), *Interculturalidad, descolonización del Estado y del conocimiento* (pp.9-20). Ediciones Del Signo.
- Mignolo, W. (2006). El pensamiento des-colonial. Desprendimiento y apertura: un manifiesto. En C. Walsh, W. Mignolo, A. Garcia Linera (Eds.), *Interculturalidad, descolonización del Estado y del conocimiento* (pp.83-121). Ediciones Del Signo.
- Monfredini, I. (2011). Políticas de ensino superior, ciência e tecnologia e as condições produção intelectual no Brasil: uma perspectiva comparada com Argentina e México. En *Actas del IV Congreso Nacional y III Encuentro Internacional de Estudios Comparados en Educación*. SAECE.
- Mukherjee, M. (2019). Southern Theory and Postcolonial Comparative Education. *Oxford Research Encyclopedias, Education*. <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.466>
- Navarrete Cazales, Z. (2020). Sociedades nacionales de educación comparada e internacional en Iberoamérica. En Z. Navarrete Cazales, C. Ornelas y M.A Navarro Leal (Eds.), *Educación comparada. Tendencias teóricas y empíricas internacionales y nacionales* (pp. 53-80). SOMECE/Plaza y Valdés.
- Novoa, A. (2017). Ilusões e desilusões da educação comparada: Política e conhecimento. *Revista Educação, Sociedade & Culturas*, 51, 13-31.
- Nóvoa, A. y Yariv-Mashal, T. (2003). Comparative research in education: A mode of governance or a historical journey?. *Comparative Education*, 39(4), 423-438.
- Ochs, K., y Phillips, D. (2004). Processes of Educational Borrowing in Historical Context. In D. Phillips y K. Ochs (Eds.), *Educational Policy Borrowing: Historical Perspectives* (pp.7-23). Oxford: Symposium.
- Phillips, M. y Ochs, K. (2004). Researching policy borrowing: Some methodological challenges in comparative education. *British Educational Research Journal*, 30(6), 773-784. <https://doi.org/10.1080/0141192042000279495>
- Popkewitz, Th. (2010). Comparative studies and unthinking comparative “thought”. The paradox of ‘reason’ and its abjections. En M. Larsen (Ed.), *New thinking in Comparative Education. Honouring Robert Cowen* (pp. 15-28). Sense Publishers.
- Quijano, A. (2014). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En A. Quijano, *Cuestiones y Horizontes. Antología esencial de la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder* (pp. 777-832). CLACSO.
- Ruiz, G. (2016). El papel de los Organismos Internacionales en las reformas educativas de América Latina. *Journal of Supranational Policies of Education*, 4, 2-17.

- Ruiz, G. y Acosta, F. (2017). La Educación Comparada en América Latina. Tradiciones históricas, circulación de temas, perspectivas y usos contemporáneos de la comparación en los estudios pedagógicos. *Educação, Sociedade & Culturas*, 51, 54-75.
- Schriewer, J. (2006). Comparative social science: Characteristic problems and changing problem solutions. *Comparative Education*, 42(3), 299–336.
- Silova, I., Millei, Z. y Piattoeva, N. (2017). Interrupting the coloniality of knowledge production in comparative education: postsocialist and postcolonial dialogues after the Cold War. *Comparative Education Review*, 61(1), 74–102.
- Silova, I., Rappleye, J. y You, Y. (2020). Beyond the Western Horizon in Educational Research: Toward a Deeper Dialogue About Our Interdependent Futures. *ECNU Review of Education*, 3(1) 3–19. <https://doi.org/10.1177/2096531120905195>
- Sobe, N. (2013). Entanglement and transnationalism. En Th. Popkewitz (Ed.), *Rethinking the history of education. Transnational perspectives on its questions, methods and knowledge* (pp.93-108). Palgrave Macmillan.
- Takayama, K. (2019). Towards a new articulation of comparative educations: cross-culturalising research imaginations. En M. Manzon (Ed.), *Origins and traditions in comparative education* (pp. 77-93). Routledge.
- Takayama, K. (2020). Engaging with the More-Than-Human and Decolonial Turns in the Land of Shinto Cosmologies: “Negative” Comparative Education in Practice. *ECNU Review of Education*, 3(1) 46–65. <https://doi.org/10.1177/2096531120905195>
- Takayama, K., Sriprakash, A. y Connell, R. (2017). Toward a postcolonial comparative and international education. *Comparative Education Review*, 61(1), 1–24.
- Tröhler, D. (2023). Comparative Education or epistemological power games of western rivals for world domination. *Comparative Education*, 59(3). En prensa.
- Unterhalter, E. y Kadiwal, L. (2022). Education, decolonisation and international development at the Institute of Education (London): a historical analysis. *London Review of Education*, 20(1), 18. <https://doi.org/10.14324/LRE.20.1.18>.
- Vickers, E. (2020). Critiquing coloniality, ‘epistemic violence’ and western hegemony in comparative education – the dangers of ahistoricism and positionality. *Comparative Education*, 56(2), 165-189. DOI: 10.1080/03050068.2019.1665268
- Vincentin, T. y Lamar Ramos, A. (2022). Epistemologia da Educação Comparada com ênfase em reformas educacionais: um olhar a partir da teoria Decolonial. *Pro-Posições*, 23, 1-20. <http://dx.doi.org/10.1590/1980-6248-2020-0067>
- Wiseman, A., Davidson, P., Park, M., Dzotsenidze, N. y Okogbue, O. (2020). Trends in published Comparative and International education research, 2014–2019, with a focus on open access journals and Global South authors. *Annual Review of Comparative and International Education 2020 International Perspectives on Education and Society*, 40, 1–21.
- Ydesen, C. y Andreasen, K. (2020). Historical Roots of the Global Testing Culture in Education. *Nordic Studies in Education*, 40(2), 149-166. <https://doi.org/10.23865/nse.v40.2229>

4



*Decolonial interventions in the  
postwar politics of Japanese  
education: Reassessing the place of  
Shinto in Japanese language and  
moral education curriculum*

---

*Intervenciones decoloniales en la política educativa  
japonesa de posguerra: la re-evaluación de los  
debates sobre el lugar del sintoísmo en la lengua  
japonesa y en el currículo de la educación moral*

**Keita Takayama\***

**DOI:** 10.5944/reec.43.2023.37089

**Recibido: 4 de marzo de 2022**

**Aceptado: 5 de junio de 2023**

---

\*KEITA TAKAYAMA: is professor at Kyoto University. Professor Takayama has published extensively in the areas of comparative education, sociology of education and curriculum studies. Professor Takayama has been instrumental in promoting a better understanding of the implications of globalisation to education practice, policy and theory both within and beyond Australia. In particular, his work on OECD's PISA and its implication for national education policy making has been widely recognized. **Datos de contacto:** E-mail: keitatakayama9595@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9888-0047>

## Abstract

Much of postwar politics in Japanese education has revolved around the tensions between conservative's retrogressive desire for the imperial past on the one hand and the liberal-left's progressive agenda on the other. The former demands a return to the teaching of traditional (Confucius) family values, patriotism and Shinto-inspired reverence (awe) towards the universe, while the latter demands teaching for rational, critical minds deemed essential for democratic citizenship. This binary structure of political contestation is increasingly problematized by the emerging political sensibilities around the ecological crisis and eco-feminist critique of human exceptionalism, hype-separation between human and nature and ontological individualism. The chapter demonstrates how the new ecological and decolonial literature demands a fundamental rethinking of the postwar politics of Japanese education, in particular, in relation to the place of Shinto—the Japanese indigenous belief system—in school curriculum. It exposes the limitations of the postwar liberal-left discourse which has reduced Shinto to nothing but the conservatives' retrogressive desire to 'return.' The chapter concludes, drawing on Chen's (2010) notion of de-cold-war politics, that the Cold War framing of education policy debate must be overcome to unleash the decolonial and ecological potentials of Japanese education towards addressing the pressing sustainable challenges today.

*Keywords:* Shinto; ecological crisis; moral education; national language education; politics of education; decolonial

## Resumen

Gran parte de la política educativa de posguerra en Japón ha girado en torno a las tensiones entre el deseo retrógrado de los conservadores por el pasado imperial, por un lado, y la agenda progresista de la izquierda liberal, por otro. Los primeros exigen una vuelta a la enseñanza de los valores familiares tradicionales (Confucio), el patriotismo y la reverencia (awe) hacia el universo inspirada en el sintoísmo, mientras que los segundos exigen una enseñanza orientada a la formación de mentes racionales y críticas, consideradas esenciales para la ciudadanía democrática. Esta estructura binaria de la contestación política se ve cada vez más problematizada por las sensibilidades políticas emergentes en torno a la crisis ecológica y la crítica ecofeminista del excepcionalismo humano, la separación exagerada entre lo humano y la naturaleza y el individualismo ontológico. Este artículo analiza cómo la nueva bibliografía ecológica y decolonial exige un replanteamiento fundamental de la política educativa japonesa de posguerra. Para mostrar la limitación de la política binaria, y pone en evidencia los potenciales ecológicos de lo que se ha considerado la agenda política conservadora en dos asignaturas escolares: la educación moral y la enseñanza de la lengua japonesa (kokugo, o idioma nacional). Finalmente, se concluye, basándose en la noción de Chen de la política de la Guerra Fría, que debate sobre la política educativa de aquella Guerra Fría debe ser superado para liberar los potenciales descoloniales y ecológicos de la educación japonesa para hacer frente a los apremiantes desafíos de la sostenibilidad del presente.

*Palabras clave:* Sintoísmo; crisis ecológica; educación moral; enseñanza del idioma nacional; política educativa; decolonial



## 1. Beyond postwar binary politics

Much of postwar politics in Japanese education played out in terms of cultural and political, as opposed to economic, concerns. It revolved around the tensions between conservative's desire for the imperial past, on the one hand, and the liberal-left's progressive agenda for democracy and pacifism, on the other. The former demanded a return to the teaching of traditional (Confucius) family values, patriotism and Shinto-inspired reverence (awe) towards the universe, while the latter demanded teaching for rational, critical minds deemed essential for democratic citizenship. The former was represented by the Liberal Democratic Party (LDP), back by business and industries, while the latter by the Socialist and Community Parties, backed by labor movements and grassroots activism. Though this binary structure of political contestation became increasingly blurred from mid 1990s onward as a result of the demise of the Soviet bloc and the collapse of the labor movements, much of educational debates continue to be framed thereafter by the language inherited from the Cold War politics.

To put it differently, Japan's postwar political struggle has been over the notion of Japanese selfhood; to what extent the Western, Enlightenment notion of self as rational and autonomous being is to be accepted as the ontological foundation of postwar Japan. This tension traces its roots back to the early Meiji period of the late 19th century during which modern 'civilization' was brought from the 'advanced' West. The enthusiastic embrace of 'anything Western' in the initial stage of modernization did not last too long, soon to be countered by the surging traditionalist demands for imperial order as well as for Shinto and Confucius values. Throughout the late 19th century to the early 20th century, the so called 'catch-up' mentality dominated much of political and economic discourse of Japan, and yet it always coexisted with powerful countering cultural forces. The pendulum constantly swung between the two camps, further intensified after the Pacific War defeat in 1945.

In the postwar period, the seeds for the binary politics were planted by the US-led education reform during the Allies Occupation of Japan (1945-1952). Since Japan's formal independence in 1952, those on the political right consistently attacked the democratic principles and the decentralized mode of governance instituted by the Occupation, demanding the resurrection of the traditional Shinto cosmologies and Confucius and patriotic values as well as more centrally controlled educational governance (see Takayama, 2010). They called their political agenda the 'normalization' of Japanese education, that is, normalizing the 'unusual' situation left by the Occupation's imposition of liberal values and polity, which arguably detached the postwar generations from the nation's cultural 'essence.' From the mid 1950s to the end of the 1960s, many new measures introduced by the Occupation were removed to strengthen the Ministry's central administrative and curricular control. The 1958 reintroduction of moral education was one of such 'reversing' efforts pursued by the LDP.

By contrast, the Japanese liberal and left saw such a move as a retrogressive desire to reinstate the imperial state and its ideology. They insisted on protecting the liberal, democratic and pacifist principles and constitutional frameworks introduced during the Allies Occupation. Numerous legal challenges were filed to prevent Shinto-informed values and any nationalistic teaching from entering into education, with liberal critics arguing that they would violate the constitutionally guaranteed separation of church and state and freedom of thought (Koyasu, 2004; Miyake, 2003). The wartime indoctrination through



education and the people's general remorse for its consequences were the broader historical backdrop against which liberal concerns about state control over internal matters of education gained considerable political momentum (Takayama, 2010).

This cursory review of the history of Japanese education suggests that the progressive-left camp has relied heavily on the liberal notions such as freedom of thought, reason, individuality and secularity. While no doubt political liberalism served to defend public education from the regressive political interests of the LDP, which was backed by the US during the Cold War era, it now ought to be questioned by the emerging political sensibilities around the planet's ecological crisis. The consequences of ecological destruction have been acutely experienced around the world, and this has resulted in the emerging critiques of cultural and economic foundations of modernity, capitalism and modern schooling (Abram, 2017; Blaise, 2015; Bowers, 1987, 1993; Hickel, 2020; Martusewicz, Edmundson and Lupinacci, 2015; Plumwood, 2002; Taylor 2017). This chapter begins by reviewing some of this literature, including the eco-feminist critique of human exceptionalism, hyper-separation between human and nature, Western, Enlightenment notion of rational, autonomous self and ontological individualism. Drawing on these concepts, the chapter then reexamines the recent politics of Japanese education characterized by the Cold War binary between right and left, with a particular attention to the ongoing controversies in two subject areas, *kokugo* (国語, Japanese, or the national language) and *dotoku* (道徳, moral education). By reviewing them through the decolonial and ecologically minded concepts and insights, the chapter identifies the ecological potentials of the existing pedagogical practices that have long been dismissed by the liberal-left critics. In so doing, the chapter invites readers to rethink the postwar framing of politics of education in Japan, to expel the purity politics (Shotwell, 2016) and the spell of Cold War politics (Chen, 2010; see also Takayama, 2017) so that immense ecological potentials of what appears to be conservative Japanese pedagogical practices can be recognized and released further. The chapter concludes by offering a few admittedly tentative thoughts about how to reconfigure a new politics of education in Japan that is suitable for addressing the pressing sustainable challenges today.

## 2. Ecological critique of modernity and modern schooling

As many scholars argue, modern education has been a central means through which humans learn to hyper-separate themselves from the surrounding biosphere upon which their survival relies (Abram, 2017; Bowers, 1987, 1993; Plumwood, 2002; Yano, 2000). Modern education has long endowed children with attitudes, skills and knowledge that objectify non-human creatures and environment, and in so doing severed their deep emotional and spiritual ties with a more-than-human world. Modern schools have long excluded, or delegitimized localized animistic knowledges that would have invited children to transgress the human-nature dualism, while championing scientific knowledge as the only means for human 'progress.' As the sole possessors of reason, humans claim themselves to be exceptional beings entitled to subordinate the whole biosphere to their needs. The same hierarchical logic, hyper-separating humans from nature, was applied to children, women and 'racial' minorities, who were constituted as close to nature, hence irrational, emotional and savages, respectively (Plumwood, 2002). Educational

institutions relied upon this anthropocentric logic of differences to determine the ‘educability’ of these ‘others,’ and this practice continued throughout the first half of the 20th century (see Takayama, 2018a).

Much of the critique of human exceptionalism and hyper-separation has been taken up in recent ‘common worlds’ educational scholarship, in particular within early childhood education (see Blaise, 2015; Taylor, 2017). These scholars push us to imagine education where humans learn to decenter themselves and reposition themselves as part of multispecies common worlds, and to recognize the agencies of non-human others. They raise important questions about the current articulation of education for sustainability which preserves the central humanistic assumptions, including the logic of human exceptionalism. Taylor (2017), for instance, challenges the positioning of children as environmental stewards, and humans, in general, as the sole agents for solving the current ecological crisis. Furthermore, these post-humanist and ecofeminist studies call upon us to recognize how existing early childhood pedagogic practices already allow for transgressive space where children disrupt the nature-culture binary and where children interact with the more-than-human world (Taylor, 2017). Silova (2019, 2020) also suggests the tenacity of the ‘creature communities’ today and how social science, including education scholarship, has been blinded to numerous students’ encounters with the more-than-human world during their schooling.

In more concrete pedagogic terms, children’s hyper-separation from the more-than-human world has been reinforced through pedagogical attempts to mold children into the self-governing, autonomous, and rational self. This is the ultimate goal of the Western Enlightenment cultural project dating back to Plato, Rene Descartes and all the way up to Jean-Jacques Rousseau, and educational progressivism of the early 20th century (Bowers, 1987). Emerging out of this intellectual tradition, modern, liberal democratic societies necessitate strong individuals, and education has been the primary means of social engineering where children are equipped with dispositions and skills required for autonomous thinking, reasoning, and democratic deliberation. According to Bowers (1993), liberal education inherits “the anti-tradition thinking of Enlightenment” (Bowers, p. 86); it demands that individuals be removed from the ‘dogma’ of local traditions, myths and ‘superstitions,’ which, as Bowers (1993) argue, offer us wisdoms as to how to restore our embeddedness and emotional connections with the more-than-human world (see also Abram, 2017; Hickel, 2020). By locating the locus of authority in individual self and her/his ability to reason, modern, liberal educational thoughts have effectively nullified the regulatory functions of traditional knowledges on individuals. As Bowers (1987) puts it, liberal conceptualization of self as “the epicenter of the social world” (p. 23) has the effect of “relativiz(ing) the communal foundations of a shared sense of moral authority, with the consequence that individual judgement reflects what is perceived as useful, fulfilling, and pleasurable” (p. 25). With “the subjectivism of personal experience” as “the final refuge” (p.28), it breeds nihilism; it erodes “the sense of being interdependent with the large social and biotic community,” which liberal educational thoughts define as “an unwelcomed constraint on individual freedom” (Bowers, 1993, p. 27).

In order to restore children’s radical intimacies with the more-than-human world, Japanese educational philosopher Yano (2000) provocatively proposes what he calls ‘dehumanization’ of education, where children are encouraged to renounce their modern, rationalist and instrumentalist view of and relations to the world. Yano (2000) argues that education for human ‘development’ has dominated the postwar education discourse

in Japan, where learning is conceptualized exclusively in terms of its instrumentalist logics (means-end relationships), or where the present moments are subordinated to what one is expected to perform in the future. He argues that children in postwar Japan have become ‘too human,’ fully socialized into the modern sensibilities where the world is classified, ordered and then stabilized, and where children learn to draw a boundary between self and the world. In this process, learning becomes a process whereby the world is positioned as a knowable entity and children as an all-knowing subject. Learning, conceived in this manner, is to facilitate the exponential growth of learners’ ego; the more they learn, the more their sense of self as an all-knowing subject becomes perfected.

What is lost in the process of modern learning, then, is the experience of self-dissolution (自己溶解) or self-overcoming (脱自), maintains Yano. It is a process where children learn to embrace the impossibility of knowing the world, acknowledging the relative insignificance of self, or small self. Such an experience takes place in a serendipitous manner, when children experience something indescribable in everyday life moments. In such moments, children lose themselves and experience a profound sense of interconnection to the whole universe; they are liberated from the instrumentalist means-end logics as well as from self-other hyper-separation. It could be a profoundly emotional experience, as losing self does cause strong affective responses (fear, anxiety, awe, and ecstasy) (Yano, 2008). Such experience of self-dissolution allows for one’s radical opening towards and deep intimacies with the world, or what Yano (2000) calls “education for life generation” (生成の教育). That is, children unlearn being humans so that they can begin to engage directly with the world. In Yano’s mind, education for development on the one hand and education for life generation on the other are in a permanent tension, constituting the twin wheels of what education is about and for.

The literature reviewed thus far has points to the crucial shortcoming of liberal, modern educational thoughts and practices; their inability to offer the self-limiting principles or mechanisms. As discussed earlier, capitalism, modern schooling, modern science all facilitate the exponential growth of human ego. Hence, cultural and pedagogic means that nurture a smaller and interdependent notion of self, or human humility, are required to address the cultural roots of ecological destruction today. Recent studies indicate that liberal education, or child-centered pedagogy, is likely to promote atomized, bloated sense of self, or ontological individualism, which accounts for a range of social problems detrimental towards sustainable future (see Komatsu, Rappleye and Silova, 2021). As a possible source of the alternatives, many of these scholars draw attention to indigenous, place-based and intergenerational knowledges outside the West (Abram, 2017; Bowers, 1993; Hickel, 2020; Komatsu, Rappleye and Silova, 2021). Shinto, a religious/animistic belief in Japan, is one of such bodies of alternative knowledge that can help us imagine how to overcome the cultural, ontological problems of modernity and modern schooling.

### 3. Shinto

As Jensen and Blok (2013) points out, “Japan is probably the only major industrialized country in which widespread discussion of animism is still a part of ordinary intellectual discourse” (p. 97). Indeed, the Shinto-inspired, animated worldview pervades all of Japanese society, underpinning mundane aspects of life as well as art forms, cultural practices and popular culture (Carter, 2001; Nakayama, 2019). Shinto values and practices are so enmeshed in Japanese people’s everyday life that they have become their second

nature (Carter, 2001; Kasulis, 2004). Drawing on Shinto scholar Stuart Picken, Carter (2001) explains that Shinto is “a religion that is ‘caught’ rather than ‘taught,’ its insights ‘perceived’ before they are ‘believed,’ its basic concepts ‘felt’ rather than ‘thought’ (p. 45). Unlike other established religions, Shinto has no doctrinal texts, and its central beliefs are maintained through people’s participation in rituals and ceremonies (Carter, 2001).

True to much of animisms in the world, Shinto stresses the greatness of the universe and the relative insignificance of human presence in its entire history. It also recognizes the agencies of the more-than-human world and their spiritual impacts on humans. Shinto locates spirits in both humans and non-humans, including stones, rivers, trees, foxes, thunder, ancestors, rice, waterfalls, and mountains, that is, radical personalization of the universe (Jensen & Blok, 2013). According to Shinto principles, “gods, men, animals, plants and inanimate objects are mutually permeable entities, appearing as a unified and dynamic field of existence, characterized by particular forms of immanence and vitalism” (Jensen and Blok 2013, p. 97).

The Shinto cosmology continues to influence the meaning of the term *shizen*, the Japanese translation of nature, the Western concept introduced to Japan in the late 19th century. As Nakayama (2019) explains, the Japanese concept of nature does not contain the hierarchical Christian idea, where the creator of the world God exists at the top, then man created in the image of God, with all the other creatures comprising nature at the bottom. In the Christian worldview, hence, “God as a transcendent being does not exist within nature, nor are human beings a part of it” (p. 8). This dichotomy between human beings and nature was central to the emergence of the new science in the 17th century, further developed via Francis Bacon and Rene Descartes into the Cartesian worldview and subsequently the conceptualization of nature merely as an object to be controlled by humans (Plumwood, 1993; Hickel, 2020). In contrast, the Shinto animistic view of nature recognizes something sacred in all the creatures, including humans, who are both physically and spiritually a part of nature. Hence, it defies the usual “opposition ...between human subjectivity and natural objectivity” (Nakayama, 2019, p. 9; see also Carter, 2001).

According to Kasulis (2003), the author of *Shinto: The Way Home*, the feeling of awe is central to Shinto. He argues that Shinto, as a contemporary religion in a highly technological society, is striking in its insistence that awe is not to be understood, nor to be comprehended in any systematic way. The point of Shinto practice is “more to make one feel at home with awe rather than try to understand or control it” (p. 167). Kasulis (2004) argues that in contemporary modern societies, we have lost this attitude towards the awesome. According to him, “one result of the predominance of scientific thinking is that today our initial response to the awesome is to try to understand it rather than to stand under it. Instead of filling us with a sense of humility before the unknown, awe has come to challenge us as only the not-yet-known. I don’t know has become an ego-bruising admission of ignorance instead of a sign of wisdom” (p. 167). Following Shinto, Kasulis (2004) invites us to “accept the awesome as part of the world in which we live” (p. 12). Here, it is suggested that the feeling of awe has much to do with letting go of our sense of ego and embrace ignorance as virtue.

The Shinto reverence towards the more-than-human world is central to the Japanese thought and philosophy, according to Carter (2013). In explaining the central component of the Zen/Shinto philosophy, Carter quotes a Japanese landscape architect/Zen monk, Shunmyo Matsuo:



"I wonder just what kind of spirit a certain stone has and how it would prefer to be set out. This is also true of plants and I always consider how I think the plants would like to be displayed. I always feel at one with the plants, when I am planting them, and with the stones, when I am arranging them". (p. 34)

Carter (2013) refers to Matsuo in his illustration of the key thinkers of the Kyoto School, Nishida, Tanabe, and Nishitani, who were likewise influenced immensely by the Zen and Buddhist thought. Matsuo's approach to landscaping epitomizes the kind of empathic identification with non-animated objects that transcend the modernist culture-nature, subject-object dualism. Through self-cultivation, one learns to be one with an object (flowers, stones, and trees); it is a state of nothingness where one comes to know a thing not through reason and language but through intuitions developed through direct experience. Such Shinto-informed sensibilities towards nature permeate various Japanese arts such as traditional garden architecture, flower arrangement, martial arts, poetry (see Carter, 2008; Kato, 2021), including some school subjects to which I now turn.

## 4. Kokugo (国語) teaching

Though Shinto is not explicitly taught in Japanese education due to its principle of secularity (Nakayama, 2019), the Shinto-informed sensibilities towards nature, the nature-centered world view, and the stress on humans' interdependence on others are fundamental part of Japanese school curriculum, both hidden and official. School experience for children are organized in a way that Shinto insights are 'caught,' as opposed to being taught, 'perceived' as opposed to believed, and 'felt' rather than thought (Carter, 2001). They are not explicitly introduced as such, and yet a close inspection reveals that they permeate much of social and pedagogic interactions initiated by teachers.

One of the curriculum areas where this has been practiced is the subject of Japanese language, or kokugo (the national language). Both Japanese and international scholars point out that kokugo does not simply teach children how to read and write in Japanese but how to feel and, by extension, behave 'like Japanese' (Gerbert, 1993; Ishihara, 2005, 2009; Takayama, 2018b). Kokugo textbooks implicitly teach children a sense of emotional identification, interconnection and interdependency with others, including humans, non-humans, animated, and non-animated beings. That is, Japanese kokugo textbooks invite children to "imagine the feelings of another and to merge his or her identity with that of the character, even if that character should happen to be an animal" (Gerbert, 1993, p. 161). Examining the primary school kokugo textbooks in contrast to American school readers, Gerbert (1993) highlights the nature centered view of the world and the relative insignificance of the human figures in Japanese textbooks. Her analysis shows that in many of the stories included in Japanese readers, "human protagonists drop out of the picture altogether" (p. 162). In one of the texts that she closely examines, "(t)he self identifies with and merges with nature. It never become a fully constituted "personality" as often seen in American readers" (p. 164). Japanese children are encouraged to develop "a passive attitude towards nature" (p. 163), "be sensitive to small changes in the environment" (p. 163) and "quietly lose the self in the contemplation of nature" (p. 165). Many of the stories feature animals and plants, who are often depicted as "more understanding, more generous, and wiser, in short, more humane, than

humans” (p. 165), including some stories where human characters are given limited roles in the stories. Gerbert (1993) recognizes strong influence of Shinto and Buddhist views in Japanese kokugo readers, similar to Japanese traditional poems (tanka and haiku).

This is contrasted to the American primary school readers where children are depicted “as highly goal-oriented individuals who assume new responsibilities and gain mastery over themselves by facing new challenges” (Gerbert, 1993, p. 158). Many of the American primary grade readers feature a character with a clearly defined personality. Typically, s/he undergoes some challenges and yet eventually overcomes them with determination, perseverance, and ingenuity. Many stories feature nature but, as Gerbert (1993) argues, it is presented from an anthropocentric point of view. Personification is deployed in such stories to depict animals as ‘husband’ and ‘wife’ and invest them with human perceptions and reactions. Pedagogically, an explicit emphasis is placed on logical analysis, formal reasoning, analytical and critical evaluative thinking. Here, American children are invited to distance themselves from the text and objectify the text by assessing the logics, rhetoric and assumptions used and embedded in the texts. This relationship with the text sharply contrasts with the Japanese kokugo approach, where children are invited to reside within the world of the text and lose themselves in it (see Takayama, 2018b).

In recent years, Japanese kokugo teaching has faced intense criticism. Ishihara (2005, 2009), for instance, criticizes the ideological nature of Kokugo teaching. In his view, Japanese Kokugo serves as a moral lesson at the expense of teaching basic literacy skills. Stories selected for the textbooks always include moral lessons, and they are used to instill particular moral values into children, as opposed to teaching how to develop their own interpretations of the text. It serves to suppress individual difference, breed cultural conformity and undermine children’s capacity to reason critically. In his view, kokugo teaching promotes a highly normative view of what Japanese children ought to be like, marginalizing those who do not necessarily conform to the Shinto-inspired worldviews and attitudes. Furthermore, it is argued that the passivity towards nature encouraged through kokugo teaching promotes a romantic view of nature, or the idealized image of Japanese rurality in the past, and it is this passivity that can nurture children’s docility which can be easily manipulated by those in power. In Ishihara’s mind, hence, critical reasoning and intellectual autonomy are the skill set to be developed through kokugo teaching. Morally loaded literacy teaching is said to have no place in a modern, democratic society, as it breeds docility and passivity towards authority.

The kind of criticism, most typically expressed by Ishihara, gained momentum in the backdrop of the declining performance of Japanese students in PISA reading literacy. Japanese students’ underperformance in reading literacy, relative to their higher performance in scientific and mathematical literacies in PISA 2003, resulted in a call for a comprehensive review of kokugo teaching (see Takayama, 2018b). Many Japanese literacy and kokugo experts recognized the considerable gap between kokugo teaching and the reading literacy as assessed in PISA and demanded that the former be reformed to resemble PISA’s reading literacy, where students’ analytical and critical reading skills are assessed (Takayama, 2018b). Virtually no one paid attention to the ecological potentials of Japanese kokugo teaching in the course of the debate. The subsequent revisions to the national course of studies on kokugo have consistently placed more emphasis on analytical and critical reading skills, and this change clearly reflects the MEXT’s strategy to boost the Japanese students’ PISA rankings.



## 5. Moral Education (道德, dotoku)

Moral education is another subject area where Japanese Shinto worldview is integrated as part of its curriculum. The following poem is extracted from one of the most recent moral education readers published by the Ministry.

"To feel the greatness  
Rainbows after rain,  
the bright red sun about to set,  
shining aurora,  
drifting ice masses approaching the seashore,  
and splashing waterfalls.  
(Our) heart moves with the overwhelming  
presence of natural phenomena and sceneries.  
When faced with supernatural world beyond  
humans, (we) experience the beauty and  
greatness of nature.  
They move (us), and (we) appreciate human  
Heart" (MEXT, 2014, p. 114).

A sense of awe (畏敬の念) is one of the core themes of moral education curriculum (Murata, 1993), and each reader includes a few texts and photos designed to generate children's feelings towards awe-inspiring natural landscape or something indescribable. A sense of awe has been part of moral education curriculum since its 1958 reintroduction, but it has become a more explicit feature from 1989 onward (Inokuchi, 2005), when children's heart (心, morals) became an intense focus of policy intervention (see Takayama, 2010).

Learning a sense of awe requires children to leave behind the modern scientific form of learning where they are to understand, comprehend, and control the awesome. Instead, they are to cultivate a feeling of awe by simply standing "under it, feel themselves to be inherently part of it and it part of themselves" (Kasulis, 2004, p. 167). This concept relates back to Yano's (2000) notion of 'education for life generation,' where children engage in direct, unmediated relations with the world, or the whole universe, so that they experience profound unity with it. It is a type of experience where the subject-object, self-other split collapses and one undergoes self-dissolution or self-overcoming as a result. Hence, introducing a sense of awe through moral education readers can have ecological potentials; it serves to teach children the insignificance of humans and the existence of something great in the broader universe, while its stress on human ignorance encourages them to renounce human exceptionalism (see Murata, 1993).

The discussion of awe is part of the consistent emphasis on relationality, interdependence, and embeddedness, which is the key feature of moral education readers in Japan. They all address the four clusters of themes, 1) concerning self, 2) relationship

with others, 3) relationship to nature and the awesome, and 4) relationship with groups and broader society, as specified in the Ministry's course of study on moral education (Inokuchi, 2005). More specifically, these readers are organized around the concentric circles with individual self at the center, extending out to family, school, community, nation, the globe, and the whole universe. As Japanese children progress with the readers, they learn to position themselves within the broader collectives of expanding scales, including the overwhelming presence of nature and the universe, where a sense of awe is typically introduced.

Unfortunately, the ecological potentials of moral education have never been explored in the ongoing debate, except for those who endorse the Ministry's initiatives (see Murata, 1993). Situated within the highly politicized policy context described earlier, the seemingly benign Shinto-informed concepts such as 'awe and reverence towards nature,' or 'matters beyond humans,' and 'the insignificance of humans in the whole universe' assume highly contested meanings. Many liberal-left critics argue the Shinto-informed worldview reinforces students' passivity towards nature and by extension towards the authority and the state. They quickly associate moral education readers with the imperial past, where the unquestioned devotion to nature was politically appropriated to generate people's allegiance towards the emperor/imperial state and the catastrophic 'sacred' war for the imperial household.

For Irie (2004) and Miyake (2003), for instance, the 'notebook of heart' [こころのノート], the first iteration of moral education readers published in 2003, shows clear resemblance to Shushin (修身), the prewar moral education subject where Confucius moral values were taught between 1890 and 1945 (officially terminated in 1948). Shushin is often viewed as the key ideological device used by Imperial Japan to instill in children the absolute loyalty to the state. These liberal-left writers unpack the sequence of the text which they claim is designed to instill in children strong national identity; it invites children to start from the core of the concentric circle (self, family, and school) with which they are emotionally attached and then extend it further out to the hometown and the nation-state. Likewise, Iwakawa and Funabashi (2004) argues that the imposition of moral values goes against the democratic principles of education where children learn to negotiate with each other over difference in opinions in order to address the problems within the classroom and beyond. In the idealized democratic classroom, children are to learn morals and ethics through their everyday democratic living at school. The moral education readers' psychological focus on inner self is viewed as part of the new mode of governance under neoliberalism where children's individual mind becomes the intense focus of state intervention (Iwakawa and Funabashi, 2004). In these liberal-left critics' minds, the moral education reader is no different from the wartime ultra-nationalistic teaching in that Confucius values and Shinto-informed ideas are imposed to breed children's docility and submissiveness. Rather, it is far more dangerous because the ideological manipulation is much more covertly performed than during the prewar and war time.

These critics also problematize the inclusion of awe in the reader. Irie (2004) is particularly troubled by the fact that many Shinto-informed concepts such as reverence towards the awesome are mentioned without being identified as religious. She argues that this has the effect of privileging Shinto while excluding children of different belief systems. Inokuchi (2005), moral education specialist, also criticizes the moral education reader's focus on nurturing a sense of awe towards nature or "something beyond human power" (p. 115). He problematizes the lack of clarity in what is referred to by "something

beyond human power” and questions whether or not it is a legitimate object of human respect. Inokuchi’s liberal premise is revealed when he states that moral education should be limited to civic virtues, which can be clearly defined and hence can achieve broader social consensus (p. 10). In sum, the liberal-left critics, by and large, call for teaching the principles of rationality and critical reason as well as civic virtues that are central to democratic citizenship, as opposed to instilling docility, which, they suspect, is a political and social necessity in time of neoliberal economic restructuring. What has remained unrecognized is that Japanese moral education includes many elements that can be deployed to nurture ecologically mindful dispositions, not just submissiveness that can serve the interest of the state.

## 6. Beyond the Cold War spell, towards syncretism

Foremost scholar of Japanese pedagogy of unlearning and *mushin* (無心, no mind or nothingness), Nishihira (Nishihira and Rapple, 2021) makes the following observation about the risk of political appropriation of Japanese traditional concepts towards nationalistic ends:

"For those of us that write about Japanese thought and tradition, we still operate in the shadow of the war, to some extent. We worry that the element of trust and persistence embedded within this model (premised upon self-negation and nothingness) may get co-opted, in a nationalist context, and transformed into a tool of indoctrination. It is a wariness of getting mistaken for nationalists or apologists for the prewar period, and lingering uncertainties about the possible dangerous potentials of self-negation, that has prevented many Japanese scholars, including myself, from more assertively discussing these models. Future work needs to remain vigilant of this. That said, this ‘just trust’ call to faith is not unique to this ‘Japanese’ model, but is a major issue for virtually all forms of tradition— religious, secular, and otherwise". (p. 10)

Though Nishihira does not refer specifically to Shinto, the learning/unlearning model he puts forwards is premised upon the Shinto or Zen Buddhist notions of self-negation, nothingness, and the ‘just trust call to faith,’ hence embodying the same departure from liberal principles of rationality, reason and individuality as discussed in this chapter.

What Nishihira’s reflection illuminates is the predicament of reclaiming what is indigenous or traditional in a context where Western liberalism and its associated educational thoughts permeate the political and educational discourse and institutions. In the context of Japan, what is traditional and indigenous is deeply tainted with war aggression and self-destruction in the past. In the postwar politics of Japanese education, the rejection of liberal ideas, which is always coupled with the assertion of what is traditional and indigenous, has been so tainted with the memory of regressive politics of wartime ultra-nationalism and subsequent nativism in the postwar era. It has been widely accepted in postwar Japan that what drove Japan into the destructive war was its ‘immaturity’ as a modern state, with its people unable to exercise rational, autonomous reasoning, hence succumbing to the irrational authority of the imperial state. Hence, any negation of liberal concepts is quickly dismissed as a retrogressive desire to return to

the imperial past. This has resulted in the view that any philosophical discussion of self-negation and nothingness—often associated with the Kyoto School philosophers (e.g., Nishida, Tanabe, and Nishitani, see Carter, 2013)—is politically naïve, if not outrightly dangerous. Davis (1998), for instance, points to the dangers in transferring purely philosophical arguments of the Kyoto School philosophers to the domain of politics, when he states that “(t)he collapse of subject and object, thought and action long the aim of Japanese philosophers may be innocent enough as epistemology or Buddhist soteriology but it can have a devastating effect when applies to politics” (p. 183).

While the point about the risk of political appropriation should be seriously heeded, it should not lead to a categorial rejection of the rich intellectual and cultural traditions, either. Unfortunately, the experience of the past war was so devastating and deeply ingrained in the mind of Japanese people that there is a knee-jerk response to any indication of positive appraisal of Shinto-informed notion of self-negation, nothingness and the awesome. As a result, the discourse of Shinto in education has become an exclusive property of the political right, with the liberal-left unable to reclaim Shinto through its alternative rearticulations. In the face of the planetary ecological crisis, however, there is an urgent need to reassess this mainstream discourse of Japanese postwar education scholarship, “where Japanese-ness is automatically equated with negative distinctness, prewar myths, and an escape from the responsibility of making Japan “fully modern”” (Rappleye, 2018, p.17).

Needless to say, what is proposed here does not at all endorse the nationalist attribution of anything liberal to the postwar US ‘imposition,’ nor does it support the romanticization of Japan’s imperial past. Instead, it is a call for political syncretism for which the following two tasks are in order. First, we need to recognize the immense potentials that Shinto offers for us to transcend the limits of modern education and to reimagine it towards ecologically balanced future. As Carter (2001) stresses, Shinto remains “one of those cultural treasures which remains alive and well, awaiting its time to spring forth healthy and vibrant...” (p. 61). Current ecological crisis has created the opportune moment for Shinto to be recognized as such treasure. How Japan reintegrates Shinto into school curriculum while disarticulating it from the nationalistic cultural forces, should offer important lessons for other countries with similar animistic traditions.

Second, the proposed political syncretism demands a careful discerning of what is desirable and otherwise towards both ecologically balanced and politically engaged educational thoughts. The outcome of this discerning work is likely to be a creative assemblage of elements that are indigenous and modern (Western), inviting children to live in multiple worlds simultaneously (see Silova, 2019, 2020). In more concrete terms, this means that students will learn to directly experience deep interconnection with the more-than-human world by tentatively suspending the modern, scientific mode of thinking and by simply standing under what is awesome. On the other hand, they will simultaneously learn to engage in rational, critical, and autonomous reasoning, to actively participate in democratic processes, and to interrogate the traditional knowledge when necessary.

To put it differently, this is a call to reject what Shotwell (2016) calls “purity politics, or purism” (p. 7). The politics against purity, as proposed by Shotwell (2016), begins with clear recognition of “complexity and complicity as the constitutive situation of our lives, rather than as things we should avoid” (p. 8). Drawing upon Bruno Latour and others in the STS (Science and Technology Studies), Shotwell (2016) stresses that different ways of being, traditions, priorities, and practices come together to constitute the world and that

all practices in real world always manage “constitutive noncoherence” (p. 14). Just as elsewhere, daily lives and practices in Japan are full of such noncoherences; for instance, they are saturated with both advanced forms of technology and science and the penetrating presence of Shinto animism. After all, it is a country where rocket scientists visit a local shrine for their successful space endeavors (Nelson, 2000, p. 1). And indeed, the strongly nature-centered worldview has been quietly integrated into kokugo and dotoku teaching as discussed in this chapter, despite the official constitutional commitment to the secularity of public education. This means that Japanese educators and children are already engaged in the kind of syncretic work as proposed here, where different, often contradictory things are assembled and held together.

It is important to note that Shinto itself remains highly noncoherent; Shinto is a placeholder for multiple interests within Japan. The dominant, nationalistic discourse of Shinto, or what Kasulis (2004) calls the highly normative and prescriptive, ‘essentialist’ Shinto spirituality, is certainly with us. But there is also the ad-hoc, flexible, and descriptive form of Shinto as a popular praxis, or what Kasulis (2004) calls the existentialist Shinto spirituality, which pervades much of place-based invocations of Shinto cosmologies in festivals, rituals, and mundane life moments. The localized, existentialist Shinto spirituality gives us a way to be radically different today that centers on immanent connectedness of humans and non-humans.

The distinction between essentialist and existentialist Shinto spiritualities is only for heuristic purposes, and admittedly they often overlap with each other in actual manifestation (Kasulis, 2004). And yet, it should help Japanese scholars of education to recognize the possibility of the creative syncretic work, as it does suggest how Shinto could be brought inside school walls without necessarily enacting the nationalistic politics of exclusion and the retrospective desire for the imperial past. For instance, existentialist Shinto is enacted through people’s participation in local festivals, everyday events and rituals (Carter, 2001; Kasulis, 2004). These could be brought back into school, and they can provide children with direct experiences that serve as a meaningful context for the nature-centered, more-than-human world as depicted in kokugo readers and for the sense of reverence towards the awesome as featured in dotoku readers. Doing so, however, does require Japanese educators to explore post-secular politics (Hokari, 2011), to rethink, if not entirely reject, the very presumption of secularity that has historically underpinned public education.

Pursing these syncretic tasks is part of what Chen (2010) calls de-cold-war politics in East Asia. Chen argues that “the Cold War is still alive within us (Asians)” (p. 118), pointing to the overwhelming presence of the US in popular culture and people’s habits, ideas, languages and even their desires and aspirations, hence their subjectivities. In order to release subjectivities in Asia from the dead hand of the Cold War, he suggests that those in Asia need to engage in de-cold-war politics, that is, to “confront the legacies and continuing tensions of the Cold War” so as to “reopen the past for reflection in order to make moments of liberation possible in the future” (p. x). Cold War as a major geopolitical and historical event, might have ended almost three decades ago, and yet the languages, imageries, and discourses developed during the time continue to haunt the politics of Japanese education. They are deeply entangled with the collective memories of the imperialism, war defeat, the Allied Occupation, and postwar reconstruction under the strong American influence. Freeing us from the Cold War spell is the first step towards appreciating the pedagogical potentials of Shinto-informed worldviews and concepts towards ecologically balanced, sustainable futures not just for Japan but beyond.



## 7. References

- Abram, D. (2017). *The spell of the sensuous: Perception and language in a more-than-human world*. Vintage Books.
- Blaise, M. (2015). Fabricated childhood: Uncanny encounters with the more-than-human. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 37(5), 617-626.
- Bowers, C. A. (1993). *Education, cultural myths, and the ecological crisis: Toward deep changes*. SUNY Press.
- Bowers, C. A. (1987). *Elements of a post-liberal theory of education*. Teachers College Press.
- Carter, R. E. (2013). *The Kyoto School: An introduction*. SUNY Press.
- Carter, R. E. (2008). *The Japanese arts and self-cultivation*. SUNY Press.
- Carter, R. E. (2001). *Encounter with enlightenment: A study of Japanese ethics*. SUNY Press.
- Chen, K. (2010). *Asia as method: Toward deimperialization*. Duke University Press.
- Davis, W. (1998). Religion and national identity in modern and postmodern Japan. In Heelas, P. (ed) *Religion, modernity and postmodernity* (pp. 169-185). Blackwell.
- Gerbert, E. (1993). Lessons from the “Kokugo” (National Language) Readers. *Comparative Education Review* 37(2), 152-180.
- Hickel, J. (2020). *Less is more: How degrowth will save the world*. William Heinemann.
- Inokuchi, J. (2005). Inochino kyouiku, kokorono kyouiku wa naniwo mezasunoka: kokorono nooto e itaru doutokukyouiku [what is education for life and heart for? Moral education leading to the Notebook for Heart]. Shooyoo Shobou [in Japanese].
- Irie, Y. (2004). *Kyookasho ga abunai: “kokoro no nouto” to koumin/rekishi* [Dangerous textbooks: “Notebook for Heart” and civil/history]. Iwanami shoten [in Japanese].
- Ishihara, C. (2005). *Kokugo kyookasho no shisou* [The philosophy of the national language textbook]. Chikuma shobou [in Japanese].
- Ishihara, C. (2009). *Kokugo kyokasho no nakano “nihon”* (“Japan” in Japanese language textbooks). Chikumashobo.
- Iwakawa, N. and Funabashi, K. ed. (2004). *‘kokoro no noto’ no ho e wa ikanai* (I won’t be going towards ‘the notebook of heart’). Terakaya Shinsha.
- Jensen, C. B. and Blok, A. (2013). Techno-animism in Japan: Shinto cosmorrans, actor-network theory, and the enabling powers of non-human agencies. *Theory, Culture and Society*, 30(2), 84-115.
- Kasulis, T. P. (2004). *Shinto: The way home*. Honolulu: University of Hawaii Press.



- Kato, M. (2021). The educational function of Japanese arts: An approach to environmental philosophy. *Educational Philosophy and Theory*. <https://doi.org/10.1080/00131857.2021.1904396>
- Komatsu, H. Rappleye, J. and Silova, I. (2021). Student-centered learning and sustainability: Solution or problem? *Comparative Education Review* 65 (1): <https://doi.org/10.1086/711829>
- Koyasu, N. (2004). *Kokka to shisai: Kokka Shintou no genzai* [Nation-state and Shinto ceremonies: The current state of State Shintoism]. Tokyo Seidosha [in Japanese].
- MEXT (2014). *Watashitachi no dotoku, shogakko 5.6 nen* [Our morality, Year 5 and 6]. MEXT.
- Miyake, A. (2003) “kokoro no no-to” wo kangaeru [A thought on “the notebook of heart.” Iwanami shoten [in Japanese].
- Murata, N. (1993). Dotoku kyoiku zensho 19: “Ikeinonen” no shido [Moral education reader 19: Instruction on “a sense of awe.” Meijitoshō.
- Nakayama, O. (2019). New spirituality in Japan and its place in the teaching of moral education. *Religions* 10(4): 278. <https://doi.org/10.3390/rel10040278>
- Nelson, J. K. (2000). *Enduring identities: The guise of Shinto in contemporary Japan*. University of Hawaii Press.
- Nishihira, T. and Rappleye, J. (2021). Unlearning as (Japanese) learning. *Educational Philosophy and Theory*. <https://doi.org/10.1080/00131857.2021.1906644>
- Plumwood, V. (2002). *Environmental culture: The ecological crisis of reason*. Routledge.
- Rappleye, J. (2018). In favor of Japanese-ness: Future directions for educational research. *Educational Studies in Japan: International Yearbook* 12: 9-21.
- Silova, I. (2020). Anticipating other worlds, animating our selves: An invitation to comparative education. *ECNU Review of Education*, 3(1), 138-159
- Silova, I. (2019). Toward a wonderland of comparative education. *Comparative Education* 55(4): 444-472.
- Shotwell, A. (2016). *Against purity: Living ethically in compromised times*. University of Minnesota Press.
- Takayama, K. (2018a) Beyond comforting histories: The colonial/imperial entanglements of the International Institute, Paul Monroe and Isaac L. Kandel at Teachers College, Columbia University. *Comparative Education Review* 62 (4) 459-481.
- Takayama, K. (2018b). How to mess with PISA: Learning from Japanese kokugo curriculum experts. *Curriculum Inquiry* 48 (2), 220-237.
- Takayama, K. (2017) Towards de-cold-war politics: Nationalism, democracy and new politics of/for education in Japan. In E. Reimers & L. Martinsson (eds) *Educational and Political Subjectivities: Emergences of Norms and Possibilities*. Routledge.

- Takayama, K. (2010) From the Rightist 'coup' to the new beginning of progressive politics in Japanese education. In M. W. Apple (ed) *Global Crises, Social Justice, and Education* (pp. 61-111). Routledge.
- Taylor, A. (2017). Beyond stewardship: common world pedagogies for the Anthropocene. *Environmental Education Research* 23(10): 1448-1461.
- Yano, S. (2000). *Jikohenyotoiu monogatari: Seisei, zoyo, kyoiku* [The narrative of self-transformation: Life generation, gift, and education]. Kaneko shobo.
- Yano, S. (2008). *Zoyo to kokan no kyoikugaku: Soseki, Kenji to junsui zoyo no ressun* [Pedagogy of gift and exchange: Soseki, Kenji and lessons of pure gift]. Tokyo daigaku shuppan.

5



## *There is no future without Native and Black faculty in higher education*

---

*No hay futuro sin profesorado nativo y negro en la educación superior*

**Amanda R. Tachine\***;  
**Meseret F. Hailu\*\***

**DOI:** 10.5944/reec.43.2023.36648

**Recibido: 18 de enero de 2023**  
**Aceptado: 4 de junio de 2023**

---

\*AMANDA R. TACHINE: Dr. Amanda R. Tachine is Navajo from Ganado, Arizona. She is Náneesht'ézhí Táchii'nii (Zuni Red Running into Water) born for T'íizí lání (Many Goats). She is an Assistant Professor in Educational Leadership & Innovation at Arizona State University. Amanda's research explores the relationship between systemic and structural histories of settler colonialism and the ongoing erasure of Indigenous presence and belonging in college settings using qualitative Indigenous methodologies.. **Datos de contacto:** E-mail: Amanda.Tachine@asu.edu.

\*\*MESERET F. HAILU: Dr. Meseret F. Hailu is an assistant professor of higher and postsecondary education at the Mary Lou Fulton Teachers College, Arizona State University. Her research focuses on how institutions of higher education retain minoritized women in STEM pathways. Dr. Hailu is exploring two lines of research concerning the experiences of undergraduate Black women in different geographic settings: East Africa and the United States. Her primary research agenda investigates how articulations of identity shape educational retention and reflect institutional culture. **Datos de contacto:** E-mail: meseret.hailu@asu.edu.

## Abstract

Using a letter-based methodology, we assert that higher education in the United States needs faculty members from Native and Black communities in order to be viable for present and future. We recognize that decolonization in higher education requires epistemological shifts that must be achieved by the people. Without people well-attuned to these epistemologies, such as critical Native and Black professors, this decolonization cannot happen. We also draw from extant literature and data from the National Center for Education Statistics to show how demographic disparities among faculty have been persistent over the past four decades. Throughout, we create a dialogue between decolonial and postcolonial literature. In doing so, we draw connections between these theories and education policies, practices, and pedagogies that advance more equitable and sustainable relationships in the relational flow of life where everyone and everything –both human and non-human–are deeply interconnected.

*Keywords:* decolonization; Indigenous; Black; faculty; higher education.

## Resumen

A través de la aplicación de un enfoque basado en cartas (letter-based), sostenemos que la educación superior en los Estados Unidos necesita académicos que provengan de comunidades indígenas y negras para continuar siendo viable en el presente y el futuro. Reconocemos que la decolonización de la educación superior requiere cambios epistemológicos que deben ser logrados por las personas. Sin individuos bien sintonizados con estas epistemologías, como los profesores indígenas y negros con mirada crítica, esta decolonización es inviable. Además, a partir de la literatura existente y los datos del Center for Education Statistics de EE. UU. mostramos como las disparidades demográficas entre los profesores universitarios han persistido durante las últimas cuatro décadas. Este artículo ofrece un diálogo entre la literatura decolonial y poscolonial. Al hacerlo, establecemos conexiones entre estas teorías y las políticas, prácticas y pedagogías educativas que promueven relaciones más equitativas y sostenibles en el flujo relacional de vida donde todos y todo, tanto humanos como no humanos, están profundamente interconectados.

*Palabras clave:* Sintoísmo; crisis ecológica; educación moral; enseñanza del idioma nacional; política educativa; decolonial

Dear Meseret,

I am in the air, flying over home(land)s of many Indigenous peoples and those who have arrived to these lands through force, migration, and mobility. I want to thank you for your patience with me in sending this letter to you. It's been a heavy season of travel, something that I am not quite sure how to make sense of, other than I am in motion with a suitcase in tow, visiting communities of people who in many ways are learning about engaging in Native presence. There is a sense of uneasiness still while on these travels as Covid-19 continues to move through the globe, still getting people sick, and still taking peoples' lives away. I am aware that while sitting on the plane, there are very few people wearing masks and I wonder too when I will stop wearing my mask. It still feels too soon.

I want to thank you for allowing a space for us to commune with each other over letter writing to connect and share in time and place our understandings on Native and Black thought and lifeways in academe, our survival in these White spaces. This practice of connection is in a way our efforts toward building "intellectual solidarity" (Hailu & Tachine, 2021) as our good friend Keon McGuire so beautifully named that describes and shapes our time together. In another way, it is to build worlds of Black and Native presences *together* for that to me is incredibly critical. I finished reading Robyn Maynard and Leanne Betasanosake Simpson's (2022) book, *Rehearsals for Living*. In the sky, I read through their last letters which opened up portals of possibilities of building new worlds which inspired the format of our letter writing. Robin D. G. Kelly wrote in their afterwor(l)d, "They [Maynard and Simpson] understand that the work of building the new world, is no luxury – and that our survival depends on turning dreams of decolonization and abolition into action" (Maynard, Simpson, 2002, p. 273). I agree with Kelly in the need to emphasize that this is not luxurious work, rather its rigorous work that confronts and attempts to contend with tensions, fears, confusion, silence, and deep thinking of our shared lives and differences. This is not luxurious because we are against systemic monsters (Tachine, 2022) that threaten our presences, ways of knowing, histories and futures in society and in academe. Maynard notes on monsters and differences by stating, "We are already, living and organizing on entirely different terms than those laid out by the monsters, however imperfectly, and these terms have long-standing historical traditions" (Maynard & Simpson, 2002, p. 25) We know too well that these places within higher education were not built for us, but were built from the killing, lying, stealing, cheating, and manipulative actions that destroyed our relatives' spirits, silenced our songs that ripped our relationship to each other, the lands and waters. And if we pay close attention, those actions are still happening right now.

I've had the time to read your work, to sit alongside you over coffee and perhaps tea, to giggle with you as we traverse together in academe, and to listen and learn from the knowledge you offer me and so many others of your family's journey from Africa to what we now call the United States. Ahé'hee' for the rigorous work that you offer us in higher education, the knowledge of migration and the diaspora in rich and meaningful ways is a gift to our field, your people, and to me and my people. In reading your article that you co-authored with Molla and Johnson (2022) of African refugee youth titled, "Researching experiences of African refugee youth in high-income countries: Reflections on conceptual challenges and possibilities," I learned about the ways that young people, women in particular from Africa are creating and forming places of possibility in this nation. I learned that they are affirmed by their cultural practice of transnationalism for survival. And they are then using that knowledge to bridge worlds, from their homelands



to their new homeplace. They are creating borders in ways to survive! They remind me of the remarkable ways knowledge systems are abundant and transformative, creating connections across waters to cultivate and support kinships in new and old ways. The power of this work is directly connected to you! Because your life growing up in Ethiopia and acquiring the knowledge from your family, the cultural attunement from Africa land, stories, songs has enriched you with the language and perspectives to SEE and KNOW the value of refugee youth and their stories of survivance and transnational aptitude in kinship making. It matters that you as a Black African values these knowledges for Black futures, blackness, and the world-making of Black lives in academe spaces. And it also matters to me, as a Diné person from these lands to deeply listen and learn about the beauty and struggle of Black life. For me, Black life is imperative to Indigenous life. We are related in multiple ways, in shared struggle with systemic monsters, in tangled ways with the history and present-day conditions, in love making and generations of new babies, and in the erasure of our intelligence and theorizing in academe. We are connected and therefore I have a desire to see and breathe alongside you in worlds to come.

I can count the number of Native and Black faculty in our academic space in two hands. That is a travesty, down-right harmful with long-term implications. I think of the many Black and Native students who left academe too soon. I think of the many Black and Native students who had to (and continue to) confront hideous racism, heteropatriarchal sexism, and assimilation. I am pained with the invisibility of our presences in academic spaces across these lands. And the frustrating irony of the way institutions benefit (and continue to do so) by stolen land and lives from Black and Native peoples. That is why I believe that there are no futures without you, without Black and Native knowledge systems that are attentive to differences but also passionate over shared understandings and are working to equip ourselves for the long run in the sky of world building. We are writing our presences. Seneca scholar Lyons (2000) states that this is a form of “rhetorical sovereignty,” where I consider it an act of writing on the walls the need for more of us, for survival and thrivance. I am writing to you for your presences.

With love,

Amanda

\*\*\*\*\*

Dear Amanda,

I am so thankful to be engaging in this work with you, especially using this methodology that frees up so many possibilities. A while ago, I came across an article titled, “Love is calling”: Academic friendship and international research collaboration amid a global pandemic” written by Amy Scott Metcalfe and Gerardo L. Blanco (2021). In this piece, the authors write about how their friendship is situated within “...an academic relationship that is mutually constituted, supportive, and self-referential” (p. 1). In addition to Maynar & Simpson’s (2022) *Rehearsals for Living*, I have seen the beauty of a letter-based methodology in the work of Wright-Mair & Castillo-Montoya (2022). When I think about our work together on our own piece, it feels like an example of the refreshing relationships that other minoritized scholars before us have cultivated.

Whenever you mention the impact of Covid-19, in our work in higher education, my mind always races back to some of the first few months of the pandemic, when there

seemed to be tragic news every few days. I remember you telling me about the many lives lost in the Navajo nation, and in particular, in your hometown of Ganado. While I cannot remember the exact phrasing you used, I do recall how at a certain point, you said that you were driving up to Ganado every few weekends for another funeral. I remember hearing the pain in your voice, and feeling so helpless. I wanted to say or do something to alleviate your pain, but felt like everything I said was an inadequate balm. Perhaps the current impulse we have, as a higher education community more broadly, to go back to “normal” is based on a desire to distance ourselves from the emotional paralysis and overwhelming pain of that time.

Thank you so much for the kind engagement you have had with my work about African refugees. I hope you know how much your own scholarship and thinking, your very *presence* makes a difference to me. In all of my years in academe, you are the first Native faculty member I have known personally. You have stretched my thinking about sovereignty, and in particular, how lands are fundamentally part of sovereignty for Indigenous peoples everywhere. A formative conversation for me took place during our flight to Portland for the ASHE conference in 2019. We sat next to each other on the flight, and I remember telling you about my experiences as a first-generation immigrant to the United States. Because my family left Ethiopia when I was a child, my search for connection and a sense of belonging to this place has always been elusive. Whenever I have traveled there as an adult, however, I notice a distinct and potent connection to the land, especially in rural areas. Somehow, knowing that my ancestry can be traced back to people from that specific land has such a profound emotional resonance for me. I have told that to friends before, but you are the first person who heard it and deeply understood. I think that is when I first realized that our friendship was special.

Since then, you and I have had a chance to support one another in countless ways in academia. You have guest lectured in one of my seminar courses, where you shared insights about your piece titled, “Story Rug: Weaving Stories into Research,” published in the book, *Reclaiming Indigenous Research in Higher Education (2018)*. In this chapter, you offer your conceptualization of a story rug, which is an Indigenous metaphorical framework. You explained how writing your dissertation was like weaving a rug, drawing parallels between: “...traditional forms of dissertation chapters (e.g., introduction, literature review, methodology, findings, and conclusions) and the rug weaving process (e.g., building the loom, warping the loom, gathering of story rug tools, weaving stories, and caring for the story rug), which provides a story rug framework for research” (p. 68).” You use this metaphor because stories are an important part of Indigenous life and because you are thoughtful about applying oral stories and histories in your own work. Listening to you speak that day, I noted how my students were thrilled to read your work and talk with you directly. I observed then (and many times since), the twin blessing and burden you have of being only one of two Native faculty members in our college.

We have also had many discussions about how to wrestle with theory in our work and in our professional lives. Whenever we have sent each other books and articles to read, it is clear that you are partial to decolonial theory, while I lean more toward postcolonial thought. Each conversation with you is always so generative. I always walk away feeling challenged and encouraged in my ability to “think with theory” after spending time with you. In that tradition, I would like to share an excerpt written by a Black scholar that I return to often. It comes from Fanon’s foundational work in *Wretched of the Earth*. As you know, this is a book that has motivated the leaders of revolutionary movements for

decades, from the Black Panthers, to the movement led by Steve Biko and others in the Black consciousness movement in South Africa; to the efforts of the Irish Republican Army, and the Shiite revival in Iran. When discussing the reparations owed to formerly colonized nations, Fanon argues:

"We must refuse outright the situation to which the West wants to condemn us. Colonialism and imperialism have not settled their debt to us once they have withdrawn their flag and their police force from our territories. For centuries the capitalists have behaved like real war criminals in the underdeveloped world. Deportation, massacres, forced labor, and slavery were the primary methods used by capitalism to increase its gold and diamond reserves, and establish its wealth and power. Not so long ago, Nazism transformed the whole of Europe into a genuine colony. The governments of various European nations demanded reparations and the restitution in money and kind for their stolen treasures. As a result, cultural artifacts, paintings, sculptures, and stained-glass windows were returned to their owners. In the aftermath of the war the Europeans were adamant about one thing: 'Germany will pay' " (p. 57).

This quote always gives me chills because Fanon is unflinching in his demands. I also feel like what he is demanding is largely impossible, at least on a large scale. I suppose that the British Council's Commonwealth Scholarships (n.d.) are an example of one way colonial debts are settled. So is the piecemeal return of treasures to African nations, such as the return of sculptures to Nigeria and Benin (Smith, 2021). But that does not seem like enough. I wonder if it is possible to ever really settle the debts of colonialism and imperialism.

I am curious, when you read this excerpt, how do you feel? What do you think?

Lots of love,

Meseret

\*\*\*\*\*

Dearest Meseret,

I am in the air again, flying to the eastern lands to much colder weather than what we are accustomed to these days in the desert lands of the Akimel O'odham and Pee Posh. And yes, I am still wearing a mask. Since my last letter to you, Covid-19 finally caught me or I caught it. Even with the care I attempted to put in place, with a mask and incessantly frequent cleaning of my hands, I still got sick and sadly brought the virus home to my babies. For nearly a month, our home was stricken with horrendous coughs, body chills and fevers, weariness, and quarantined frustrations. And during those weeks, my mind wandered to the months that haunted our family and tribal communities when the first wave of Covid-19 swept through our homelands. A brief depression set in me as I laid in bed thinking and remembering as you mentioned in your letter, the devastating loss that we felt and encountered in 2020 and 2021. I recall our regular check-ins and how in many ways, you and Keon were pillars of support for me. Thank you for carrying me through those months of despair and grief. I recalled rereading bell hooks' *All About Love* while we were locked down in our homes for protection. I read her book three

times and each time, I felt near to her and her words. A quote that struck and healed me was, “Contemplating death has always been a subject that leads me back to love. Significantly, I began to think more about the meaning of love as I witnessed the deaths of many friends, comrades, and acquaintances, many of them dying young and unexpectedly” (2000: xxii).” And that carrying over of love is something that I hope to hold on to, with and for you.

While on the plane tonight, I finished reading yet another book. This time, I completed the book that you first recommended to me, *Decolonising the Mind: The politics of language in African literature* by Ngūgĩ Wa Thiong’o (1981). Remember how we exchanged books? I shared Linda Tuhiwai Smith’s, *Decolonizing Research Methodology* with you while you gifted me *Decolonising the Mind*. Thank you for introducing his work to me, as there were many parallels between Indigenous peoples and African people in our fight against colonialism and imperialism, the maintenance and survival of non-English languages, and the struggle over “cultural bombs.” Ngūgĩ Wa Thiong’o stated that, “The effect of a cultural bomb is to annihilate a people’s belief in their names, in their languages, in their environment, in their heritage of struggle, in their unity, in their capacities and ultimately in themselves. ... The intended results are despair, despondency and a collective death-wish” (p.3). To lose the capacities of self is the ongoing effects of systemic monsters and their hauntings in our lives. Indigenous peoples, my people know this too well as settler colonialism as a structure is the ongoing machinery that works to erase Indigenous life and love for the advancement and control over the beautiful lands and waterways that provides for us all. As I read *Decolonising the Mind*, I was captivated and understood more clearly our shared and yet different histories and presents that intertwine and are tangled up. Ngūgĩ Wa Thiong’o wrote passionately on the refusal of non-English languages and the assertion of Gĩkũyũ, the spoken language of his people and lands. He described the ways that colonial systems of education were vehicles for language shifts and cultural bombs, “Thus language and literature were taking us further and further from ourselves to other selves, from our world to other worlds” (Ngūgĩ Wa Thiong’o, p. 12). I thought about the history of Diné people and the ways that English was also forced upon us in school systems which has resulted in shifts toward English over the Navajo language. I am not a fluent Diné speaker and that pains me. Recently, I have had goals of learning to speak my language, to practice every day, to begin with prayer because I was told once that if I want to learn to speak in Navajo that I should start by learning prayers in Diné. Maybe you can help me dear friend by reminding me of these aspirations? I would welcome that dear friend.

Ngūgĩ Wa Thiong’o is reminding me of what many Indigenous peoples also tell us that our ways of knowing, our ways of speaking, our ways of dreaming are not lost but that in academe we have to fight to cultivate their presences. You see that is why your presence alongside my presence is so critical. The English language is just but one example of the ways that colonialism and imperialism is everywhere and operating steadily. We need each other. But I am unsure if we should expend our energies to change the academy. Some may use the language of “Indigenize the academy” or “decolonize higher education.” There were years when I bought into that fight, but now I am unsure if that is where my heart and energies lie because how is that possible when the very foundations of academe were built on the theft, killing, and enslavement of our peoples and their deep relationships to land? Now I am not against those who are taking up that work, in all honesty, much respect is given to them. I, on the other hand, want to try hard to invest



my time toward building new worlds with you and others, a world where we belong and invested in each other and in the care of the precious earth.

In your letter you asked me about reparations. Thank you for your generous question. If I may add, I believe that there should be acts and engagement of rematriations which is more closely related to Indigenous value systems of reciprocity and relationality. I have written about how reparations are based on colonial, patriarchal concepts that too often view payback as profits and property. Rematriation is not payback necessarily, but it's rooted in caring for and protecting the land and our present and future generations. Rematriation then cultivates lasting and respectful relationships. I want to believe that rematriation is possible. And in a small way, my relationship with you is part of rematriation, in building a world toward a lasting relationship.

With love,  
Amanda

\*\*\*\*\*

Dearest Amanda,

As always, your letter made me reflect and imagine, and I am so grateful for how you push me to engage more deeply with ideas through your writing. Thank you for challenging me to think about rematriation versus repatriation, and how the former might be what is needed for a more fulfilling and respectful future between people. I see how our letter writing approach, which builds on "...an honored radical Black feminist methodology of scaffolding the intimate and personal within the global," (Maynard and Simpson, 2022, p. 33), has already shaped my thinking.

I am so glad you finished reading the book written by Wa Thiong'o! This was the first text I ever read in the social sciences that made me cry. In 2015, I was a Ph.D. student at the University of Denver, taking a course titled, "Education and Development" taught by Dr. Devin Joshi. In that class, we compared the P-20 systems of education in various areas of the world, and when we came to the focus on African education, this is one of the texts Dr. Joshi assigned. After reading Wa Thiong'o, I remember being saddened by how much of Western epistemology I had allowed to displace my own African ways of knowing. When my family first moved to the United States in 1997, I tried quickly to lose my accent and adapt as quickly as possible to the idioms, inflections, and language of American schooling. Looking back, I realize how much knowledge is sacrificed when people try to assimilate to a dominant culture at the expense of their own heritage. Now, 25 years after I tried to shed all traces of my native language as a newcomer to this country, I am interested in taking Amharic courses offered through Howard University's (n.d.) Program in African Languages in an attempt to recover some of what was lost back then. And yes, of course, I will check in and encourage you to keep up your practice of strengthening your fluency in Diné! We can support each other in "...a recovery of our language and epistemological foundations" (Smith, 2013, p. 40). Like many things, we have this aspiration in common.

Recently, I shared with one of our colleagues here at Arizona State University a book that you recommended: *A Third University is Possible* by La Paperson. As you know, in chapter 3, La Paperson offers 10 axioms about what he has dubbed as the "Third University." Some of these axioms are that the Third University is: "It is timely, and yet



its usefulness constantly expires,” “It is problematic. In all likelihood, it charges fees and grants degrees,” and “It is anti-utopian. Its pedagogical practices may be disciplining and disciplinary. A third world university is less interested in decolonizing the university and more in operating as a decolonizing university” (p. 36). In your last letter, when you refer to your gradual divestment from phrases such as “Indigenize the academy” or “decolonize higher education,” I am reminded that the terminologies and ideas we use in academia (as La Paperson suggests) constantly expire. I think what is compelling to me about your work is that you constantly urge your audience to dream about what else is possible. Through this dreaming, we can move closer to an alternative to current anti-Indigenous and anti-Black realities. Similar to Leanne Betasamosake Simpson, “I cherish the belief and practice that it is never enough to just critique the system and name our oppression. We also have to create the alternative, on the ground and in real time” (p. 36). Your writing helps me in that process.

As you mentioned in your last letter, you encouraged me to revisit the foundational work of Linda Tuhiwai Smith via *Decolonizing Research Methodology*. In this book, Smith offers the reader conceptual tools for research, as well as a discussion of how imperialism is articulated ideologically, discursively, economically, and physically. One of the most striking lines in this work for me is “...we are still being colonized (and we know it), and that we are still searching for justice” (Smith, 2013, p. 36). For me, this is a liberating idea because it helps alleviate the pressure of seeing decolonization happen in its entirety. Rather, this line from Smith helps me consider how decolonization is something that one can strive for and continue working toward, even if a person is not able to experience it fully in one lifetime. This idea from *Decolonizing Research Methodology* also echoes the experience of some of my students in a seminar I taught last year.

Over the span of a 15-week course in Spring 2021, I noticed that my students—who were primarily students of color—were growing more and more hopeless as the semester progressed. The more we discussed the writing of authors such as Stuart Hall, Leon Tikly, and Kimberlé Crenshaw, the more dejected they became. This was the opposite of my intent as their teacher! I wanted them to walk away feeling powerful and energized to do good work in this world. Eventually, I paused class one day and told them that they did not cause the structural inequities in education today, so they are not solely responsible for fixing all of the inequities either. I reminded them that their charge was to do their part, and advance decolonial work in their own spheres of influence for as long as they can and to the extent they can. That pause was an important reminder for me as well.

So, in keeping with the rhythm of this conversation, I am curious: when you imagine a higher education system that is an alternative to anti-Indigenous and anti-Black realities, what are some of the things that come to mind? And if you do not mind, I would also love to hear some of the reflections from your students when you taught the class “Love and Healing in Higher Education” course in summer 2020.

Hugs,

Meseret

\*\*\*\*\*

Dearest Meseret,

Good morning. Ah, it's a Monday December morning in the desert lands. I am home and my body and mind are happy and at ease for not being on travel and for feeling the closeness to my babes. I woke up to your beautiful letter, as I so appreciate this generous methodological approach that we are engaging in through letter writings, for sharing and thinking deeply about our Indigenous and Black presences in academe.

This is my last letter to you, for now. I hope you are opening it with ease and a smile. :) Thank you for sharing insights about your class. Your students' experiences are so real! Students are lucky to have you as a professor. I am sure the wise words that you imparted to them is what they needed to hear. Also, good work for teaching critically as I do not take for granted that the instruction and readings that you provide your students are too often not provided in academe. It takes courage for us to teach about the struggles that our communities and families face and the ways those issues are ongoing. Thank you for your thoughtful and generative question regarding imagining a higher education system that uplift Indigenous and Black lives. Your question reminded me of working closely with my dear friend Eve L. Ewing in organizing and leading a 2-day virtual convening where over 2,000 people gathered for the Cultivating Black and Native Futures in Education. We were overjoyed and amazed at the positive reception of this gathering where scholars, activists, artists, organizers, educators, youth, and practitioners all came together to uplift Indigenous and Black lives. Our goals were to make educational learning spaces as places of exploring and experiencing community, resurgence, answerability, rematriation, and the forwarding of Black and Indigenous futures. Theory, conversations, music, movement, research, stories, lessons and more were generated in those two days. When thinking about it now, I am awed. I am reminded that this work is possible and occurring. We are in the mix! And we must not stop, we must keep going.

One of the reflections that stuck to me while teaching and learning from the students in the Love and Healing in Higher Education course was the deep appreciation toward valuing love in our work. As you know, that course was developed in response to the trauma we were all feeling through Covid-19. We deeply engaged in bell hooks, *All About Love* book and discussed our conceptions of love, and the ways that love can and should be infused in all that we do in academe and in our lives. We cried and held space with one another during those summer months. I learned more profoundly the value of teaching for our futures in the course. Thank you dear friend for your questions. They evoke energies of remembrance that I find are important for us to engage in regularly.

Our presences, as Black and Native women, in academe is critical. According to the National Center for Education Statistics (2022), in 2020, there were 1.5 million faculty at degree-granting postsecondary institutions. Considering full-time faculty only, nearly 75% of them were White, and among Black female faculty 5% were assistant professors, 3% were associate professors, and 2% were full professors. The percentages for American Indian/Alaska Native male and female comprised less than 1 percent of assistant professors and professors! Friend, we represent the mighty *minoritized* faculty conglomerate in academe. I appreciated Harper's (2012) consideration of the term *minoritized* to denote the socially constructed nature of underrepresentation in place of using "minority." By shifting the framing from an individualized trait of being a minority, minoritized places the emphasis that the contexts/place/institution creates the conditions to maintain positions for certain peoples to have historically privileged social roles and identities. Did you

notice that I added the term mighty in front of minoritized faculty? I had to do that to indicate that we may be few in number, but we are mighty in our fight for our presences and knowledge systems. We have to. With irony, we have to.

While you were reading and engaging in La Paperson and Linda Tuhiwai-Smith, I was reading and learning from Ghandi, Prasad, and Said who were all beautiful recommendations from you after engaging in Vanessa Andreotti's (2011) work on *Contextualizing postcolonialism and postcolonial theories*. I learned how the concept of postcolonial was used in Commonwealth literature to refer to the cultural interactions within colonial and imperial societies, and that postcolonialism (like decolonization) differ in how it is defined and approaches. Materiality and knowledge production are intertwined in the relationship between those in power and those oppressed. Thus, I can see why your earlier question on reparations forwarded by Fanon is critical and should be taken up. Thank you. I had to read, pause, and then write to you about these views, ideas, and histories because I did not have the privilege to read those readings while I was a student. I am in my forties now and I am just learning and engaging in this work. What does that say about schooling and higher education? What does that say about me? What I do know for sure is that I needed you as a professor. I needed you to help me think expansively and globally of the ways that imperialism, colonialism, and settler colonialism are operating across lands and waters in similar ways to my homelands of Diné Bikeyah. Systemic monsters are much larger and expansive than what I know. Thank you. I also better understand why your standpoint may be closer to postcolonialism than to decolonization. I have another question and I apologize for my ignorance in this manner. Regarding postcolonialism, I am wondering where is the language of land, is it missing? Please forgive me if I have not deepened my knowledge at this time. Decolonization centers land, place, and presences. And I know you know that is where I lean toward. Yet, I am eager to learn and listen more, to continue our conversations together of knowledge production over tea and coffee, to giggle and anguish as we share stories of our families and histories, and to breathe in the air that is shared when we are together.

I am reminded of our plane ride together, as you opened your life journey with me. Oh what a precious moment that was for me and us. I felt your regard for questioning belonging to your homelands of Ethiopia and to your home in this nation state. You helped me to rethink conceptions of belonging and the ways that belonging is taken up in college environments. Thank you. We may have different histories and views on belonging, but what I do know is that we both have felt a sense of un-belonging to academe, whether that was when we were students or now as professors. What is powerful is that we try to create belonging for ourselves, which may include the act of writing these letters to each other. In our own ways, we also push back against the popular "best practices" of acquiring tenure that is often imposed on us. I am blessed to be able to talk with you about ways to rearticulate language and practices that more aligns with my value systems than the neoliberal higher education system. You see our presences are more than just knowledge production, it encompasses the fullness of all of our senses. Together we not only transform pedagogy and courses, our very presences are linked to the relationships that we form with colleagues, students, our communities, and the land/places that we have come from. That knowing is powerful and beautiful. It's an honor, dear friend, to not only be your colleague but to be able to call you a friend. And to imagine worlds together, for generations to come.

Ayóó'ánííníshní,

Amanda

\*\*\*\*\*

To my lovely friend Amanda,

You have concluded your correspondence to me in such a powerful way! You are very kind to say that you would have benefited from having a professor like me when you were a student. That is quite a generous statement, and I receive with it gratitude.

The question you brought up about land in the context of postcolonial theory is such an important one. In short, yes, I do see postcolonial theory as a framework concerned with land. However, I understand this framework to be *equally* concerned with cultural and ideological hegemony as well. If I were to summarize my understanding of the main components of postcolonial thought, I would say there are four major ideas as explained by Bressler (1999) and Grosfoguel (2013):

1. European nation states (England, France, Italy, Germany) and the United States have colonized and “modernized” much of the contemporary world.
2. The British empire played the most significant role in this project of colonization and modernization.
3. Dominance was exerted by controlling not just the land, but also the epistemology of non-European peoples.
4. The impacts of colonization are evident in nearly every dimension of contemporary economic, political, and social systems across the globe.

Andreotti, a scholar who uses postcolonial theory extensively in education, argues that postcolonial theory helps us explore the question: “What aspects of Western/Enlightenment humanism (or other discourses) could stop or prevent a noncoercive relationship or dialogue among different ways of being in the world?” (p. 1). Andreotti also argues that the goal of postcolonial thought is plurality. Those who take up postcolonial thinking do not aim to “... delegitimize or discard Western/Enlightenment humanism, but to engage its limitations in an attempt to transform and pluralize it from within” (p. 3). Tuck and Yang have also drawn distinctions between decolonial and anti/postcolonial critique: “...anti-to-post-colonial project doesn’t strive to undo colonialism but rather to remake it and subvert it” (p. 19) In many ways, postcolonial theory gives me lots of theoretical room to imagine alternatives to current conditions of inequality, which is why I am partial to using it as a guiding framework for different academic projects.

Since I met you, however, I have grown a much stronger awareness of land and I am compelled to place it chronologically ahead of other dimensions of anti-colonial work. In the years that I have worked alongside you, I have started to ask myself, “What theoretical possibilities emerge when we *start* with land?” This question is particularly pertinent for me as a researcher focused on STEM higher education, in which notions of rationality are oftentimes steeped in colonial logics. For example, in your OpEd about the construction of the Thirty Meter Telescope (TMT) atop Mauna Kea, you explained that despite protests from Native Hawaiians, the TMT is under construction and expected to be operational in 2027. You note how this project fails to “...create an environment respectful of Mauna Kea’s cultural landscape, including not adequately protecting Native Hawaiian traditional and customary rights and practices” (Tachine, 2019, para. 7). In this piece, you also quote law professor Williamson B.C. Chang, who shared at a University of Hawaii Board of Regents meeting, that the connection between Mauna Kea and the indigenous

communities who are on the same land “...is a relationship, a deep visceral relationship: beyond reason, beyond law, beyond rationality” (2019, para. 8). As Chang pointed out, the priorities of Indigenous peoples are viewed as irrational, while the priorities of universities and states are presented as rational. For me, thinking about the issue of the TMT as fundamentally an issue of land is conceptually clear. I am grateful for the work of Indigenous scholars such as Christine A. Nelson, you, and Jameson D. Lopez (2021) and Adrienne Keene (2020) to start with land in my work about STEM.

Relatedly, Simpson—while discussing her politics of sharing and land—offers a definition of consent that can be applied to both human and non-human life. She states that “consent in this context is about whether you trust someone to uphold the responsibilities to the reciprocal relationships within which life is enmeshed” (Maynard & Simpson, 2022, p. 145). Thank you for teaching me so much about how to cultivate and deepen reciprocal relationships. We both know that “White supremacy has a vested interest in keeping Black and Indigenous movements apart and competing. Colonialism benefits from these two genocides” (Maynard & Simpson, p. 99). Using both decolonial and postcolonial lenses, I look forward to many more years of life and building with you, dear friend.

I love you.

Meseret

## References

- Andreotti, V. (2011). *Actionable postcolonial theory in education*. Springer.
- Bressler, C. E. (1999). *An introduction to theory and practice*. New York: Prentice-Hall, Inc.
- British Council. (n.d.) Commonwealth Scholarships. <https://study-uk.britishcouncil.org/scholarships-funding/commonwealth-scholarships>
- Chang, W.B. (2019, July 26). Hawai‘i law professor provides insight on Mauna Kea to University of Hawai‘i Board of Regents. *Indian Country Today*. <https://indiancountrytoday.com/opinion/hawaii-law-professor-provides-insight-on-mauna-kea-to-university-of-hawaii-board-of-regents>
- Grosfoguel, R. (2013). The structure of knowledge in westernised universities: Epistemic racism/sexism and the four genocides/epistemicides. *Human Architecture: Journal of the Sociology of Self-Knowledge*, 1, 73-90.
- Hailu, M. F., Molla, T., & Johnson, A. T. (2022). Researching experiences of African refugee youth in high-income countries: Reflections on conceptual challenges and possibilities. *International Journal of Intercultural Relations*, 90, 168-176.
- Hailu, M F. & Tachine, A. R. (2021). Black and Indigenous theoretical considerations for higher education sustainability. *Journal of Comparative and International Higher Education*, 13(3), 20-42.



- Harper, S.R. (2012). Race without racism: How higher education researchers minimize racist institutional norms. *Review of Higher Education*, 36, 9-29.
- Howard University. (n.d.). Languages Offered at Howard. <https://wlc.howard.edu/academics/languages-offered-howard>
- Keene, A. (2020). # NoDAPL as pedagogy: Bringing the movement into the university classroom. In *Education in Movement Spaces* (pp. 99-110). Routledge.
- La Paperson. (2017). *A third university is possible*. University of Minnesota Press.
- Lyons, S. R. (2000). Rhetorical sovereignty: What do American Indians want from writing? *College Composition and Communication*, 51(3), 447-468.
- Maynard, R., & Simpson, L. B. (2022). *Rehearsals for Living*. Haymarket Books.
- Metcalfe, A. S., & Blanco, G. L. (2021). "Love is calling": Academic friendship and international research collaboration amid a global pandemic. *Emotion, Space and Society*, 38, 100763.
- National Center for Education Statistics. (2022). Characteristics of postsecondary faculty. *Condition of Education*. U.S. Department of Education, Institute of Education Sciences. Retrieved May 31, 2022, from <https://nces.ed.gov/programs/coe/indicator/csc>.
- Smith, L. T. (2013). *Decolonizing methodologies: Research and indigenous peoples*. Zed Books Ltd.
- Smith, S. (2021, October 29). Europe hands back looted African artifacts as it reckons with colonial legacy. *NBC News*. <https://www.nbcnews.com/>
- Tachine, A. R. (2018). Story rug: Weaving stories into research. In *Reclaiming indigenous research in higher education* (pp. 64-75). Rutgers University Press.
- Tachine, A.R. (2019, August 02). Stifling the seedling's growth. *Inside Higher Ed*. <https://www.insidehighered.com/advice/2019/08/02/thirty-meter-telescope-project-mauna-kea-raises-questions-about-academic-research>
- Tachine, A. R. (2022). *Native presence and sovereignty in college: Sustaining Indigenous weapons to defeat systemic monsters*. Teachers College Press.
- Tuck, E., & Yang, K. W. (2012). Decolonization is not a metaphor. *Decolonization: Indigeneity, Education & Society*, 1(1), 1-40.
- Wa Thiong'o, N. (1992). *Decolonising the mind: The politics of language in African literature*. East African Publishers.
- Wright-Mair, R., & Castillo-Montoya, M. (2022). Sisterhood Birthed through Colonialism: Using Love Letters to Connect, Heal, and Transform. *Meridians*, 21(1), 265-292.

6



# *Narrativas de resistencia de las mujeres saharauis desde las pedagogías feministas y decoloniales*

---

*Narratives of resistance of Saharawi women from feminist and decolonial pedagogies*

**Irene Martínez Martín\***;  
**María Teresa Bejarano\*\***;  
**Virtudes Téllez Delgado\*\*\***

**DOI:** 10.5944/reec.43.2023.37226

**Recibido: 27 de marzo de 2023**

**Aceptado: 8 de mayo de 2023**

---

\*IRENE MARTÍNEZ MARTÍN: Departamento estudios educativos. Facultad de Educación. Universidad Complutense de Madrid. **Datos de contacto:** E-mail: imarti02@ucm.es

\*\*MARÍA TERESA BEJARANO: Departamento pedagogía. Facultad de Educación Ciudad Real. Universidad Complutense Castilla la Mancha. **Datos de contacto:** E-mail: mariateresa.bejarano@uclm.es

\*\*\*VIRTUDES TÉLLEZ DELGADO: Departamento antropología social. Facultad Filosofía y Letras. Universidad Autónoma de Madrid. **Datos de contacto:** E-mail: virtudes.tellez@uam.es

## Resumen

En un contexto de constante conflicto y refugio el pueblo saharauí tiene mucho que aportar desde las vivencias personales y colectivas de lucha y resistencia y, en particular, las mujeres saharauíes como lideresas, organizadoras y sostenedoras de vida en este contexto atravesado por múltiples violencias. Este artículo tiene un doble objetivo, por un lado, recoger y analizar las narrativas de las mujeres saharauíes que realizan tareas de organización social, política y educativa en los campamentos para extraer conocimiento pedagógico desde los feminismos decoloniales; y por otro, atribuir a la formación inicial docente mejores competencias educativas críticas. Se aplica el método de investigación biográfico-narrativo en formato discursivo a partir de 12 entrevistas semi-estructuradas que recogen experiencias de vida en el contexto de la wilaya y en situación de exilio- refugio. Para el análisis se han propuesto cuatro categorías que han guiado los protocolos de entrevistas: memoria y vivencia política del conflicto; rol colectivo de las mujeres como sostenedoras de vida; cultura colectiva de resistencia frente al conflicto; y elementos de la pedagogía feminista decolonial. Los resultados extraídos giran en torno a las estrategias que las mujeres saharauíes tienen frente a la situación de conflicto, así se destaca: la construcción de espacios propios donde se trasciende lo público y lo privado, las labores de organización política junto al sostenimiento de la vida; la construcción de una identidad cultural y política de resistencia decolonial; la importancia de la educación comunitaria y tradicional en los espacios femeninos intergeneracionales; la necesidad de contar con redes transnacionales de apoyo y de diseñar estrategias de resistencia transformadoras con proyección a futuro. Estos elementos se discuten desde los aportes de las pedagogías feministas, decoloniales e interseccionales como marco epistémico y de acción para una formación inicial docente más crítica y comprometida.

*Palabras clave:* África; Mujeres; Feminismo; Decolonial; Pedagogía; Narrativas

## Abstract

In a context of constant conflict and refuge, the Saharawi people have much to contribute from their personal and collective experiences of struggle and resistance and, in particular, the Saharawi women as leaders, organizers and supporters of life in this context traversed by multiple forms of violence. This article has a double objective, on the one hand, to collect and analyze the narratives of Saharawi women who carry out tasks of social, political and educational organization in the camps to extract pedagogical knowledge from decolonial feminisms; and on the other, attribute better critical educational skills to initial teacher training. The biographical-narrative research method is applied in a discursive format based on 12 semi-structured interviews that collect life experiences in the context of the wilaya and in a situation of exile-refuge. For the analysis, four categories have been proposed that have guided the interview protocols: memory and political experience of the conflict; collective role of women as sustainers of life; collective culture of resistance to conflict; and elements of decolonial feminist pedagogy. The extracted results revolve around the strategies that Saharawi women have in the face of the conflict situation, as highlighted: the construction of their own spaces where the public and private are transcended, the work of political organization together with the maintenance of life ; the construction of a cultural and political identity of decolonial resistance; the importance of community and traditional education in intergenerational female spaces; the need to have transnational support networks and to design transformative resistance strategies with a projection to the future. These elements are discussed from the contributions of feminist, decolonial and intersectional pedagogies as an epistemic and action framework for a more critical and committed initial teacher training.

*Keywords:* Africa; Women; Feminism; Decolonial; Pedagogy; Narratives.

# 1. Introducción

«Sostenernos es construir comunidades de resistencia» (bell hooks, 2020)

Comenzamos este artículo con unas palabras de bell hooks haciendo referencia a la necesidad de apoyarnos en la comunidad desde la perspectiva de los cuidados feministas frente a las imposiciones de las lógicas neoliberales generadoras de violencias. Estas lógicas atañen a determinados grupos posicionándolos como vulnerables e invisibles, en concreto, aquí, nos ocupamos de la población saharauí, y específicamente de las mujeres. Desde su posición de ápatridas, exiliadas, desterradas, desplazadas se recogen las narrativas de mujeres líderes que sobreviven en los campamentos saharauis y ofrecen síntomas de resistencia situacional ante las violencias estructurales y ambientales vividas a propósito de un conflicto político que aún no se ha resuelto y que las determina existencialmente durante varias décadas atravesándolas intergeneracionalmente.

Sus discursos serán analizados desde la pedagogía feminista y decolonial, aplicando este enfoque como la herramienta propicia que ayuda a resituirlas desvelando sus acciones, propuestas y reivindicaciones en un espacio privado de libertad, pero que construye identidad grupal (Freire, 1979). Las entrevistas de las que se extraen los discursos se realizaron en 2017, como parte de un trabajo de campo ubicado en el programa de prácticas educativas en el Sáhara, llevado a cabo por la Facultad de Educación en Ciudad Real, en convenio con la Diputación de Ciudad Real. En la puesta en práctica de esta experiencia formativa e investigadora, uno de los objetivos era trabajar las narrativas junto a las mujeres saharauis que ejercen diversos roles en las instituciones educativas, formativas y administrativas de los campamentos, lo que permitió articular, observar y reflexionar sobre lo que se presenta a continuación.

En este contexto y tras diversas investigaciones (Bejarano, *et al.*, 2021a; Bejarano, *et al.*, 2021b; Hipólito y Martínez, 2021; Martínez, *et al.*, 2022) han surgido las siguientes preguntas a las que buscamos dar respuesta: ¿qué narrativas de resistencia verbalizan las mujeres saharauis desde enfoques decoloniales? ¿Por qué es importante escuchar las voces de estas mujeres y conocer sus realidades desde la perspectiva educativa feminista decolonial e interseccional? ¿Qué vínculos se dan entre dichas narrativas de resistencia y las pedagogías feministas, decoloniales e interseccionales? ¿Qué oportunidades encontramos en dichas narrativas feministas decoloniales para la formación inicial docente?

## 1.1. El contexto histórico y la organización de la vida en condiciones de refugio

En 1884, el alférez aragonés, Emilio Bonelli, recibió una orden gubernamental para iniciar una expedición de cinco días al Sáhara que tuvo como resultado el convencimiento de las tribus del territorio de aceptar que sus tierras quedaban «bajo la protección de Su Majestad el Rey de España», declarándose así el protectorado español entre el Cabo Blanco, al sur, y el Cabo Bojador, al norte (Bárbulo, 2002, pp. 34-35). Según la mayoría de los historiadores, la colonización no fue efectiva hasta 1959, cuando la ciudad de El Aaiún se convirtió en la capital del Sáhara y una tierra que parecía aparentemente hostil y pedregosa se presentaba como un rico banco de pesca, con bolsas de petróleo y con los yacimientos de fosfatos más importantes del mundo. Cuando las potencias mundiales estaban en proceso de abandono del continente africano, el dictador Francisco Franco

desoyó las llamadas de la Organización de Naciones Unidas y desarrolló distintas estrategias para aferrarse al territorio: proclamación del Sáhara Occidental como provincia española en 1961, creación del parlamento saharauí o Yemaá en 1967; y elaboración de un estatuto de autonomía en 1973. Sin embargo, la explotación de los recursos naturales no ofreció el rendimiento esperado, la ONU había aumentado la presión sobre España para que desalojara el territorio y el Movimiento de Vanguardia para la Liberación del Sáhara (precursor del Frente Polisario), nacido el 18 de diciembre de 1969, ganaba cada vez más fuerza, generando un fervor nacionalista saharauí de difícil control para el gobierno español (Bárbulo, 2002, pp. 66-100). Entre 1973 y 1976 el Sáhara fue escenario de la guerra entre España y el Polisario. Y el 26 de febrero de 1976 el ejército español abandonó el Sáhara, hecho aprovechado por Marruecos y Mauritania para entrar en un proceso de guerra por la ocupación del territorio del Sáhara Occidental, en el que ya habían tenido presencia previa, participando igualmente en la explotación de los recursos encontrados en sus tierras (Bárbulo, 2002). Así, se generó una división de la población saharauí entre quienes permanecieron en el frente de guerra y quienes iniciaron el exilio y encontraron refugio en Tinduf, o quedaron bajo el dominio marroquí en los llamados «territorios ocupados», constituyendo una situación de 47 años de experiencia y resistencia apátrida.

En la actualidad, los campamentos de población refugiada en el Sáhara acogen a la estructura de la proclamada República Árabe Saharaui Democrática (RASD) el 27 de febrero de 1976. Los campamentos se encuentran ubicados en territorio argelino, pero están administrados de forma totalmente autónoma por la RASD. Desde entonces, la población se organiza en dairas o municipios y wilayas o provincias. Se contabilizan cinco wilayas: Ausred, Smara, Dajla, El Aaiún, y Bojador (antiguo 27 de febrero). Cada wilaya está estructurada en dairas (municipios) y estas a su vez en barrios. Se estima que la población fijada en los campamentos es de 173.6000 personas (ACNUR, 2018). La población está representada por un 49% de mujeres y un 51% de varones, aunque la movilidad de estos últimos fuera de los campamentos y su presencia en el Frente Polisario hace que la mayoría de la población presente, de manera permanente, sean mujeres. Hay que resaltar que un tercio de esta población, el 38%, son menores de 17 años. Respecto a las edades, el grupo más importante es el comprendido entre los 18 y los 49 años, centrado en 78.600 personas.

La vida en los campamentos es compleja, difícil y muy precaria, cada daira dispone de una organización territorial dividida en cuatro barrios con una estructura cruciforme y en el centro se encuentra el órgano administrativo de la daira. También cuentan con escuelas, un centro de educación especial, centros de salud, pequeños comercios y talleres de artesanía.

Rabuni es la capital administrativa de los campos de refugiados y refugiadas. Se encuentra en el sur de la ciudad de Tinduf. Es el centro de protocolo y acogida de la República Árabe Saharaui Democrática (RASD). La compleja situación en la que se encuentra la población saharauí afecta a la vertiente más primaria y humana, la vida en las wilayas se hace muy difícil sin una estructura organizativa que atienda a las demandas y constantes necesidades básicas de supervivencia de la población en el área de salud, alimentación y educación.

Es poco conocido el papel nuclear que han desempeñado y desempeñan las mujeres saharauíes en el momento histórico del exilio y en el insilio actual. Pensaron, diseñaron y gestionaron los campos de refugiados/as partiendo de la nada, en el desierto, de tal manera que esta metodología de trabajo colectivo en y para la supervivencia fue



reconocida como un «compendio de buenas prácticas» por los organismos internacionales (Juliano, 1998). Estas prácticas de organización política femenina para la supervivencia, en un espacio ausente de recursos materiales, las situaron como agentes políticas y sociales prioritarias para una organización identitaria que desde ese momento comenzó a ser revolucionaria, pues como nos informan Wirth y Balaguer, (1976) o Bengochea, (2013) participaron también de tareas militares y de concienciación cultural crítica. Fruto de todo ello, ha sido el aumento paulatino de su presencia en instituciones políticas como en la RASD (Lippert, 1992). La histórica participación de las mujeres en el Frente Polisario (Bengochea, 2013) se ha extendido hasta hoy, siendo posible diferenciar varias etapas al respecto según la Unión Nacional de Mujeres Saharauis (UNMS, en adelante). Todas estas prácticas de construcción sobre lo vital hacen que las mujeres saharauis hayan construido una identidad colectiva a partir de la suma de experiencias centradas en la supervivencia que ha generado un proceso de significación particular identitario, atravesado por el eje geopolítico europeo/africano.

En estas prácticas de supervivencia aparece también un colectivo de mujeres que comienzan a construir una cultura decolonial propia de «hacer resistencia». Determinando una triada cuerpo-territorio-política de acción para significarse en la reacción ambivalente de reivindicar libertad en un espacio atrapado por el tiempo y ausente de derechos humanos.

## **1.2. El contexto saharauí como oportunidad para la formación inicial docente**

La Facultad de Educación de Ciudad Real (UCLM), estableció relaciones de cooperación internacional educativa, hace ya 15 años, con el grupo de población refugiada más antiguo y numeroso de cuantos existen actualmente, con cerca de 200.000 personas refugiadas (Campos y Díaz-Meco, 2016). Las acciones cooperativas están auspiciadas por la Diputación Provincial de Ciudad Real, con la intención de vincular la formación inicial docente (UCLM) a prácticas formativas en las madrasas e institutos saharauis. Así, se respondía a la Resolución aprobada por la Asamblea General de las Naciones Unidas, mediante la Declaración del Milenio, que señalaba como uno de sus principios: apoyar todos los esfuerzos encaminados a la solución de los conflictos por medios pacíficos y en consonancia con los valores de la justicia. También amparada en el derecho internacional: el derecho de libre determinación de los pueblos que siguen sometidos a la dominación colonial y la ocupación extranjera; el respeto de los derechos humanos y las libertades fundamentales; el respeto de la igualdad de derechos de todas las personas sin distinciones por motivo de raza, sexo, etc.

El programa de prácticas educativas se ha realizado con un doble objetivo, por un lado, hacer efectivo el derecho a la educación que cualquier pueblo tiene (Naciones Unidas, 2015); por otro lado, formar al alumnado de 4º curso del Grado de Infantil y Primaria en competencias profesionales ligadas a contextos educativos diferentes al español, y en contacto con niños y niñas en situación de refugio y exilio. Para organizar el planteamiento educativo de prácticas, fue imprescindible la creación de vínculos estratégicos entre las distintas administraciones implicadas: la educativa saharauí, la Universidad de Castilla-La Mancha (Vicerrectorado de Cooperación y Facultad de Educación) y la administración política provincial (Diputación), conformando una tríada institucional fundamental para profundizar en el contenido del enfoque intercultural colaborativo (Santos *et al.*, 2014).

La posibilidad de impartir docencia en las madrasas e institutos en los campamentos proporciona que el alumnado abandone un aprendizaje instrumental y un discurso «estético» frente a la diversidad cultural, y adquieran un catálogo de competencias centradas en la oportunidad educativa y de justicia social. Desde la Facultad se ofrece al alumnado que decide viajar, un proceso de formación, información y sensibilización antes de desplazarse a los campamentos. Las estrategias utilizadas se centran en la mentoría de distintos expertos en educación intercultural y derechos humanos en tanto que, como resultado, adquieren nuevos significados de comprensión cultural y ética, mediante el intercambio de aprendizajes, convivencias y afectividades en la interacción con el contexto. Este proceso incorpora un complemento a la dimensión cognitivista de los aprendizajes académicos previamente adquiridos en materias universitarias. Todo ello, desarrollado en los espacios de interacción educativa y familiares donde el alumnado en formación se desplaza para vivir 21 días.

Esta formación específica es incorporada en el último curso del Grado de Educación. Es importante destacar el rol que juega el término insilio (Tudela- Fournet, 2020) en este proceso formativo, ya que no es abordado en el currículum académico de docentes. Concepto especialmente complejo que se trabaja en referencia a las experiencias vitales que viven los grupos de saharauis nacidos en territorios de exilio. Esta acepción se construye en base a sentirse extranjero en un territorio propio, o querer entenderse y vivirse como tal. La experimentación de este sentimiento influye en la construcción de la identidad y en la conciencia de arraigo, teniendo como efecto un sentimiento de no pertenencia al contexto que conduce a un encierro y vulneración de derechos, como consecuencia de la obligación de permanecer en un territorio por imperativo político y no por identificación y elección personal. El insilio se deriva de un proceso psicológico personal, que opera de manera inversa, desde lo exterior hacia lo interior de la persona: el insiliado deja de sentirse respetado e integrado en el territorio donde vive, el desierto, y, como consecuencia, desencadena un proceso personal de aislamiento y angustia.

La toma de conciencia de estas emociones es apprehendida por el alumnado en interacción educativa, dialógica y comunitaria con la población saharauí, quien aporta un corpus de conocimiento a incluir en el enfoque intercultural, con perspectiva de género, desde el que se trabaja en este desplazamiento didáctico, para diseñar herramientas de afrontamiento educativas en el ejercicio profesional con grupos de escolares y familiares en situación de exilio-insilio-refugio; realidad cada vez más presente en las aulas del sistema educativo español. Así como, ser capaces de comprender las dinámicas de resistencia decolonial que se generan en dichas situaciones de exilio-insilio.

## 2.Método

A partir de entrevistas semi-estructuradas realizadas a mujeres saharauis en la wilaya del Aiyun, se recogen las narrativas de mujeres protagonistas de las tareas de organización social, política y educativa para plantear si dichos discursos contribuyen a construir escenarios de educación feminista, interseccional y decolonial como resistencia ante las violencias políticas que atraviesan lo económico, lo educativo, lo personal y lo comunitario.

### 2.1. Diseño de la investigación

Para dar respuesta a este objetivo, se acude al marco epistemológico de las investigaciones decoloniales e investigaciones feministas (Bejarano, *et al.*, 2021b; de Sousa, 2010) en

Ciencias Sociales y, más concretamente, a la línea de desobediencia epistémica desde las narrativas y subjetividades como método de investigación y acción en educación.

El método biográfico-narrativo, ya expuesto en trabajos anteriores de las autoras (Bejarano *et al.*, 2021a), queda definido como aquel que permite acceder a los saberes, subjetividades y discursos que las personas narran a partir de sus historias de vida. Siguiendo a Landín y Sánchez (2019), este método trabaja con fuentes orales que recogen la experiencia, recuerdos, sentimientos, ideas, aprendizajes y saberes de las personas en contextos y tiempos concretos. Las entrevistas nos permiten generar espacios de diálogo reflexivos, toma de conciencia de las experiencias vividas, identificar procesos subjetivos y construir conocimiento desde la percepción de las propias historias vitales. Con ellas, no se busca generalizar una explicación de la realidad, más bien, se pretende llegar al significado que se le atribuye a la misma, dotando de sentido a las prácticas, los sentires y las historias vitales dentro de un contexto y un marco epistemológico concreto. En este sentido, es importante tener en cuenta tanto a la persona que narra como a la que escucha, así como a las que leen, interpretan y relatan las conclusiones. En todas las partes del proceso se cruzan subjetividades y narraciones que van conformando los discursos, dotándolos de sentido.

Acudir a las genealogías de las mujeres que derivan de las narrativas contrahegemónicas, genera un acto de justicia y visibilidad para la población saharauí, a partir de las voces de mujeres de distintas generaciones. Ello ha contribuido, en primer lugar, a mantener viva la memoria histórica comunitaria e individual, en base a los procesos de resistencia en contextos de violencia, refugio y guerra no latente, desde el origen del conflicto y durante el tránsito vital realizado; y, en segundo lugar, a visibilizar las relaciones colectivas de resistencia en un marco decolonial.

Es importante mencionar este contexto para entender el análisis de las entrevistas, ya que, en la estructura del discurso de estas mujeres, siempre subyace un mensaje político de resistencia y de reivindicación del que quieren hacer partícipe a quien entrevista. En este proceso discursivo buscan encontrar un altavoz social y transnacional de la lucha del pueblo saharauí, más allá de la muralla invisible del desierto.

## **2.2. Instrumento e informantes**

Distintas revisiones de literatura científica sobre el rol de las mujeres saharauis en los procesos de expulsión y exilio a los campamentos de Tinduf, o los «territorios ocupados» por Marruecos (Medina y Guzmán, 2016; Vieitez, 2014) evidenciaban que las narraciones de las mujeres saharauis no estaban recogidas en la literatura científica y, por tanto, no eran consideradas sujetos de conocimiento y acción política, invisibilizándolas y apartándolas de la historia y el presente del devenir de la República Árabe Saharaui Democrática, desde 1976 hasta nuestros días. Con la intención de contrarrestar este efecto, decidimos acudir a la memoria de estas mujeres como herramienta de producción de datos ya que, como argumentan Diamant y Bejarano (2019), es un testigo privilegiado para indagar historias de vida, pues sobre las mujeres saharauis no se registran sus acciones y pensamientos de forma literal, y ayuda a reponer y reposicionar o analizar dramas individuales y/o colectivos. Tal y como señala Vieitez (2014) las mujeres africanas, y más concretamente las saharauis, han sido sujetos históricos pensados e interpretados por «los otros» bajo el prisma colonial del pensamiento eurocéntrico, posicionándose desde en el poder que otorga estar en una situación de privilegio y libertad. Es preciso revertir esta dinámica desde la epistemología decolonial para otorgar significado a sus acciones de supervivencia y resistencia.

Durante la estancia en los campamentos se contactó con 12 mujeres con distintas funciones de responsabilidad cívica. Los perfiles de las informantes comparten una trayectoria de activismo reivindicativo en defensa de la libertad y de protección de derechos humanos. Se accedió a información privilegiada sobre el conflicto, el tránsito de exilio, la metodología de vida para el asentamiento y la atención a la emergencia de la provisión de efectivos materiales para hacer frente al día a día, así como a las estrategias de educación comunitaria y tradicional. Las informantes pertenecen a distintas generaciones, pero comparten la necesidad expresiva de exponer la cotidianidad entre las ausencias de movilidad, de escucha política a nivel internacional y de derechos humanos.

Los perfiles contactados se centran en las categorías de sobrevivientes-exiliadas, políticas-guerrilleras, organizadora de barrio, directora de centro de Educación Especial, líder de plataforma contra el muro de la vergüenza, vicealcaldesa y directora del centro de la mujer. Cada entrevista giró en torno a preguntas que se ordenan por ejes temáticos y dan como resultado las cuatro categorías que se fundamentan a continuación. Las preguntas se realizaron de forma abierta y flexible, de tal manera que cada una de ellas fue derivando en otras cuestiones en función de los matices de discurso que ofrecía cada informante. Frecuentemente las respuestas eran mediadas por variables ambientales que conforman el ecosistema de vida de estas mujeres: llamada a la oración, preparación del té, interrupciones por demandas de niños y niñas, diálogo informal entre traductora e informante, etc. A cada informante se le ha asignado un código, que en muchas ocasiones no responde a su nombre, ya que algunas mujeres solicitaron que se guardara su anonimato. A continuación, aportamos una tabla con los roles de las mujeres informantes.

Tabla 1.

*Perfil demográfico de las informantes*

Código entrevistada	Rol que lleva a cabo en campamento
AY (1)	Saharai sobreviviente. Amgala.
MON(2)	Directora centro de educación especial. Amgala.
AL (3):	Profesora de castellano en colegio Hadia, Amgala.
BA (4)	Directora de Jefas de Barrio, Amgala. Trabaja en Ayuntamiento de Amgala como Vicealcaldesa. Exiliada, sobreviviente.
HI (5):	Joven saharai. Estudia en Libia ingeniería. Vive temporalmente en Amgala.
LID (6)	Líder de la plataforma en contra del muro de la vergüenza. Exiliada, sobreviviente. Guerrillera
LID (7)	Líder de la plataforma en contra del muro de la vergüenza.
FA (8)	Directora general en la Daira de Amgala. Exiliada, sobreviviente.
JF (9)	Jefa de barrio, Amgala. Exiliada, sobreviviente.
GA (10)	Exiliada a los territorios liberados. Exiliada, sobreviviente.
NU (11)	Miembro nacional de representante del Wilaya Aaiún. Vive en Amgala. Exiliada, sobreviviente.
OLP (12)	Directora del Centro Olof Palme, Amgala. Exiliada, sobreviviente.

Fuente. Elaboración propia, 2023

### 2.3. Procedimiento y enfoque de análisis

Las principales categorías de análisis se fundamentan en investigaciones previas y la revisión bibliográfica realizada (Bejarano *et al.*, 2021b; Medina y Guzmán, 2016; Vieitez,

2014). Dichas categorías son constructos teóricos con los cuales nos identificamos desde el posicionamiento feminista decolonial. Quedan sistematizadas de la siguiente manera:

-*Categorías 1 y 2: memoria y vivencia política del exilio y del conflicto; rol colectivo de las mujeres como sostenedoras de vida.* Se busca indagar sobre cómo se hizo el traslado del pueblo saharauí a partir de la expulsión y la memoria de la vivencia del exilio-insilio desde el inicio. Como consecuencia de esas vivencias, se pretende recoger los roles que las mujeres vienen desarrollando como sostenedoras de vida, así como gestoras de los trabajos políticos en el campamento desde una perspectiva de red socializadora femenina. Se quiere recabar los rasgos del activismo de las mujeres saharauis en orden a la organización y poder político, y comprender si este activismo potencia espacios de resistencia y protección de las mujeres hacia la vivencia cotidiana de violencias. (Amdiume, 1997; Kabunda, 2009; Mohanty, 2008; Oyewumi, 2010; y Vieitez, 2014).

-*Categorías 3 y 4: cultura colectiva de resistencia frente al conflicto y elementos de la pedagogía feminista decolonial.* Estas dimensiones recogen la construcción identitaria de las mujeres saharauis desde un componente colectivo y vinculado con elementos de la educación comunitaria feminista y la pedagogía libertaria como resistencia desde la epistemología decolonial (Freire, 1979; Medina y Guzman, 2016; Walsh y Monarca, 2020). Se da importancia a la construcción identitaria común a partir de los espacios de organización de mujeres como lugares de encuentro intergeneracional y de transmisión de sus saberes, pero también como espacios políticos colectivos donde ensayar estrategias de resistencia y de proyección futura, de educación comunitaria y de proyección transnacional dentro de la cooperación sur-sur.

### **3. Resultados y análisis**

Se analizan los discursos de las mujeres desde la epistemología de las pedagogías feministas y decoloniales teniendo en cuenta el contenido que conforma cada categoría señalada anteriormente.

#### **3.1. Memoria y vivencia política del exilio y del conflicto; rol colectivo de las mujeres como sostenedoras de vida**

Las dos primeras categorías hacen referencia a la construcción colectiva del exilio, a las labores de organización política a partir de la ayuda humanitaria y la producción de un discurso reivindicativo de libertad, así como a la preservación de la memoria histórica y colectiva del conflicto. Los análisis de los discursos centrados en estas dos categorías arrojan luz a cómo las mujeres saharauis promueven, a partir de sus actividades, lugares comunes de resistencia que son espacios de protección frente al impacto de las violencias.

Hablar desde la memoria colectiva supone reconstruir el drama individual (causado por la magnitud de la injusticia que el pueblo saharauí sufrió desde la salida de sus lugares de origen) en una historia de vida de un pueblo en resistencia y desde una mirada comunitaria decolonial. Recordar el exilio-insilio y las circunstancias en las que se dio supone para ellas: visibilizar el impacto emocional que aún no se ha curado por la represión vivida durante el traslado a los campamentos y hacer pública una narrativa hasta ahora oculta, no contada, no expresada, no compartida:

GA (10): En el camino los aviones tiraban bombas. Morían muchas mujeres y niños. Yo, embarazada en el camino, mi hija nació y murió a los días porque no había comida y hacía mucho frío.



BA (4): Vinieron andando, no había muchos hombres para ayudarlas, solo mujeres y niños y ya está.

Una vez asentadas en el campamento, la mayoría de las niñas vivieron un doble traslado al tener que ser desplazadas a ciudades como, Libia, España o Cuba para garantizarles educación, sanidad, seguridad y comida. Otros menores fueron desaparecidos en estos traslados:

BA (4): Y justo cuando vinieron les trasladaron a Libia para estudiar. Tenían apenas tres o cinco años. Otros se fueron a Cuba, otros a Libia, otros desaparecieron. [...] Eran pequeñas y muy lejos de la familia [...] Cuando volvían aquí a casa lloraban para volver a Libia porque les cuidaban muy bien.

HI (5): Sí el 9... el 9 de junio [...] Entonces estudié allí. Pero los que nacieron en el 93 ya no vuelven allí. Ya no estudian allí. Les mandan a... a Argelia a estudiar, [...] Te vas desde septiembre de aquí y vuelves hasta julio. 9 meses o por ahí. [...] Yo viví en 2005. Bueno, hablaba con mi familia, pero una, como una vez o dos por el año. Sí. Y las directoras venían, bueno, venían a pasar los 15 días esos de vacaciones y mandaban con ellos cartas, las familias también, las chicas y así.

AL (3): Pues, la verdad yo no tuve la oportunidad de acabar con mis estudios por problemas de la familia. Entonces me fui en 2006 a España, para aprovechar lo de dar, estudiar allí la lengua. Estuve año y medio.

La consecuencia de este traslado crea barreras de aislamiento y reducción humana en el territorio. La barrera está marcada por el muro de la vergüenza que aísla aún más la conciencia reivindicativa de la libertad y asienta la invisibilidad mediática:

LID (6): La existencia del muro. En 1984 se construyó el primer muro para proteger las zonas mineras. Uno de los muros más largos del mundo, mide 2784 km y uno de los muros más minados y peligrosos. 7 millones de minas anti-persona. 160.000 soldados que lo guardan. Divide a familias, a hijos, a trabajos [...] Se gestiona con la ONU. Hay un intercambio de visitas para poder visitar a las familias durante 5 días. Decidimos organizarnos para unir fuerzas y dar visibilidad a este muro. Romper un muro de invisibilidad mediática.

Las labores de organización en los espacios públicos son posibles gracias a la ayuda humanitaria y las redes transnacionales que se gestiona en un doble proceso, por un lado, para proveer de material básico a la población, por otro para resistir ante la falta de libertad:

BA (4): OXFAM prioritariamente es quien aporta la ayuda.

OLP (12): El centro de formación de mujeres recibe financiación del partido socialista democrático de las mujeres suecas [...] Sin olvidar las ayudas de las familias ayudadoras.

AL (3): También, nos apoyaban mucho. Hemos mejorado mucho cuando han venido. Pues [...] con los profesores del Instituto Cervantes hemos sabido cómo alcanzar el objetivo, el contenido, el desarrollo de la actividad, qué es la práctica, qué es la práctica guiada, qué es la transferencia, que es lo más importante.

Las voces femeninas convergen en la posición de reivindicar la dignidad humana a pesar de la dificultad del día a día:

GA (10): Muchas mujeres que son el pueblo saharauí, muchas mujeres trabajan por una palabra que quieren solo libertad. [...] No queremos comida, solo queremos la independencia. Solo queremos un pueblo saharauí libre. Le digo a todas las mujeres españolas y del mundo, de las universidades que nos ayudan que solo queremos libertad.

LID (6): Les pido que se asomen a la historia. El tema del Sahara no puede ser apartado. Hemos salido de nuestro país porque nos echaron. [...] No nos dejen caer en el olvido.

### **3.2. Cultura colectiva de resistencia frente al conflicto y elementos de la pedagogía decolonial**

Se ha visibilizado cómo la memoria colectiva del conflicto tiene nombre y protagonismo femenino en el contexto saharauí y cómo, además, se ha ido construyendo una memoria colectiva que configura toda la vida de los campamentos, donde lo personal/privado y lo político/colectivo tiene fronteras difusas. En esta ocasión, se da continuidad a dichas narrativas desde estas otras dos categorías de análisis referidas: la construcción de la cultura colectiva en resistencia y los elementos de las pedagogías feministas y decoloniales.

Hablar de cultura, de conflictos, identidades, resistencia y educación siempre es complejo y más cuando se cruzan elementos históricos vinculados con geopolítica, violencia colonial, viejos y actuales procesos de descolonización, así como con las vidas cotidianas de las mujeres, sus hijos y personas que viven (o sobreviven) en los campamentos saharauis. Se dan diferentes formas de afrontamiento y resistencia en estos contextos y, en concreto, en las mujeres: se reconoce el daño colectivo y el apoyo mutuo, se generan alianzas intergeneracionales, se apuesta por la identidad y el compromiso político, se crean espacios de mujeres y se trabaja por la sororidad y el activismo transnacional (Medina y Guzman, 2016).

LID (6): Esta historia está llena de paradojas y de enigmas. Ni políticamente ni lógicamente es razonable.

NU (11): Cuando los españoles se fueron, no habían abierto las puertas de las mujeres, estaban bien cerradas. Decían que la mujer ha de estar en la cocina o con alguien en un mercado para vender. Bien, no ha abierto las puertas de las escuelas de las mujeres saharauis, ni la enseñanza. Cuando los españoles se han ido, todo lo que el Frente Polisario ha declarado ha puesto delante de ellos, que las mujeres saharauis son siempre como el hombre saharauí. Entonces, la mujer saharauí ha jugado bien su rol como el hombre. Y yo te doy un ejemplo, en una familia, el hombre tiene su rol, un puesto de trabajo para el Frente Polisario, y él tiene un rol y las mujeres le han dicho yo también. Yo soy como tú. El Frente Polisario ha dado fuerzas a las mujeres y les ha abierto las puertas. Juega un rol sobre el colonialismo español en todas las *villages* saharauis. En el momento en que el Frente Polisario ha declarado la rebelión a los españoles, ellas han contribuido a la parada de la guerra con los españoles.

Durante toda la narrativa destaca la construcción de la cultura colectiva como resistencia ante las violencias vividas, pero también como elemento de identidad de género y de identidad política colectiva de las mujeres.

GA (10): Muchas mujeres que son el pueblo saharauí, muchas mujeres que son muy buena gente que trabajan por una palabra que quieren solo libertad. [...] Ella no quiere nada más. No quieren comida, solo queremos la independencia. Solo quieren la libertad. Solo queremos un pueblo saharauí libre.

Esta cultura política colectiva y de identidad de género tiene un objetivo claro de lucha por la independencia del pueblo saharauí por una vía directa y que tiene que ver con la educación de las nuevas generaciones desde una perspectiva de resistencia. Pero también, toma protagonismo la transmisión de cuidados colectivos, de la cooperación Sur-Sur y las redes transnacionales y, sobre todo, el trabajo colaborativo dentro de las estructuras de los propios campamentos. Hablamos de las propias alianzas intergeneracionales y su vinculación con la educación comunitaria de las mujeres que parten de reconocer: la memoria histórica de lucha, las vivencias actuales como colectivas y las estrategias comunes de afrontamiento; así como de entender la pedagogía crítica como acción política de transformación. Desde la máxima compartida de los feminismos globales donde se afirma que «solas no podemos, juntas sí», se señala:

OLP (12): Con ayuda del centro, las mujeres que se gradúan podrán tener la oportunidad de su trabajo extra, hacer cooperativas en las dairas por su cuenta. [...] Sin olvidar las ayudas de las familias ayudadoras de niños saharauíes que también nos apoyan, de las organizaciones que de vez en cuando vienen aquí y apoyan con máquinas, con algún instrumento, con algún material.

AL (3): Me da más emoción, más esperanza. Empujo a unos niños que son el futuro del Sahara. Es que claro, me da mucho orgullo, que doy la segunda lengua de español, para mis niños, de nuestro futuro. Cada vez me empuja más. Me doy más motivación, más esperanza.

Estas alianzas intergeneracionales ligadas a la creación de espacios de mujeres como lugares de construcción de identidades colectivas ayudan a cuestionar los roles tradicionales de género ligados al ámbito privado únicamente, abriendo estos espacios a las labores de la gestión y la organización públicas, asociadas a conceptos de liderazgos y poder colectivos, comunitarios y compartidos. Se sitúan los cuidados colectivos en el centro y otras maneras de relacionarse y de vincularse al territorio, a las redes de organización y a los procesos de toma de decisiones.

BA (4): Sí, tienen que aprender porque es lo más importante en la familia, la madre. Para sacar los hijos del futuro. Es un ejemplo. El jefe de la daira es un hombre, pero las que trabajan de verdad son las mujeres, las que tienen las encargadas, son las mujeres. El hombre no tiene trabajo práctico.

NU (11): Mi hermana (su nombre, Fátima...) es la alcaldesa del barrio 4. La primera mujer responsable como alcaldesa de todas las dairas y la wilaya de la RASD.

Toda esta cultura de resistencia colectiva que tiene que ver con reconocer el conflicto como individual pero también como social, tiene un componente comunitario de acción y transformación. Para ello, la educación comunitaria y popular son esenciales. Se encuentra respuesta a estas necesidades desde la educación feminista decolonial. Las narrativas de las mujeres son claras, la educación es un asunto político y colectivo, además, trasciende a la adquisición de contenidos básicos y de cultura general, es resistir, es acción política, es activismo, es construir comunidad y es, ante todo, sobrevivir.

OLP (12): Es muy importante para las mujeres esta formación profesional porque ayuda a las mujeres en su vida activa. Ayudan también al pueblo a progresar más al pueblo y al país saharauí. [...] una cooperativa de hacer banderas es para venta, para venta a todo el pueblo. Eso es a favor del país, a favor del pueblo.

También, es avanzar hacia vidas que merezcan la pena ser vividas, es tener futuro y opciones de vida en libertad, todo ello desde la mirada decolonial y de construcción de alianzas comunitarias:

FA (8): La importancia que aporta la mujer, es el amor y la unión. porque todas las mujeres aquí han dejado hijos, hombres, fuera.

LID (6): El mayor peligro es el desconocimiento. Pocos jóvenes españoles conocen sobre el Sahara. Por favor, por favor, infórmense. No obligatoriamente lo que yo digo sea creído, solo es mi realidad que quiero expresar, es el sentimiento que tengo desde que tengo uso de razón [...] Me preguntas ¿qué podéis hacer vosotros? poner los derechos humanos por encima del poder económico y que se nos escuche.

Vinculado con las alianzas transnacionales de las últimas olas feministas, aparece la sororidad y necesidad de redes basadas en los feminismos interseccionales, que abogan por una justicia feminista frente a las violencias políticas.

GA (10): Muchas gracias a las mujeres que ayudan y entienden la vida que ellas vivieron. Muchas gracias por todo a las mujeres y a todas las mujeres españolas y de todas las partes del mundo que comparten con nosotras.

LID (6): Una persona saharauí no olvida nunca el abandono por parte de los gobiernos de España, pero nunca olvidará el apoyo del pueblo español (pone ejemplo de los veranos de los niños saharauis en España, primeras asociaciones de los Amigos del Pueblo Saharaui en todos los territorios).

## **4. Discusión y propuestas desde las pedagogías feministas, interseccionales y decoloniales como resistencias en situaciones de conflicto**

En este contexto de resistencias y violencias donde las mujeres son sostenedoras de vida, pero también de cultura, de educación, de acción política y de redes económicas informales, los feminismos africanos y decoloniales recogen y visibilizan dichas estrategias de agencia feminista otorgándoles un marco epistemológico y de acción transformadora. Las narrativas analizadas se ponen en diálogo con las aportaciones que se hacen desde las pedagogías feministas decoloniales y africanas destacando cuatro grandes ejes de discusión: 1) ruptura de los roles de género binarios asociados a las labores de reproducción vs producción; 2) espacios de poder político de las mujeres unido a la vivencia de la maternidad africana desde las redes de cuidado comunitarias; 3) construcción interseccional de la identidad de género; 4) acciones educativas comunitarias de las mujeres como resistencia en situaciones de violencia.

Vieitez (2014) señala que construir discursos y narrativas feministas en contextos africanos requiere (re)conocer(se) desde miradas descolonizadas acerca de los roles en

torno a la reproducción y a la producción y su valor social en cada sociedad. Un ejemplo claro se puede encontrar en las narrativas expuestas en torno al papel de las mujeres saharauis. Se ha visto un claro rol como sostenedoras de vida, aunque también como organizadoras políticas comunitarias frente a las violencias. En este caso, ambos planos son inseparables y no tienen una frontera clara. El sostenimiento de la vida en un contexto de refugio, de guerra y violencia como el saharauí implica la acción directa en los sistemas de organización políticos. Y, además, tiene una relevancia importante desde la organización comunitaria. Ambas dimensiones se vertebran a partir de la ética del cuidado dentro de los feminismos decoloniales (Herrero, 2018).

Desde las miradas decoloniales cabe destacar el enfoque cultural en las acciones de resistencia (Aili Mari Tripp, 2008). Esta línea, también defendida por la citada Veitez, viene siendo apoyado por otras grandes antropólogas y feministas africanas que cuestionan las construcciones occidentales etnocéntricas. Por ejemplo, Oyeronke Oyewumi (2010) cuestiona la generalización de la organización social en función de una idea excluyente de género «occidental y colonial». Se pregunta la autora si, todo lo masculino es un canal de poder y todo cuerpo femenino es intrínsecamente subordinado. En el caso de los análisis realizados, la respuesta clara es negativa. Las mujeres saharauis en estos contextos de resistencia asumen importantes roles de poder femenino que son, a su vez, colectivos y con liderazgos compartidos y desde espacios de organización política entre mujeres de diversas generaciones (Galindo, 2013).

El componente político y de género de la identidad femenina es fundamental y es un tema repetido en los feminismos africanos y decoloniales. Amadiume (1997), entiende que el género debería estar formado por diferentes categorías flexibles con diversas formas de relación y de poder. Al igual que desde el enfoque interseccional, el género no se entiende como una categoría estática ni definida por su oposición al otro género, sino que se construye de manera flexible y fluida (Trujillo, 2022). Esta otra antropóloga nigeriana, Amadiume, recoge lo que en este artículo concebimos como ruptura de los roles tradicionales asociados a las mujeres en las esferas de reproducción y privadas, encontrando interesantes vinculaciones con los feminismos interseccionales. En este caso, en los discursos analizados se ha visto cómo las mujeres saharauis rompen y subvierten el género como constructo estático al ocupar espacios de poder, espacios públicos, y espacios de mujeres donde se toman decisiones fundamentales en la política y la vivencia del conflicto, así como en la transmisión de valores y en la educación comunitaria.

La ya citada feminista nigeriana, Oyèrónké Oyèwumi (2010), critica el uso generalizado de «mujer» como categoría social, sin poder y definida en relación con el hombre. No es posible analizar los feminismos decoloniales y africanos sin problematizar el concepto de maternidad asociada al poder de las mujeres y a la vivencia colectiva del mismo. En relación a lo analizado aquí, sus estudios cuestionan el concepto de maternidad en África y concluye que, a diferencia de la postura eurocéntrica que define a la mujer a partir de dicotomías público/privado, en la mayoría de los contextos africanos la maternidad no es causa de esta separación, ni limita el poder de la mujer, como se ha visto en las narrativas analizadas. Las mujeres saharauis rompen con dichas dicotomías público/privadas asumiendo roles activos de organización política, a la vez que son gestoras culturales, sostenedoras de vida y de tradiciones y se encargan de la cultura popular y como resistencia. Asumiendo, además, redes de cuidado compartidas al crear espacios de mujeres intergeneracionales, e incluso, transnacionales. Se observa una ausencia de discursos negativos en torno a la maternidad como carga debida, precisamente, a esta



concepción de enriquecimiento que supone ser madre en este contexto saharauí y africano, tal y como señala Boaventura de Sousa Santos (2010) al referirse a la sociología de las ausencias dentro de la epistemología del sur. Todo ello, sigue configurando una red de pedagogía comunitaria, feminista y decolonial.

Lo que se destaca y se desprende del análisis de estas narrativas de las mujeres saharauis son estrategias de resistencia feminista y decolonial, precisamente, para hacer frente a muchas de las brechas patriarcales de desigualdad, que también se hacen presentes dentro de los campamentos, además, acrecentadas en los contextos de conflicto (Segato, 2016).

Es necesario, entonces, trabajar por conformar pedagogías feministas interseccionales y decoloniales (Martínez, 2016; Cabello y Martínez, 2017) que pongan el foco en problematizar la construcción de la otredad y la diversidad desde posiciones de poder, así como el entendimiento de la complejidad que supone el cruce de opresiones y de privilegios de manera situada y en contextos de violencia política, como es el caso del Sáhara. Estas aportaciones de los feminismos africanos y decoloniales tienen una respuesta directa en las pedagogías feministas, también decoloniales e interseccionales (Walsh y Monarca, 2020). Una educación popular, libertaria y comunitaria que abra y ensanche «grietas» para provocar cambios e insurgencias en las estructuras generadoras de desigualdades y violencias. Pensar y actuar desde posturas decoloniales supone cuestionar los conocimientos asumidos como propios e impuestos por el sistema occidental-norte-global-masculino, así lo vemos en las diferentes acciones de educación comunitaria que se han ido comentando. En estas narrativas se ve cómo se transmiten los valores de resistencia, las memorias colectivas de lucha, las identidades culturales, se socializan las esferas de cuidados entre varias generaciones y se toman decisiones políticas que son, a su vez, públicas y privadas. Es un buen ejemplo del reclamo de los feminismos: «lo personal es político».

La epistemología decolonial (Sousa Santos, 2010) se apoya en las cartografías transfronterizas para construir otras genealogías críticas con lo aprendido al visibilizar discursos y narrativas desde los márgenes. En palabras de bell hooks (2020), supone ajustar y reparar heridas históricas, el epistemicidio, que han silenciado, ocultado y violentado las diversidades. Estos objetivos en torno a la posibilidad de descolonizar la educación formal se ofrecen en la experiencia formativa de estudiantes de los Grados de Educación en la que, por medio de la convivencia con estas mujeres, desde la escucha de sus demandas, pueden dotarse de una mirada crítica, decolonial y comunitaria.

Estas voces que son memorias vivas, experiencias de resistencia, feminismos desde lo colectivo, poder y acción política y educación comunitaria intergeneracional; que las mujeres saharauis viven cada día, son miradas de resistencia y subversión constante para narrar la vida de otra manera. Suponen un proceso de reparación, de memoria y de justicia reconciliadora ante las violencias sufridas tras décadas de guerra, exilio-insilio y abandono. Y, es precisamente este elemento, lo que encontramos en estas narrativas son: memoria de resistencia, transmisión de saberes femeninos, colectivización de los cuidados y de la maternidad, el valor del conocimiento intergeneracional que empodera y emancipa a las niñas y mujeres saharauis, la flexibilización de las barreras entre lo privado y lo público, la construcción de poderes y liderazgos compartidos y la existencia de redes transnacionales que transgreden las organizaciones coloniales/hegemónicas y abren la puerta hacia otras maneras de hacer más sororas, más feministas y más solidarias.

## 5. Conclusiones

Los límites de este artículo no permiten ahondar en las narrativas individualizadas de cada persona entrevistada y que tengan un mayor protagonismo en el texto. Sin embargo, sí muestran una vida de resistencias caracterizada por una multiplicidad de formas de actuación frente a la violencia estructural y vital con la que conviven a diario. Desde el sostenimiento de las funciones básicas de la cotidianidad, como la higiene o la alimentación, a la primera línea de participación política, hay un tejido de mujeres que garantiza el cuidado y la resiliencia asumida desde el inicio del conflicto. Es muy interesante destacar cómo las diferencias generacionales inciden en las distintas posiciones y experiencias vividas a lo largo del exilio/insilio. Quienes han vivido la experiencia del exilio sueñan con la recuperación de su territorio y participan activamente en la denuncia de la privación de libertad, la demanda del respeto de los derechos humanos y de independencia de su pueblo a lo largo de más de cuarenta años. Quienes han crecido en el insilio toman como herencia el sostenimiento de la vida en los campamentos, al mismo tiempo que están atravesadas por la experiencia vital que las desplazó fuera de los territorios y refugio inicial. Esta herencia se refleja de un modo desigual, entre la pasión por transformar la histórica y asentar la cotidianidad de violencia desde los campamentos (desde el comienzo del conflicto hasta la inacción internacional actual) hasta la planificación de un nuevo desplazamiento para verse cumplir un sueño de realización personal y comunitaria mediante la adquisición de nuevos conocimientos. Sus prácticas parecieran entroncar con la pedagogía de la resistencia por la que se ha aprendido a vivir con lo básico, a persistir en la reivindicación política y a clamar por la libertad, independencia, autonomía y respeto de derechos humanos, ausentes todos ellos en el largo conflicto que no encuentra una salida. Las narrativas recogen las voces de las mujeres que han vivido y viven en primera persona las distintas formas de sostener la vida en el exilio/insilio y que conectan con las pedagogías feministas y decoloniales como resistencias ante las violencias narradas/vividas. Es importante conservar sus testimonios para evitar que desaparezcan sus voces, reivindicaciones, experiencias, prácticas y emociones y para conservar la viveza que existe un conflicto no resuelto. Vivirlas de primera mano, escucharlas y aprehenderlas es el mayor regalo que pueden recibir las y los estudiantes que algún día serán docentes y que han podido tener la suerte de realizar sus prácticas en los campamentos. Esta experiencia evidencia un importante ejercicio de reflexividad a destacar. La colaboración establecida con estas mujeres tiene un impacto directo en la violencia epistémica occidental. Las mujeres saharauis aportan con sus ejercicios cotidianos de resistencia otra forma de estar en el mundo y concebirlo. La presencia del alumnado en prácticas reactualiza el quehacer de las mujeres docentes saharauis. Desde la proximidad a sus cotidianidades, las y los jóvenes que viven esta experiencia, aprenden a relativizar sus patrones tradicionales y se adentran in situ en las aseveraciones de los feminismos decoloniales, abriéndose a otras pedagogías en las que profundizar en sus contextos de destino, transformando los enfoques con los que abordarán su ejercicio profesional en otros contextos caracterizados por la multiplicación de las diversidades, agencias y accesos al poder desiguales. Siendo, además, una gran oportunidad de formarse como ciudadanos y ciudadanas críticas, y, en consecuencia, como profesionales de la educación crítica que, algún día estando en ejercicio, podrán transmitir estos valores, conocimientos y vivencias en futuras generaciones.

Se ha buscado trabajar discursos para preservar la memoria de los hechos entrelazando experiencias, emociones y reivindicaciones atravesadas por la violencia. Ello devuelve conocimiento que debe ser un cúmulo de aprendizajes concretados desde las pedagogías feministas y decoloniales. Aprendizajes que guíen el ejercicio de la docencia como agentes sociales desde una profesión comprometida con el discurso narrativo crítico en contextos occidentales.

Abriamos este artículo recordando a bell hooks al nombrar que sostenernos es construir comunidades de resistencia, y lo cerramos con la misma idea emitida por una de las mujeres saharauis a las que pudimos entrevistar: «Le digo a todas las mujeres españolas y del mundo, de las universidades que nos ayudan, que solo queremos libertad.» (GA1)

## 6. Referencias

- ACNUR (2018). *Sahrawi Refugees in Tindouf, Algeria: Total In-Camp Population*. [https://www.usc.gal/export9/sites/webinstitucional/gl/institutos/ceso/descargas/UNHCR\\_Tindouf-Total-In-Camp-Population\\_March-2018.pdf](https://www.usc.gal/export9/sites/webinstitucional/gl/institutos/ceso/descargas/UNHCR_Tindouf-Total-In-Camp-Population_March-2018.pdf)
- Amadiume, I. (1997). *Reinventing Africa: Matriarchy, Religion and Culture*. Zed Books
- Bárbulo, T. (2002). *La historia prohibida del Sáhara Español*. Destino.
- Bengochea, E. (2013). La movilización nacionalista saharauí y las mujeres durante el último periodo colonial español. *Revista Historia Autónoma*, 3, 113-128.
- Bejarano, M<sup>a</sup>.T., Martínez-Martín, I., y Téllez Delgado, V. (2021a). Narrativas del profesorado universitario en sexualidad e igualdad. *Athenea Digital*, 21(3), e3041. <https://doi.org/10.5565/rev/athenea.304>
- Bejarano, M<sup>a</sup>.T., Téllez, V., y Martínez, I. (2021b). Decolonial, Feminist, and Antiracist Pedagogies: opening paths toward diversity through teacher training. En I.M. Gómez Barreto (coord.), *Promoting Social Justice for Immigrants and Refugees Through Active Citizenship and Intercultural Education* (pp. 310-311). Editorial IGI Global.
- Bejarano, M<sup>a</sup>.T. Martínez, I., y Blanco, M. (2019). Coeducar hoy. Reflexiones desde las pedagogías feministas para la despatriarcalización del currículum. *Tendencias Pedagógicas*, 34, 37-50.
- Cabello, M.J., y Martínez, I. (2017). Aportes teóricos de la perspectiva de género en la mejora de la educación de las niñas en África. *Revista Educación XXI*, 20, 163-181.
- Campos, D., y Díaz-Meco, A. M. (2016). Experiencia en los campamentos de refugiados saharauis, perspectiva cultural de la salud. *Index Enferm*, 25(3), 194-197.
- Freire, P. (1979). *Pedagogía como práctica de libertad*. S. XXI.
- Galindo, M. (2013). *No se puede descolonizar sin despatriarcalizar. Teoría y propuesta de la despatriarcalización*. Mujeres creando.
- Herrero, Y. (2018). *La vida en el centro: voces y relatos ecofeministas*. Editorial: Libros en Acción.

- Hipólito, N., y Martínez, I. (2021). Diálogos entre el buen vivir, las epistemologías del Sur, el feminismo decolonial y las pedagogías feministas. Aportes para una educación transformadora. *Revista Estudios Avanzados*, 35, 16-28. <https://doi.org/10.35588/estudav.voi35-5321>
- Hooks, B. (2020). *Enseñar a transgredir*. Capitán swing.
- Juliano, D. (1998). *La causa saharawi y las mujeres. Siempre hemos sido muy libres*. Icaria.
- Kabunda, M. (2009). Las mujeres en África: apuntes sobre los avances en sus derechos, logros y vulnerabilidades. En E. Molina y N. San Miguel, (eds.), *Buenas Prácticas en Derechos Humanos de las Mujeres* (pp. 217-237). Oficina de Acción Solidaria y Cooperación, Universidad Autónoma de Madrid.
- Landín M.R., y Sánchez. S. Y. (2019). El método biográfico-narrativo. Una herramienta para la investigación educativa. *Educación*, 28(54), 227-242. <https://doi.org/10.18800/educacion.201901.011>
- Lippert, A. (1992). Sahrawi Women in the Liberation Struggle of the Sahrawi People. *Chicago Journals*, 17(3), 639-640.
- Martínez, I. (2016). Construcción de una pedagogía feminista para una ciudadanía transformadora y contra-hegemónica. *Revista Foro de Educación*, 20, 188-190.
- Martínez-Martín, I., Bejarano-Franco, M.T., y Téllez-Delgado, V. (2022). Participando con pedagogías feministas y método biográfico narrativo en la formación docente. *Revista Human Review*, 11(1), 2-11. <https://doi.org/10.37467/revhuman.v11.4236>
- Medina, I., y Guzmán, G. (2016). *En tierra ocupada. Memoria y resistencias de las mujeres en el Sahara Occidental*. Hegoa.
- Mohanty, C. (2008). Bajo los ojos de occidente: academia feminista y discursos coloniales. En L. Suárez y A. Hernández (eds.), *Descolonizando el feminismo: teorías y prácticas desde los márgenes* (pp. 117-164). Cátedra.
- Oyèwumi, O. (2010). Conceptualizando el género: Los fundamentos eurocéntricos de los conceptos feministas y el reto de la epistemología africana. *Revista Africaneando: Revista de actualidad y experiencias*, 4, 25-35.
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (2015). *Informe de los Objetivos de Desarrollo del Milenio*. [https://www.undp.org/content/undp/es/home/sdoverview/mdg\\_goals.html](https://www.undp.org/content/undp/es/home/sdoverview/mdg_goals.html)
- Santos M. A., Cernadas, F. X., y Lorenzo, M. del M. (2014). La inclusión educativa de la inmigración y la formación intercultural del profesorado. *Revista Electrónica Interuniversitaria De Formación Del Profesorado*, 17(2), 137. <https://doi.org/10.6018/reifop.17.2.196931>
- Segato, R. (2016). *La guerra contra las mujeres*. Traficantes de sueños.
- Sousa Santos, B. (2010). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Trilce

- Tripp, A. (2008). La política de los derechos de las mujeres y la diversidad cultural en Uganda. En L. Suarez, y A. Hernández, (Eds.), *Descolonizando el feminismo: teorías y prácticas desde los márgenes* (pp. 285-330). Cátedra.
- Trujillo, G. (2022). *Teoría queer es para todo el mundo*. La Catarata.
- Tudela- Fournet, M. (2020). Insilio: Formas y significados contemporáneos del exilio. *Pensamiento*, 76(288), 75-87. <https://doi.org/10.14422/pen.v76.i288.y2020.004>
- Vieitez, S. (2014). *El África de las mujeres. Género y movimientos de mujeres*. Nociones comunes.
- Walsh, C., y Monarca, H. (2020). Agrietando el orden social y construyendo desde una praxis decolonial. *Revista Educación, Política y Sociedad*, 5(2). <https://revistas.uam.es/reps/article/view/12583>.
- Wirth, R., y Balaguer, S. (1976). *Frente Polisario La última guerrilla*. Paperback.



7



# *La colonización de la formación del profesorado. A la conquista del alma docente*

*The colonization of de teacher training.  
To the conquest of teaching soul*

**José Ignacio Rivas Flores\***;  
**Piedad Calvo León\*\***;  
**Analía Elizabeth Leite Méndez\*\*\***;  
**Pablo Fernández Torres\*\*\*\***

**DOI:** 10.5944/reec.43.2023.37283

**Recibido: 5 de abril de 2023**  
**Aceptado: 15 de mayo de 2023**

\***JOSÉ IGNACIO RIVAS FLORES:** Doctor en Ciencias de la educación por la Universidad de Málaga. Catedrático del Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Málaga en la que trabaja desde 1985. Director del Instituto universitario emergente de investigación en formación de profesionales de la educación (IFE.UMA). Miembro de REUNI+DydeRIDIPD. Sus líneas de investigación han estado centradas en la etnografía educativa, política educativa, desarrollo profesional docente, organización escolar y en la investigación biográfica y narrativa. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5571-2011>. **Datos de contacto:** E-mail: [i\\_rivas@uma.es](mailto:i_rivas@uma.es)

\*\***PIEDAD CALVO LEÓN:** Profesora Ayudante Doctora. Departamento de Didáctica y Organización Escolar. Universidad de Málaga. Grupo de Investigación Hum 619 Profesorado, Comunicación e Investigación Educativa. Diplomada en Magisterio Educación Especial. Licenciada en Pedagogía. ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-5704-8617>. **Datos de contacto:** E-mail: [piedy@uma.es](mailto:piedy@uma.es)

\*\*\***ANALÍA ELIZABETH LEITE MÉNDEZ:** Profesora del Departamento de Didáctica y Organización Escolar. Doctora en Educación por la Universidad de Málaga. Coordinadora del Grupo de Investigación PROCIE (Profesorado, comunicación e investigación educativa) de la Universidad de Málaga. Grupo Consolidado de la Junta de Andalucía. Integrante de la Subred Andaluza Universitaria de Comunidades de Aprendizaje (SAUCA) Profesora en la Universidad Nacional del Nordeste, Resistencia, Chaco, Argentina hasta 2004. Investigadora en diversos proyectos relacionados con las identidades docentes, comunidades de aprendizaje, relaciones escuela-comunidad, prácticas disruptivas en niveles de educación primaria y secundaria. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5064-999X>. **Datos de contacto:** E-mail: [aleite@uma.es](mailto:aleite@uma.es)

\*\*\*\***PABLO FERNÁNDEZ TORRES:** Doctorando en Educación y Comunicación Social en la Universidad de Málaga (UMA); Máster en Políticas y Prácticas de Innovación Educativa (UMA); Graduado en Educación Primaria, en la mención Hacia una Escuela Inclusiva (UMA). Actualmente contratado en la UMA a través del programa de ayudas para la Formación del Profesorado Universitario (FPU). Sus principales intereses de investigación se centran en la Pedagogía Crítica y en la perspectiva Biográfica-Narrativa para la enseñanza y la investigación cualitativa. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8298-1997>. **Datos de contacto:** E-mail: [PabloFTorres@uma.es](mailto:PabloFTorres@uma.es)

## Resumen

El artículo presenta una reflexión crítica desde el trabajo docente en la Universidad sobre la colonización de la formación del profesorado desde marcos epistemológicos, discursivos, sociales y políticos que configuran sujetos, conocimientos y realidades en la construcción de la identidad profesional docente. Para ello se trazan coordenadas y trayectos presentes en la actuación del profesorado y del alumnado en un continuo que alimenta y reproduce el sistema capitalista, eurocéntrico, neoliberal y heteropatriarcal. Se hace un breve recorrido por los procesos de configuración de la propuesta de formación docente, desde los principios de la racionalidad técnica, la moral neoliberal escolar y la construcción de un modelo de estado nacional, entiendo que estos son los ejes de la colonización. De acuerdo con este análisis, recuperamos las voces del alumnado que ha participado de nuestra docencia en los últimos años, en los grados de educación en los que compartimos clases. A través de ellas se aterriza y se da sentido al marco crítico presentado para reconocer claves de análisis, y claves de praxis decolonizadoras. No podemos pensar el mundo y la formación docente de la cual somos parte y contraparte desde una mirada hegemónica que no cuestiona, que no crea, que no incluye y que no intenta desmontar el sistema. Estas voces articulan un relato en torno a los ejes de la cotidianidad de su formación, que desvelan la posibilidad de una praxis decolonial que transforme, no solo los procesos de formación docente, sino que sean la semilla de un cambio en la escuela y, de este modo, también en la sociedad.

*Palabras clave:* Profesión docente; formación de profesorado; política educativa; estudiantes universitarios

## Abstract

The article presents a critical reflection from the teaching work at the University on the colonisation of teacher training from epistemological, discursive, social and political frameworks that shape subjects, knowledge and realities in the construction of the professional identity of teachers. To this end, coordinates and trajectories present in the actions of teachers and students are traced in a continuum that feeds and reproduces the capitalist, Eurocentric, neoliberal and heteropatriarchal system. A brief overview is made of the processes of configuration of the teacher training proposal, from the principles of technical rationality, neoliberal school morality and the construction of a national state model, I understand that these are the axes of colonisation. In accordance with this analysis, we recovered the voices of the students who have participated in our teaching in recent years, in the grades of education in which we share classes. Through them we ground and make sense of the critical framework presented in order to recognise keys to analysis and keys to decolonising praxis. We cannot think about the world and the teacher training of which we are part and counterpart from a hegemonic point of view that does not question, that does not create, that does not include and that does not try to dismantle the system. These voices articulate a narrative around the axes of the daily life of their training, which reveal the possibility of a decolonial praxis that transforms not only the processes of teacher training, but is the seed of a change in the school and, thus, also in society.

*Keywords:* Teaching profession; teacher education; educational policy; undergraduate students.

## 1. Introducción

Buena parte de las declaraciones en torno a la educación, plantean la formación del profesorado como un foco esencial en la configuración y mejora de los sistemas educativos (Imbernón, 2020, p. 50). Sin ir más lejos, el Ministerio de Educación y Formación Profesional del Gobierno de España (2022) elaboró recientemente el documento a debate «24 propuestas de reforma para la mejora de la profesión docente». La mayor parte de estas propuestas se centran en la formación docente, tanto inicial como permanente, y el acceso a la profesión. El texto se inaugura con la afirmación de que «ningún sistema educativo será mejor que su profesorado» (Ministerio de Educación y Formación Profesional, p 5), aludiendo a un amplio consenso en torno a esta idea. Por ello aduce la necesidad de un cambio en la formación del profesorado que permita que afronten los nuevos retos presentes en la sociedad actual.

Este planteamiento esconde una forma de entender la profesión que coloca la responsabilidad en el o la docente, eludiendo mirar a la configuración del sistema educativo, a la estructura de trabajo que se genera en los centros y a la construcción pública y política de todo ello. El sistema funciona, o no, en función de lo bien o mal que lo hagan los profesionales que se dedican a ello. En este sentido, dado un sistema de formación del profesorado acorde con la definición que se haga de las necesidades y acorde con los consensos políticos, la responsabilidad sobre el funcionamiento es del sujeto formado en este sistema. El paradigma técnico hegemónico en el marco de la sociedad neoliberal actual queda al descubierto en este planteamiento, como parte, igualmente, de la misma lógica que rige en el sistema educativo en su globalidad (Cortés *et al.*, 2023).

De acuerdo con esto, en este artículo nos planteamos revisar los procesos de formación de profesorado actuales en clave decolonial. Esto es, entendemos que la conformación de un sistema de formación docente, en paralelo a la configuración de un formato particular de sistema educativo, ha tenido lugar de acuerdo con el desarrollo del proyecto racionalista, liberal y nacionalista de la modernidad, que surge de las revoluciones burguesas en los últimos 250 años. Más allá de cambios de tipo metodológico o estratégico, un cambio de paradigma supone diseccionar los principios epistemológicos que lo han guiado y proponer un nuevo relato que lo transforme en una perspectiva que ponga en evidencia los principales problemas del mundo actual: la pobreza, el cambio climático, el patriarcado, los conflictos bélicos y el capitalismo liberal que engloba todos ellos.

Planteamos, en primer lugar, una rápida revisión del proceso de construcción de este modelo, para presentar las voces de estudiantes que han cursado con nosotras, en los últimos años, y que nos han prestado su pensamiento y su reflexión. Desde nuestro punto de vista, son voces con autoridad, en tanto que están poniendo en evidencia su experiencia, su pensamiento, sus esperanzas y sus intenciones. A través de ellas, organizadas en torno a unos ejes relevantes, intentamos mostrar las condiciones que deberían propiciar un proceso de decolonización de las prácticas de formación docente.

## 2. Pensar el proceso para entender el presente

Pensar en la formación docente nos remite a un proceso que se ha ido construyendo y configurando en paralelo a la construcción de los sistemas educativos modernos. Se ha ido conformando de acuerdo a la lectura que las administraciones educativas y las instituciones a cargo hacen de la educación, en un contexto espacio-temporal y social

determinado. No puede eludir, por tanto, su papel en la construcción del proyecto de modernidad que está teniendo lugar desde las revoluciones liberales y burguesas de finales del siglo XVIII y a lo largo del siglo XIX. Como nos cuenta Novoa, (2019) hace 150 años se consolidó un modelo de escuela en todo el mundo, según este autor, que, a pesar de las críticas, perdura hasta nuestros días, naturalizando su presencia en las sociedades actuales. Esto ha supuesto un proceso de universalización cercano a los ideales civilizatorios de los procesos de colonización que caracterizan igualmente este mismo periodo histórico (Rivas, 2018).

Las condiciones que se generan en estos sistemas educativos emergentes se vinculan con una epistemología dominante que se erige sobre los pilares del racionalismo, el liberalismo y el Estado – nación, en los marcos de los sucesivos procesos de industrialización que van teniendo lugar, en los que cada país va participando de forma diferente y singular. En cualquier caso, a lo largo de los mismos, la lógica de un sistema escolar basado en un racionalismo positivista y técnico, cargado de la moral del liberalismo económico y político y legitimado por la construcción de una cierta ficción de soberanía popular, basada en una democracia representativa, permanece constante; especialmente desde la perspectiva occidental, hegemónica y dominante.

Tal como relatamos en otro lugar (Rivas, 2004), el paulatino proceso de institucionalización de la formación docente se orienta a partir de esta ideología positivista y técnica. De este modo, la regulación de la escuela como obligatoria y universal conlleva, desde esta posición, la aparición de un cuerpo profesional formado adecuadamente, para que cumpla con los propósitos que se le asignan (Pineau, 2001). Surgen, en este contexto, los centros de formación de profesorado. En nuestro ámbito geográfico y político estos fueron las Escuelas Normales, posteriormente Escuelas de Magisterio, Escuela Universitaria de Formación de Profesorado y Facultad de Educación. En esta secuencia histórica se comprueba la tendencia a la especialización técnico – profesional como concreción del paradigma educativo hegemónico, racionalista y liberal, tal como ya hemos manifestado.

Podemos añadir, a esta dinámica, el carácter de profesión regulada por el Estado que se le otorga. Así, nos encontramos con la paradoja que, junto a un proceso de paulatina profesionalización, cada vez más controlada desde el liberalismo de mercado, en la mayoría de los sistemas educativos modernos, es el estado quién asume el control. Por lo tanto, el colectivo docente no goza de autonomía para construir su profesión y las directrices de la misma, sino que hay un estamento superior, que se encarga de esta función. Lo cual se justifica en tanto que la escuela misma se configura desde una perspectiva igualmente estatalizada, alejada de la autonomía propia de una escuela pública. Pero también actúan otras agencias no públicas, como son las grandes editoriales, las corporaciones educativas, el mercado laboral, etc. Todo lo cual genera un perfil de la profesión con una fuerte regulación, por un lado, pero también con una fuerte dependencia de tensiones privadas, con intereses particulares. En definitiva, se puede constatar su falta de autonomía y su vínculo con las dinámicas sociales, culturales y políticas que caracterizan la actual sociedad neoliberal. Podemos pensar que, en buena medida, los procesos de formación docente están pensados y diseñados a la medida de las dinámicas de la fuerte colonización que está teniendo lugar por parte del neoliberalismo hegemónico.

En la línea de lo que venimos planteando podemos hablar de otras dos condiciones por las que tiene lugar este proceso de colonización, además de la ya comentada de profesión regulada por el estado. Una es la racionalidad técnica por la que se organiza la educación escolar y la otra, la moral neoliberal instalada en la cotidianidad de las instituciones

educativas (López, 2017; Zeichner y Grant, 1981; Zufiaurre y Hamilton, 2015). Por un lado, hablamos de la colonización del pensamiento, con una propuesta onto-epistemológica concreta, ya de por sí, con potencial de control y dominación. Por otro lado, nos referimos a la propuesta totalizadora que paulatinamente ha ido conquistando todos los aspectos de la vida social, tanto en su dimensión pública y privada (Springer, 2016).

De acuerdo con la primera condición, la formación docente se puede pensar como la materialidad de la racionalidad técnica de la modernidad en el intento de controlar y regular la práctica educativa. Esto es, se piensa la acción docente como la aplicación de una serie de principios elaborados y contruidos desde una cierta racionalidad. Por lo tanto, la formación consiste en adquirir las técnicas adecuadas que supuestamente desarrollan estos principios y, en su caso, ejercitarlas en un contexto práctico. En el modo cómo evoluciona este planteamiento, el componente epistemológico pierde terreno a favor de una propuesta eminentemente práctica, desarrollada de acuerdo con criterios de eficacia y rentabilidad, entre otros. Esta lógica representa una propuesta de carácter pseudoprometeico de conquista del mundo mediante el conocimiento racional en lo que se está dando en llamar tecnociencia (Diéguez, 2020).

Esto se concreta, en el ámbito escolar, por un lado, en una cierta forma de entender el currículum, organizado en un formato lineal y discontinuo, de acuerdo a asignaturas, lecciones, unidades didácticas, etc. Por otro lado, se plantea una organización de modelo «cartón de huevos» (Gather, 2004), centrado en la clasificación y la segregación, de carácter eminentemente burocrático. Estos dos ejes son los que articulan el plan de formación docente, a partir de una diversidad de disciplinas, con una clara compartimentalización de componentes teóricos y prácticas (por ejemplo, con una didáctica general y unas didácticas específicas, que dividen el conocimiento de la práctica docente), con una organización escolarizada, a partir de cursos y niveles, etc. La colonización técnica de la formación docente se instaura como el formato adecuado, solo susceptible de «mejoras» a partir de modificaciones en el currículum.

De acuerdo a la segunda condición, la hegemonía de la moral neoliberal, el proyecto de formación docente, la cotidianidad de la vida académica circula entre los procesos regulatorios propios de la sociedad de la evaluación y el control, y la protocolización de los procesos de aprendizaje de acuerdo a una lógica de producción neoliberal a partir de una práctica transmisiva. Compartimos con Garcés (2020), en este sentido, la visión de la escuela como el espacio en el que «se ponen en disputa las diferentes concepciones que hay, dentro de cada sociedad, sobre qué aprender y cómo» (p. 62). Esto es, se trata de una institución política, que intenta ocultar tal condición, a partir de una racionalidad técnica que elimina la disputa, el debate, la confrontación y el conflicto.

Nuestro interés en este trabajo justamente se centra en recuperar esta cotidianidad a partir de las voces de estudiantes que ponen en evidencia estos procesos y las lógicas que los sustentan. Retomando las preocupaciones de C. Walsh (2023) podemos preguntarnos: ¿Es posible romper con la lógica colonial neoliberal y tecnocrática, a favor de la emancipación, las propuestas contrahegemónicas y la re-existencia como principio ético-político? (Walsh, 2023). Las circunstancias no son propicias en tanto que se puede hablar que, en términos globales, el discurso transformador ha perdido la batalla en relación a la hegemonía neoliberal (Kumashiro, 2020). Razón de más para poner el foco en la transformación de los principios que controlan la narrativa actual en educación, poniendo en evidencia sus finalidades y sus intenciones.



En las siguientes líneas queremos aportar algunas claves que nuestro alumnado nos presta, desde su reflexión, para considerar esta posibilidad. Para nosotras, una propuesta decolonizadora de la formación del profesorado, supone poner en práctica una epistemología «otra», que ponga en evidencia los ejes del poder en la relación educativa a partir de un proceso de horizontalidad, cooperación, colaboración y solidaridad. En definitiva, que afronte la formación docente desde una óptica humanizadora, democrática y transformadora. En este sentido se hace necesario un nuevo relato de escuela, de educación y de profesión docente que construya esta realidad «otra». Como apuntamos en otro lado (Rivas *et al.*, 2020), la propuesta decolonizadora supone, necesariamente, elaborar una narrativa «otra» que permita construir otra realidad.

### 3. Transitando otros caminos desde el aula

La propuesta pedagógica que se presenta, analiza y pone en cuestión en el presente artículo, es el resultado del trabajo docente en los Grados de Primaria, Pedagogía y Educación Social, así como en el posgrado de Formación de Profesorado de Secundaria, donde el diálogo con el alumnado y con los y las compañeras que compartimos clases, nos ha permitido mirar y mirarnos sobre lo que hacemos, decimos, proponemos y cuestionamos en el día a día. Movimiento que sigue, se retroalimenta y se estanca en algunos momentos. Pero que al mismo tiempo nos enfrenta con la responsabilidad de ser parte del sistema que estamos cuestionando y queremos transformar. Lo cual nos incita a hacerlo de otra manera, pero sin olvidar la tensión permanente entre las matrices en las que nos hemos formado. Estas responden a modos hegemónicos de pensar y hacer mundos, de crear, visibilizar e invisibilizar sujetos y subjetividades.

En este sentido el pensamiento de Toni Morrison (2018) nos acompaña para desentrañar y desentrañarnos:

«Solo existen versiones de nosotros mismos, muchas de ellas no las hemos suscrito, de la mayoría deseamos protegernos...el forastero no es extranjero, sino aleatorio; no es algo ajeno, sino recordado, y es la aleatoriedad del encuentro con las versiones de nosotros mismos que ya conocemos (aunque no las reconozcamos como tales) lo que provoca una oleada de alarma. Eso nos lleva a rechazar la figura y las emociones que despierta, en especial cuando esas emociones son profundas. Es también lo que nos empuja a querer poseer, gobernar y administrar al otro» (pp. 49-50)

Buscamos hacer conversar las realidades que muestra nuestro alumnado, con nuestros ideales y referentes pedagógicos con el fin de ir construyendo, de su mano, una docencia que se aleje del colonialismo que contamina nuestras realidades docentes e investigadoras. El cual contribuye, en ocasiones de manera no muy consciente, a este mundo heteropatriarcal, occidental, capitalista y segregador en el que intentamos sobrevivir. Estamos convencidas que la educación nos posibilita construir un mundo mejor y para ello es esencial dismantelar las estructuras coloniales presentes en la mayoría de nuestras prácticas docentes. Si bien somos conscientes de las limitaciones implícitas y explícitas que actúan contra esta intención.

Entendemos que una de las claves para mejorar nuestra docencia es partir de las voces de nuestro alumnado. Sin compromiso y responsabilidad de todas las partes no hay posibilidad de acto educativo. Son numerosos los textos con los que pensamos y

reflexionamos sobre las identidades docentes, pero que también muestran los procesos que vive el alumnado de las facultades de educación y cómo van construyendo sus identidades como futuros profesionales de la Educación. Abogamos por una educación en la que la escucha y el diálogo sea interseccional. No hay opción descolonizadora sin un diálogo horizontal (Walsh 2017) y sin un desarrollo efectivo de acciones que pueden promover esta descolonización docente. Horizontalidad que supone al mismo tiempo el reconocimiento de la igualdad en la diferencia, como exigencia moral necesaria para construir relaciones transformadoras. Partimos para ello del reconocimiento de la soberanía epistemológica de todos y todas (Innerarity, 2011; Rivas, 2018) alumnado y profesorado, en el entendido de que el conocimiento que se pone en juego, en cualquier caso, es fruto de la experiencia vivida en las instituciones educativas, desde uno u otro lado.

Nuestros planes de estudios están diseñados desde una perspectiva claramente eurocéntrica. Nuestras facultades siguen centradas en clases magistrales; por ende la educación continúa centrada en la sabiduría del profesorado basada en una jerarquía clara de poder y control en las cuales la participación activa y la cooperación queda relegada a acciones puntuales no podemos mirar hacia otro lado, debemos asumir nuestra responsabilidad docente. Desde estas ideas se recogen las voces del alumnado, voces presentes en las clases, en sus diarios, en sus autoevaluaciones o desde la conversación abierta. Las voces revelan y reflejan aquellas cuestiones planteadas desde el inicio del artículo como formas de colonización de la formación docente pero también nos señalan aquellos caminos para acciones diferentes.

Recogemos estas voces en varios ejes que articulan la experiencia que viven cotidianamente en su paso por la Universidad. De esta forma componemos un mosaico, que sin duda es móvil, dinámico e inacabado, pero que da muestra de esta experiencia y el modo cómo construye y configura su subjetividad como futuras y futuros docentes. O, mejor dicho, como docentes en formación, que han incorporado un modelo profesional en su paso por las instituciones educativas durante no menos de 15 años. Estas han sido recogidas a lo largo de este tiempo en los relatos de experiencia que han elaborado en las distintas materias que impartimos en la Facultad y que constituyen el eje sobre el que se articula nuestra docencia en las mismas, tal como ya hemos presentado en otros trabajos (Rivas *et al.*, 2017; Rivas, 2018).

### **3.1. ¿Pensamiento crítico?**

«Durante los tres años de carrera, me han vendido que el sistema educativo que tenemos en nuestra sociedad, no es el ideal, que no te incitan a pensar, y que su objetivo es fomentar el individualismo y crear a personas sin capacidad de razonar críticamente....y tú en tus clases? eso me entra ganas de preguntar al profesorado». (Estudiante del Grado de Educación Social, 2022)

Esta estudiante nos lanza un grito que nos interpela ya que en ocasiones desde el ámbito educativo no estamos asumiendo nuestras responsabilidades como docentes ni permitiendo que nuestro alumnado asuma las suyas. No es un lema o una moda discursiva que el alumnado debe ser partícipe del proceso educativo es una necesidad de primer orden, porque de otra forma, estamos siendo consecuentes con el propio sistema que dice lo que se debe hacer pero no lo hace, el sí pero no constituye una estrategia de poder y dominación muy eficaz. En este caso el alumnado se cansa, se distrae, critica, pero la

propia dinámica en la que todos y todas estamos inmersas nos engulle y nada cambia. hooks (2021) y Segato y Álvarez (2016) nos alertan de todas estas realidades presentes en nuestros espacios educativos. Pero al mismo tiempo también nos refuerza la idea que a pesar de estas realidades tan preocupantes tenemos muchas posibilidades. Para ello es necesario hacer algunas rupturas muy presentes en nuestros sistemas educativos. La educación nunca será neutral, y no solo no es, sino que no puede serlo. Defendemos la educación que nos mancha, nos pringa y está cargada de pasión (hooks, 2021; Segato y Álvarez, 2016).

«El mundo académico no es el paraíso. Pero el aprendizaje es un lugar donde se puede crear un paraíso. El aula, con todas sus limitaciones, sigue siendo un escenario de posibilidades. En este campo de posibilidades, tenemos la oportunidad de trabajar a favor de la libertad, de exigirnos a nosotras y a nuestros compañeros una apertura de mente y de corazón que nos permita afrontar la realidad, a la par que imaginamos colectivamente cómo traspasar fronteras, cómo transgredir. Esto es la educación como práctica de libertad» (Hooks, 2021, p. 229).

Si partimos de las experiencias de nuestro alumnado a lo largo de toda la Educación Primaria, Secundaria y también Universitaria nos permite conversar sobre sus realidades educativas, generar espacios de diálogo en los cuales podemos construir el conocimiento conjuntamente y no seguir perpetuando la enseñanza instrumentalista, en la cual nuestro alumnado no tiene posibilidad de desarrollarse, ya que su papel queda relegado a la mera recepción. La estrategia del solo recibir sin pedir, cuestionar o al menos preguntar por el sentido, nos convierte, no solo al alumnado sino también al profesorado, en meros consumidores convencidos de que el consumir es la fórmula.

### **3.2. El aprendizaje, ¿para qué?, ¿de quiénes y para quienes?**

«El sistema educativo en el que nos hemos formado nos ha inculcado un papel pasivo en el aprendizaje, donde la cantidad es más importante que la calidad y solo debemos memorizar y seguir el mismo patrón que todos los demás. No estamos acostumbrados, por lo tanto, a responsabilizarnos del proceso educativo». (Estudiante grado Educación Social)

«...hasta tercero no hemos tenido la oportunidad de vivir eso que hablaban los profesores el concepto de creación de conocimiento, y este hecho se lleva exclusivamente aprendiendo de cada uno de nosotros, a través de compartir experiencias subjetivas, puntos de vista y vivencias y las lecturas y videos de la clase. Este modelo de enseñanza te puede chocar en un principio, ya que estamos mal acostumbrados a la educación que tenemos, una educación bancaria que se basa en el individualismo y que la figura de autoridad es la que tiene los conocimientos sobre la temática. El factor de este tipo de educación, es que los docentes exclusivamente transmiten información, no te enseñan que cómo verdaderamente se aprende, es apoyándonos los unos en los otros y construyendo conocimientos como grupo. Lo que me llevo de estas clases mayormente es aprender de los demás, teniendo en cuenta que todas las personas del grupo son indispensables. También se nos ha dejado ser responsables de nuestro propio aprendizaje y gestionar nuestro tiempo y esfuerzo de manera que alcancemos metas colaborativas. De hecho, al ser así, mi participación ha

subido respecto a otras asignaturas porque en esta me sentía importante en el aula. Al mismo tiempo que consideraba que cada persona era también importante» (Estudiante de Educación Social).

Retomando los conceptos de injusticia testimonial y epistémica de Fricker (2017), estos nos evocan la importancia de no contribuir con lo que hasta lo que ahora ha sido aceptado y reforzado en la mayoría de nuestras facultades, colocando a nuestro alumnado en una posición de alcancías vacías listas para llenar como manifestaba Freire (2005). ¿Qué conocimiento tiene nuestro alumnado? ¿Qué experiencias les han construido? ¿que nos permiten estas realidades? ¿Qué valor tienen sus experiencias? ¿Qué credibilidad se les da a estas experiencias? En definitiva ¿Qué tipo de participación buscamos en nuestras aulas? y ¿Para qué conocimiento, realidades y personas?

Retomamos con Garcés (2020) la revisión del propio concepto de aprendizaje, que generalmente nos remite a un proceso que se asienta sobre capacidades y «talentos» de nuestros estudiantes. «Enseñar y aprender es generar las capacidades que no tenemos» (p. 75), afirma Abel, profesor de música en diálogo con esta autora. Efectivamente, continúa, «Educar es generar capacidades, no solo tirar de las que ya tenemos de origen. Las personas, de natural, avanzan derechas a partir de los recursos que ya tienen. La educación nos tiene que permitir encontrar otros» (p. 75). Tomar en consideración otro modo de comprender el aprendizaje crea condiciones para reconsiderar los procesos formativos a la vez que le otorga otra responsabilidad al hacer docente.

«Del grupo de tertulia he aprendido que si antes me gustaba leer, ahora me gusta aún más, pero en relación con otros/as, unidos/as siempre es mejor. Disfrutar de mi lectura escogida, y después poder disfrutar de cada una de las lecturas de mis compañeras/os ha sido sin duda el factor más motivador e importante para mí en estos meses. Darle valor a leer y a compartir, desarrollando la imaginación y creatividad, me ha parecido realmente interesante». (Estudiante de Educación Social)

Sin espacios de colaboración y diálogo es imposible la construcción del conocimiento y el pensamiento crítico que tan de moda está en los discursos educativos. Entre el profesorado existe una preocupación de que en la actualidad los y las estudiantes universitarias no leen lo suficiente. ¿Qué lecturas ofrecemos a nuestro alumnado? ¿Qué lecturas demanda nuestro alumnado?. En este proceso de decolonización este aspecto es clave. En nuestras propuestas bibliográficas existe la diversidad, no todo lo que ofrecemos viene dado desde una única mirada, como texto único o autoras y autores determinados. Es esencial incluir perspectivas rurales, indígenas, feministas en nuestras guías docentes que nos permitan el cuestionamiento del eurocentrismo abordando temas de justicia social y construir conjuntamente herramientas para abordarlos. No podemos exigir un pensamiento crítico sin un enfoque crítico y reflexivo en nuestras aulas que en parte viene dado o configurado por esas aproximaciones a otras realidades y contextos en los que se anclan las ideas, teorías, conceptos y saberes.

### **3.3. Diversidad, diferencias, ¿quién es el otro?**

«He aprendido que todo el mundo tiene algo que decir, que cada opinión cuenta, que las personas que piensan resultan incómodas, que lo importante en una clase es que se escuchen cada una de las voces, ya que

se le da importancia a cada persona y se sienten pertenecientes al grupo, que las personas que tienen razonamiento crítico son poderosas, que la educación es un arma transformadora que te permite descubrir distintos caminos sobre los que poder dirigir tu vida, me he dado cuenta de que soy una persona privilegiada en todos los aspectos ya que soy hombre, en primer lugar y en segundo lugar blanco y heterosexual. Más allá de los conocimientos básicos que conforman el temario de la asignatura, es decir, lo relacionado con dirección y gestión pedagógica de las organizaciones, conocimiento que hemos creado de manera conjunta toda la clase, a través de las exposiciones realizadas, he aprendido que la educación puede no ser una constante competición» (Estudiante de Educación social)

Otra de las grietas -usando la expresión de Walsh (2007, 2017, 2023)- que nos abren las voces del alumnado, que nos ponen en cuestión, tienen que ver con el reconocimiento del otro, de la otra, con la idea de diversidad y diferencia tan colonizada por unos marcos de etnia, género, clase social y valores dominantes. Desde los planteamientos de Morrison (2018) cabe preguntarnos, ¿quién es el otro o la otra en la formación?, ¿cómo se reconoce?, ¿cómo nos reconocemos?, ¿por qué no nos reconocemos como otros y otras? Esto es clave para pensar en una praxis decolonial (Walsh, 2007). Dice Morrison (2018, p.22) que casi todos los grupos de la Tierra (con o sin poder) han recurrido a diatribas similares para imponer sus creencias mediante la construcción del otro. A esto ella lo llama el *racismo científico*, según el cual se identifica al intruso como la intención de definirse a uno mismo. ¿Por qué no se reconoce al otro o a la otra en sus diferencias? Hay racismo académico en cuanto a no reconocer al otro. ¿Cómo se llega a ser racista, sexista si no hay una predisposición? Pero sí hay ejemplos, afirma Morrison (2018, p. 23). Otras alumnas nos siguen empujando a ampliar la conversación:

«Considero que he llegado a cuestionar tantas cosas que he terminado cuestionando a mí misma, lo mismo no soy tan abierta de mente como pensaba, igual si que soy racista o puede que siempre no lo sepa todo e incluso no lleve la razón como a veces he creído y he luchado por tenerla. En definitiva, esta clase me ha enseñado a no querer ser tan perfecta y si querer ser más humana, porque a veces pienso que se me olvida». (Estudiante Educación Social)

«Las dinámicas de clase me eran extrañas, nunca antes en ninguna asignatura me habían planteado tener que presentarme, decir qué me gusta, de dónde soy, etc. En definitiva, creo que en ninguna de las asignaturas que he cursado hasta día de hoy se han interesado por mi y por mi vida en general. Esto hizo captar mi atención, me parecía muy interesante poder conocer a los demás compañeros ya que tanto en esta asignatura como en otras como Intervención Educativa y Diversidad Funcional y Trastornos de la Comunicación y del Lenguaje nos habíamos fusionado varios grupos y eran muchas las caras que no conocía. Lo que más me impresionó fue que los propios docentes anotaban las anécdotas de los compañeros y compañeras en diferentes cuadernos». (Estudiante Magisterio Primaria)

### 3.4. Innovación ¿otra forma de dominación?

«Al comienzo de la asignatura, el primer día de clase, recuerdo que salí con una idea, estaba emocionada por la forma en la que se planteaba como



iba a ser su desarrollo, pero no sentía toda la confianza, porque no sería la primera vez que nos prometían innovación y nos vendía algo que después no llegaba a ser real.» (Estudiante Grado Pedagogía)

La promesa de la innovación como aquello que rompe con lo establecido no escapa a la propia desconfianza del alumnado. Pero además nos lleva a pensar sobre por qué se ha convertido en un discurso cuasi-hegemónico, que se busca, se valora y parece que ofrece cierta garantía de avance y cambio. La innovación se convierte en una nueva rutina, igualmente protocolizada, controlada y regulada. No es difícil encontrarnos que, en realidad, puede ser otra forma de consumir lo establecido sin cuestionar por qué funciona. De esta forma ese mismo discurso se propaga y cala en los grupos. Afortunadamente la desconfianza del alumnado parece una señal de alerta de lo que estamos haciendo. Como plantea Hooks (2021);

«si comprendemos que la liberación es un proceso continuo, debemos aprovechar todas las oportunidades para descolonizar nuestras mentes y las de nuestros estudiantes. A pesar de los reveses que se han sufrido, ha habido cambios radicales constructivos en la manera en que enseñamos y aprendemos, y se seguirán produciendo mientras haya mentes 'centradas en la libertad' que enseñen a transgredir y a transformar». (p.42-43)

Continuando desde el diálogo con el alumnado,

«Lo que me llevo de estas clases mayormente es aprender de los demás, teniendo en cuenta que todas las personas del grupo son indispensables. También se nos ha dejado ser responsables de nuestro propio aprendizaje y gestionar nuestro tiempo y esfuerzo de manera que alcancemos metas colaborativas. De hecho, al ser así, mi participación ha subido respecto a otras asignaturas porque en esta me sentía importante en el aula. Al mismo tiempo que consideraba que cada persona era también importante». (Estudiante Grado Pedagogía)

### **3.5. El diálogo como posibilidad**

«Las clases se basaban en el diálogo, recuerdo que en los primeros días me daba vergüenza hablar, sentía que iba a resaltar más de la cuenta; era la nueva y no tenía acento andaluz. Pero con el paso del tiempo me fui soltando, expresando abiertamente lo que sentía, y esto me hacía sentir bien. Me sentía escuchada, algo que no me había pasado antes en la universidad». (Estudiante Grado Pedagogía)

El diálogo es un encuentro entre personas, independientemente de su condición en la jerarquía del aula. Desde los planteamientos de Freire (2005) nos lleva a reflexionar sobre su vigencia como herramienta de resistencia y base de la comprensión humana. Sin embargo, nuevamente vivimos una apropiación del diálogo como herramienta de cambio, como parte del discurso de la innovación como un hacer instrumental que le cambia y tergiversa su sentido. La recuperación del diálogo es vital para desmontar discursos y prácticas donde este emerge como condición, pero luego el alumnado no es capaz de reconocer esos espacios como propios y como posibilidades de ser, encontrarse con los y las demás y reconocerse en la diferencia. La escucha también parece haberse convertido

en un mero discurso o palanca multiuso; el sentirse escuchada desde la propia vida de cada una cambiaría o rompería con la tecnocratización de muchas dimensiones naturales de la vida humana que se han colonizado para ser utilizadas de determinadas formas -hegemónicas- en la formación.

### **3.6. De-colonizando los Espacios. Una forma «otra» de habitar el aula**

Mi aspecto favorito de la gestión de la asignatura ha sido la disposición del aula y los espacios de reflexión y silencios que se han dado. Además el tratamiento del currículo de manera transversal, conectando la organización educativa con absolutamente todo aquello que nos rodea y por lo tanto haciendo de estos contenidos un aprendizaje relevante y significativo que me he podido llevar a contextos fuera del aula y de los cuales me han servido para interesarme mucho más por la asignatura. (Estudiante Grado Pedagogía)

Para nuestro grupo es esencial la docencia compartida con otros y otras compañeras, reflexionar sobre nuestras prácticas docentes. Sobrevivir en el mundo solo es posible desde una mirada colectiva, si bien en la docencia lo más normal es que prime el individualismo y la competitividad entre docentes (tanto como entre el alumnado) siendo casi inexistentes los espacios de diálogo entre ellos. Retomando las palabras de Segato y Alvarez (2016):

«No nos interesa revisar nuestro desempeño como docentes, no escuchamos lo que los y las estudiantes tienen para decir al respecto. Incluso cuando sí nos interesa y los escuchamos, no sabemos muy bien qué hacer para modificar nuestras prácticas, nos asusta la incertidumbre del camino no trazado, tememos ser benignos y que nuestros colegas nos juzguen implacablemente en uno de los rituales más repetidos del control social universitario: el tribunal de evaluación. ¿Qué docente se atreve a ser benigno, cuando al momento de preguntar y calificar a sus estudiantes está acompañado por colegas de rostro severo, que a su vez evalúan su rol profesoral?» (p.40)

Desde las ideas de Herrero (2021), históricamente el modelo de desarrollo económico y social de occidente se ha desarrollado en torno a una productividad, que se centra en el qué y no en el cómo; es decir, en el resultado. Sistemáticamente se han ido infravalorando e invisibilizando las prácticas relacionadas con la equidad, la sostenibilidad y, sobre todo, con el cuidado, creando más que una segregación por roles en función del género, un sistema económico y social fundamentado en dicha segregación, en la que el rol más desfavorecido es el de la mujer. La educación hasta nuestros días ha ido asumiendo y reproduciendo dicho sistema, hasta el punto de resultar extraño el hecho de que una persona (docente o compañera de clase) se preocupe e interese por el resto de personas de la clase. Entendemos que este cuidado dentro del aula solidifica las relaciones y favorece la creación de diálogos horizontales, como los que hemos explicado al inicio de este trabajo. En los relatos vemos que ese cuidado genera sinergias interpersonales, pero también intrapersonales que acompañarán al alumnado más allá de la fecha de exámenes. El espacio es concebido, por tanto, como cuidado, como un elemento central en la «sostenibilidad afectiva», necesaria para la vida en el aula y para la construcción de la subjetividad docente.

Entendemos que esta conciencia y práctica del cuidado es inherente al ser humano, como parte de su dimensión colectiva (Bauman, 2006). Forma parte del proceso de creación de la comunidad, la cual es condición para el desarrollo humano. En este sentido, le acompaña durante todo su proceso evolutivo, siendo clave para nuestra supervivencia como especie gregaria y social. Se apoya en el principio de la solidaridad, que de alguna forma es el que actúa como argamasa para la cohesión y la cooperación en la sociedad. En este sentido, supone romper con el molde de la cultura capitalista-colonizadora que llega al punto de convertir actos como el cuidado en servicios económicamente mal remunerados y cada vez más deshumanizados. Lo cual es una muestra del individualismo como epistemología social hegemónica, que mercantiliza las relaciones, segregándolas de las relaciones de apego y cooperación. La colonización de los procesos de formación docente, y de la educación en general, implican poner este elemento en primer plano, cambiando las actuales relaciones de competitividad y de supervivencia (Rivas *et al.*, 2010), propias del modelo racionalista, patriarcal y liberal imperante, por las de solidaridad y cooperación.

## **4. Seguimos encontrándonos y pensando con nuestro alumnado**

El recorrido del artículo nos lleva a un cierre provisional continuando la conversación con una alumna que pone en valor el reconocimiento de las personas. Nos preguntamos si esa no es una finalidad de la educación y la formación, porque se llama la atención de una dimensión inherente a la formación. Volviendo al título de nuestra aportación: ¿la conquista del alma docente la ha despojado de su humanidad?,

«Justo ese primer día, se dio la primera rotura de esquemas, dado que hicimos de la clase un hogar en el que pudimos abrírnos y expresar nuestros sentimientos sin miedo a nada. Sin duda alguna este día fue muy especial, ya que conseguí lo que en años no había logrado, expresar mis sentimientos en profundidad, aunque esto no se dio en público, sino que conseguí plasmarlo en el relato-experiencia que debíamos llevar a cabo. Del mismo modo, me di cuenta de que no estaba sola, de que todas las personas que nos encontrábamos en aquel lugar teníamos situaciones de vida muy parecidas. En cierto modo, esto me reconfortó y me hizo ver que esta asignatura iba a ocupar una parte de mí que quedaría en mi persona para siempre». (Estudiante Magisterio de Primaria)

A través de estas líneas hemos intentado mostrar el escenario en el que se mueve la formación del profesorado, con una mirada decolonial; esto es, cuestionando los ejes de poder que se ponen en juego en la relación educativa, especialmente en el ámbito universitario, que hunden sus raíces en ámbitos muy diversos. Podemos hablar de una jerarquía establecida de carácter epistemológico, que anula o simplemente arrincona, el conocimiento del alumnado, sedimentado a lo largo de años de experiencia escolar y que constituye las bases de su socialización como docente. El conocimiento, como interpretación del mundo y de la acción humana, está vinculado con la experiencia y con la praxis, tanto individual como colectiva. En educación, por el contrario, se tiende a situarlo en la autoridad docente o, más aún, en la de agentes externos, transformando este conocimiento en mera información. El diálogo entre diferentes experiencias, también las

externas, desde la crítica, el respeto, la complejidad y la horizontalidad es el camino para generar procesos de reconstrucción que avancen a un relato «otro» de mundo, que permita su transformación.

Por otro lado, nos encontramos con un sistema de relaciones, mediadas institucionalmente, construidas desde la asimetría, la jerarquía política, la verticalidad y la autoridad. Desde un punto de vista educativo el proceso de enseñanza tiene lugar a partir del vínculo, de los lazos afectivos y la igualdad. En el campo de la formación docente resulta relevante que la construcción de la profesión se haga desde esta perspectiva educativa rompiendo con las condiciones establecidas.

En este mismo sentido, desde la perspectiva de la formación, resulta necesario una ruptura con las condiciones de la experiencia, que se sustentan fundamentalmente en tres ejes: la espacialidad, la temporalidad y la sociabilidad. Las lógicas de nuestra presencia en el mundo se articulan en torno a estas dimensiones, las cuales, como ya hemos comentado, están reguladas y estructuradas desde una lógica racionalista, administrativa-burocrática y de control. La imposición de la acción constreñida a un espacio (generalmente cerrado y preestablecido) en un tiempo (acotado y segmentado) en un contexto socio-cultural e institucional (agrupamientos establecidos con relaciones cerradas de acuerdo a una regulación burocrática), limita las posibilidades de construir un relato alternativo de la educación y de la profesión docente.

En este artículo hemos intentado mostrar que es posible una formación docente «otra» que rompa con las constricciones racionalistas y neoliberales, que permita construir un relato transformador. El diálogo con nuestro estudiantado y «escuchar» sus relatos de experiencia escolar, nos permiten comprender qué relato de escuela se está construyendo desde las prácticas docentes vigentes y, por tanto, la necesidad de generar experiencias educativas acordes con un relato de transformación y de cambio en la escuela. Decolonizar la formación docente, implica generar otros formatos sociales, culturales y políticos, elaborados desde epistemologías que ofrezcan otro modelo de mundo, de realidad, de sujeto y de humanidad. Nos enfrentamos a problemas relevantes que trascienden los límites de la racionalidad técnica que rige en la educación, que requieren otras respuestas y modos de hacer que contribuyan a generar una educación al servicio de los sujetos, de la existencia, de la convivencia y del bien común. En definitiva atender a las dimensiones radicalmente humanas de la educación que liberen el alma docente en pos de una sociedad mejor, para todas y todos. Quizás este sea el reto fundamental al que deberíamos enfrentarnos.

## 5. Referencias

- Bauman, Z. (2006). *Comunidad. En busca de seguridad en un mundo hostil*. Siglo XXI.
- Cortés, P., Rivas, J. I. y Leite, A. E. (2023). *Escuela y transformación social. Otra mirada de la organización educativa*. Octaedro.
- Diéguez, A. (2020). *Filosofía de las ciencias. Ciencia, racionalidad y realidad*. Umaeditorial.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del Oprimido*. Siglo XXI.
- Fricke, M. (2017). *Injusticia epistémica*. Herder Editorial.

- Garcés, M. (2020). *Escuela de aprendices*. Galaxia Gutemberg.
- Gather, M. (2004). *Innovar en el seno de la institución escolar*. Graó
- Herrero, Y. (2021). Economía feminista y economía ecológica, el diálogo necesario y urgente. *Revista De Economía Crítica*, 2(22), 144–161.
- Hooks, B. (2021). *Enseñar a transgredir: La educación como práctica de la libertad*. Capitán Swing Libros.
- Imbernón, F. (2020). Desarrollo personal, profesional e institucional y formación del profesorado. Algunas tendencias para el siglo XX. *Curriculum*, 33, 49-67.
- Innerarity, D. (2011). *La democracia del conocimiento*. Paidós.
- Kumashiro, K. (2020). *Surrendered: Why progressives are losing the biggest battles in education*. Teachers College Press.
- Lópes, A. (2007). La construcción de identidades docentes como constructo de estructura y dinámicas sistémicas: argumentación y virtualidades teóricas y prácticas. *Profesorado, Revista de currículo y formación del profesorado*, 11 (3), 1-22.
- Ministerio de Educación y Formación Profesional del Gobierno de España (2022). *Documento para debate. 24 propuestas de reforma para la mejora de la profesión docente*. <https://educagob.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:adf4f050-9832-4a88-9cd2-96cd3519c664/documento-de-debate-24-propuestas-de-reforma-profesi-n-docente.pdf>
- Morrison, T. (2022). *El origen de los otros*. Lumen
- Novoa, A. M. (2019). Tres tesis para una tercera visión. Repensando la formación docente. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 23(3), 211-222.
- Pineau, P. (2001). ¿Por qué triunfó la escuela? o la modernidad dijo: “Esto es educación”, y la escuela respondió: “Yo me ocupo”. En P. Pineau, I. Dussel, & M. Caruso, *La escuela como máquina de educar. Tres escritos sobre un proyecto de modernidad* (págs. 27-52). Paidós.
- Rivas, J.I. (2004). ¿Cómo enseñar a los que enseñan? Introducción a la evolución de la deformación y la formación del profesorado. En F. Guerrero y R. Pérez-Galán (ed.), *La pizarra mágica: Una visión diferente de la historia de la educación*. (pp. 265-281). Aljibe.
- Rivas, J.I. (2018). Descolonizando la formación del profesorado: buscando sentido a la transformación social. *Espacios en blanco*, 28(1), 13-32.
- Rivas, J.I., Leite, A.E., Cortés, P. (2017). Deconstruyendo las prácticas de formación. Narrativa y conocimiento. En M. Pérez y J. Rodríguez (eds.), *Buenas prácticas docentes del profesorado universitario* (pp. 31-46). Octaedro
- Rivas, J.I., Leite, A.E., Cortés, P., Márquez, M.J. y Padua, D. (2010). La configuración de identidades en la experiencia escolar. Escenarios, sujetos y regulaciones. *Revista de educación*. 353, 187-209.



- Rivas, J. I., Márquez, M. J., Leite, A. E., & Cortés, P. (2020). Narrativa y educación con perspectiva decolonial. (2020). Narrativa y educación con perspectiva decolonial. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 1 (3), 46-62 <https://doi.org/10.24310/mgnmar.v1i3.9495>
- Segato, R. L. y Alvarez, P. (2016). “Frente al espejo de la reina mala”. Docencia, amistad y autorización como brechas decoloniales en la universidad. *Cuadernos para el debate. Pensar la Universidad desde una crítica de la colonialidad*. 2, 11-12.
- Springer, S. (2016). The violence of neoliberalism. En S. Springer, & K. & Birch, *Handbook of Neoliberalism* (págs. 153-163). Routledge.
- Walsh, C. (2007) “Interculturalidad, colonialidad y educación”, *Revista Educación y Pedagogía*, Medellín, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, vol. XIX, núm. 48, (mayo-agosto), 2007, pp. 25-35.
- Walsh, C. E. (2023). *Rising up, living on re-existences, sowings, and decolonial cracks*. Duke University Press.
- Walsh, C.(2017) (Edit.)*Pedagogías Decoloniales. Prácticas insurgentes de re(sistir), re(existir) y re(vivir)*. Tomo I. Ediciones. Abya-Yala.
- Zafra, R. (2022). Prólogo. Nosotros como otros. sujetos, diferencia y educación. En *Interseccionalidades críticas: Lecturas de lo abyecto, (contra) memorias y educación*. Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva (CELEI).
- Zeichner, L., & Grant, C. (1981). Biography and Social Structure in the Socialization of Student Teacher. A Re-Examination of the Pupil Control Ideologies of Students Teachers. *Journal of Education for Teaching*, 7(3), 298-314.
- Zufiaurre, B. y Hamilton, D. (2015). *Cerrando Círculos en Educación. Pasado y Futuro de las escolarización*. Morata.



## *Desobediencia epistémica anticolonial en el sistema educativo: Michoacán y Oaxaca como experiencias de construcción educativa postcolonial en México*

*Anti-colonial epistemic disobedience in the education  
system: Michoacán and Oaxaca as experiences of  
post-colonial educational construction in Mexico*

**Enrique-Javier Díez-Gutiérrez\*;  
Mauro-Rafael Jarquín-Ramírez\*\***

**DOI:** 10.5944/reec.43.2023.36575

**Recibido: 15 de enero de 2023  
Aceptado: 24 de mayo de 2023**

\*ENRIQUE-JAVIER DÍEZ-GUTIÉRREZ: Profesor de la Facultad de Educación de la Universidad de León. Ha trabajado como educador social, maestro de primaria, profesor de secundaria, como orientador en institutos y responsable de atención a la diversidad en la administración educativa. Director de la Investigación Europea Erasmus +, Jean Monnet Module, titulado *Building up an Inclusive and Democratic Europe through a Dialogical Co-Creation of Intercultural Solutions to the Rise of Neo-Fascism and Xenofobia*. Impulsor e integrante del colectivo de profesorado universitario *Uni-Digna*, por una Universidad al servicio del bien común y comprometida socialmente. Miembro del Foro de Sevilla, *Por Otra política Educativa*. Miembro de *Redes por una Nueva Política Educativa*, que agrupa a colectivos, movimientos, sindicatos, MRPs, federaciones de familias, partidos políticos, etc., que defienden una educación pública, laica y gratuita. Es también Vicepresidente del *Foro por la Memoria de León* que investiga, publica y trabaja en la recuperación de la memoria histórica y Secretario de la *Asociación Prometeo, Hombres por la Igualdad de León*, que promueve la implicación de los hombres en la lucha por la igualdad y contra la violencia de género.a. ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-3399-5318>. **Datos de contacto:** E-mail: [enrique.diez@unileon.es](mailto:enrique.diez@unileon.es)

\*\*MAURO-RAFAEL JARQUÍN-RAMÍREZ: Profesor de la Facultad de Filosofía y Letras, de la Universidad Nacional Autónoma de México. Ha trabajado con colectivos docentes y comunidades educativas en el desarrollo y fortalecimiento de proyectos educativos alternativos y democráticos en distintos lugares de México. Es integrante del Comité Editorial de la *Revista Intercambio*, órgano de investigación de la Red Social para la Educación Pública en América (Red SEPA). Realiza trabajo periodístico referido a política y educación en el diario *La Jornada* (México) donde es articulista en la sección de Opinión. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0496-091X>. **Datos de contacto:** E-mail: [jarquinmauro@gmail.com](mailto:jarquinmauro@gmail.com)

## Resumen

El presente trabajo pretende analizar las políticas educativas, prácticas y pedagogías que, desde postulados de desobediencia epistémica anticolonial, están ayudando a avanzar en el presente y de cara al futuro hacia unas relaciones más equitativas, justas y sostenibles en la construcción de una «sociedad otra» en México. Se han elegido dos experiencias (trans)locales del Estado de Michoacán y del Estado de Oaxaca por su relevancia en el sistema educativo mexicano y por su larga historia de práctica educativa anticolonial por parte de las comunidades educativas de ambos Estados, que se ha extendido de forma significativa y ha afectado a aquellas políticas educativas anticoloniales que también se están desarrollando en México. La metodología de investigación utilizada ha sido el Análisis Crítico del Discurso (ACD) de los documentos de trabajo de experiencias educativas (trans)locales significativas de los Estados de Michoacán y Oaxaca y de entrevistas en profundidad a responsables de estas experiencias. Los hallazgos reflejan que se han generado y mantenido experiencias y prácticas de investigación-acción participativa y comprometida (trans)locales en estos Estados que, en unos casos de forma más global y otros casos de forma más local, han impulsado formas de desobediencia epistémica contra el colonialismo educativo y social que está avanzando en Iberoamérica. En la discusión se plantea que los resultados reflejan que no todas las comunidades educativas tienen el mismo nivel de implicación de resistencia anticolonial y que dentro de las mismas no siempre se comparten todas las estrategias para impulsar una pedagogía decolonial insumisa frente al neoliberalismo y el capitalismo.

*Palabras clave:* Educación postcolonial; Desobediencia epistémica; Educación Anticolonial; Michoacan; Oaxaca; México; Neoliberalismo.

## Abstract

This paper aims to analyse the educational policies, practices and pedagogies which, based on anti-colonial epistemic disobedience, are helping to advance in the present and in the future towards more equitable, just and sustainable relations in the construction of an "other society" in Mexico. Two (trans)local experiences from the State of Michoacán and the State of Oaxaca have been chosen because of their relevance in the Mexican educational system, because of their lack of knowledge at the international level, as there are hardly any studies on the subject, and because of their long history of anti-colonial educational practice by the educational communities of both states, which is significantly extended and affects the educational policies being developed in Mexico. The research methodology used was Critical Discourse Analysis (CDA) of the working documents of significant (trans)local educational experiences in the states of Michoacán and Oaxaca and in-depth interviews with those responsible for these experiences. The findings reflect that (trans)local participatory and engaged action-research experiences and practices have been generated and maintained in these states which, in some cases more globally and in other cases more locally, have promoted forms of epistemic disobedience against the educational and social colonialism that is advancing in Ibero-America. In the discussion it is argued that the results reflect that not all educational communities have the same level and involvement in anti-colonial resistance and that not all strategies for promoting a decolonial pedagogy that is unsubmissive to neoliberalism and capitalism are always shared within them.

*Keywords:* Post-colonial education; Epistemic disobedience; Anti-colonial education; Michoacan; Oaxaca; Mexico; Neoliberalism.

## 1. Introducción

Aunque el pensamiento o giro decolonial es relativamente reciente como campo de problematización sistemático (Yedaide, 2016), sus raíces se remontan a los aportes de Paulo Freire, Frantz Fanon (Méndez, 2022), las revoluciones y movimientos sociales del continente (pasadas y recientes), y la inmensa producción de los estudios culturales, poscoloniales y subalternos del siglo pasado (Bidaseca, 2010).

Actualmente la persistencia colonial no se reduce únicamente a los imperialismos históricos o a la hegemonía del paradigma de la modernidad en su clásica versión racionalista, capitalista e ilustrada, sino que emerge como fenómeno vigorizado por nuevas e insospechadas formas de dominación de una nueva colonialidad camaleónica en pleno siglo XXI que capitalizan los vestigios epistémicos que constituyen la matriz colonial del poder y se hace patente en los apremiantes desafíos humanitarios, las crecientes inequidades, la amenaza bélica mundial, la pérdida de la primacía ética, la degradación medioambiental, etc.

La necesidad de construir una pedagogía que valore las distintas expresiones culturales, sociales y filosóficas no occidentales y que responda al imaginario de las diversas voces y cosmovisiones que buscan un mundo mejor cada día se hace más evidente (Méndez, 2021). En este sentido, las pedagogías decolonizadoras, interculturales y críticas abren nuevas posibilidades para avanzar en un auténtico diálogo de saberes que, desde el análisis y crítica de los patrones de poder colonial incorporen otros modos posibles de conocer (Walsh, 2013; Walsh & Monarca, 2020) y «sentipensar» (Esteve, 2015; Walsh, 2013).

La creciente mercantilización y estandarización occidentalizada de los sistemas educativos con sus normativas de gobernanza, evaluación, disciplinamiento y control están profundizando las desigualdades y agudizando la colonialidad del poder y del saber. Frente a ello han surgido muchas experiencias educativas en construcción, que se han multiplicado tras la pandemia, como contra-respuestas a los intentos fallidos de la educación virtual en un continente donde el acceso a internet y a computadoras es escaso, pero también —y a la vez— a la necesidad de re-enraizar el aprender en las pedagogías y prácticas de la vida, convocando otros conocimientos negados y subordinados (Walsh & Monarca, 2020).

La educación intercultural ha avanzado en las últimas décadas en México (Bertely, 2013; Dietz, 2003) sin embargo no ha logrado todavía alejarse de una visión folclorizante de la cultura para lograr, por un lado, conocer otras formas de acercarse al conocimiento que no son las de las culturas dominantes y, por otro, problematizar las inequidades de poder, el racismo y la discriminación. La educación intercultural sin descolonización activa de las prácticas educativas se ve limitada por una visión folclórica y que muchas veces estereotipa las diferencias en torno a sus características más visibles. La necesidad de construir una interculturalidad crítica decolonial (García & García, 2014), entendida como un proyecto epistémico, político, económico, histórico, social, cultural, educativo y ambiental (Bustos, 2020) que apueste por una pedagogía *otra* que no reproduce los patrones del poder dominante, sino que los visibiliza y analiza a la vez que considera, desarrolla e impulsa maneras distintas de pensar, sentir, ser, estar, existir y actuar (Walsh & Monarca, 2020) es una tarea que debe asumir toda la comunidad educativa, investigadora, activista, los responsables de políticas públicas y demás actores sociales que buscan una sociedad más justa y equitativa.

El término «otra» que empleamos aquí, referido a la pedagogía, pretende referirse no solo a toda perspectiva alternativa que cuestione la lógica de fondo que no es puesta en duda, sino también a un cambio de óptica, de mirada, de lógica, de paradigma no colonial ni colonializado, con una profunda y clara dimensión política, recuperando las «voces secuestradas» (Garzón, 2014), los saberes despreciados, las subjetividades negadas, la naturaleza y los territorios saqueados y despojados. Impulsar esta pedagogía *otra* es buscar un reencuentro desde los diferentes contextos culturales donde las diversas culturas sean tratadas en igualdad de condición, legitimando y valorando los conocimientos de las culturas tradicionalmente subordinadas y olvidadas. Una educación en clave intercultural crítica desde una perspectiva decolonial (Méndez, 2021).

En el territorio de México se han desarrollado diferentes experiencias y prácticas pedagógicas decoloniales que están ayudando a avanzar en el presente y de cara al futuro hacia unas relaciones más equitativas, justas y sostenibles en la construcción de una «sociedad *otra*». Pero hemos elegido dos experiencias (trans)locales del Estado de Michoacán y del Estado de Oaxaca por su relevancia en el sistema educativo mexicano y por su larga historia de práctica educativa anticolonial por parte de las comunidades educativas de ambos Estados, que se ha extendido de forma significativa y ha afectado a aquellas políticas educativas anticoloniales que también se están desarrollando en México. Buscando conocer y compartir nuevos currículos problematizadores de lo colonial que pretenden desmontar el horizonte eurocéntrico que circunda e impregna todos los aspectos y niveles del quehacer educativo en estos territorios.

## 2. Metodología

La investigación en el campo de la pedagogía decolonial, que pretende visibilizar las condiciones de subordinación propias del orden colonial y busca la transformación de sus estructuras como analítica y práctica «con los otros» debe asumir una metodología coherente con el «cómo», el «con quién» y el «desde dónde» de lo decolonial en el proceso de investigación (Soria, 2017).

La investigación decolonial no solo implica rupturas metodológicas y epistemológicas (toda metodología implica una posición epistemológica), sino que también se convierte en una apuesta ética y política (Rivas *et al.*, 2020). Por eso hemos elegido la metodología cualitativa y la sistematización de experiencias educativas (SEE) para desarrollar esta investigación (Mera, 2019; Rodríguez, 2018) y, en concreto, el estudio de caso participativo (Álvarez & San Fabián, 2012) sustentado en el conocer comunal, analizar, conversar y reflexionar a partir del saber del *otro* (Ortiz & Arias, 2019).

La sistematización de experiencias educativas (SEE) es una metodología que permite la visibilización de lo que hegemónicamente ha permanecido ausente y de esta manera busca resignificarlo y legitimarlo, potenciando de este modo la producción de saberes desde la experiencia de las comunidades (Rodríguez, 2018). Se ha instituido como una propuesta pedagógica para organizar, teorizar y reorientar las prácticas educativas. Se trata de una reflexión crítica y participativa de la experiencia vivida, que pretende recuperar experiencias educativas y sociales, reconstruir referentes políticos para las prácticas educativas y empoderamiento popular, así como generar vínculos entre el saber y la experiencia en un marco ético (Mera, 2019).

En cuanto al estudio de caso pretende la indagación de forma holística en torno a un ejemplo en acción (Stake, 2005). Su potencialidad radica en su capacidad para el



conocimiento de lo particular, de lo idiosincrásico, sin olvidar su contexto holístico y sus interrelaciones, así como generar hipótesis y descubrimientos y orientar la toma de decisiones en una praxis de descolonización (Arnal *et al.*, 1994; Ortiz & Arias, 2019; Stake, 2005). Su finalidad, por tanto, es una visión global del fenómeno estudiado, es decir, la comprensión de un sistema en acción, en sus diversas interrelaciones con su escenario contextual (Feagin *et al.*, 1991).

Se han seleccionado los Estados de Michoacán y Oaxaca como estudios de caso (Ortiz, 2022) para sistematizar experiencias educativas, por su relevancia en México en cuanto que son experiencias que tratan de distintas formas de descolonizar ética y políticamente las múltiples formas de conocimiento, educación y formas de vida que surgen de comunidades subalternas en estos Estados. Aunado a esto, ambas experiencias son desarrolladas por las distintas secciones sindicales de la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación<sup>1</sup> (CNTE), una organización con un proyecto de transformación educativa nacional con una orientación educativa crítica, antineoliberal, intercultural y decolonial.

Se han utilizado dos instrumentos de investigación en cada estudio de caso para sistematizar de experiencias educativas. El primero un análisis de contenido (López, 2002) de los documentos clave de los dos proyectos educativos: (a) los documentos fundacionales de ambos proyectos; (b) los estudios que han sistematizado la experiencia en Michoacán (Cisneros, 2016); y (c) los documentos de desarrollo del PTEO de Oaxaca. El segundo instrumento que se ha utilizado, con el fin de contrastar la información producto del análisis de contenido de esos textos y documentos, han sido las entrevistas en profundidad a responsables y participantes de estas experiencias, en torno a los siguientes dos bloques de tópicos o temas: (a) colonialismo en la educación, (b) políticas y prácticas de desobediencia anticolonial en el sistema educativo. Estas entrevistas se desarrollaron mediante el análisis conversacional, y que nos permitieron adentrarnos en los saberes producidos desde las comunidades educativas por sus propios protagonistas y la perspectiva como comprenden las experiencias situadas (Packer, 2014).

Ambos instrumentos son técnicas relevantes dentro de la metodología cualitativa por su capacidad para conocer y comprender en profundidad temas holísticos e invisibilizados y obtener así información muy valiosa que sería muy difícil adquirir mediante instrumentos de investigación con respuestas cerradas o limitadas desde la epistemología dominante (Betancor & Cilleros, 2013; Sierra, 2019). Pero también porque sitúan en el centro de la investigación la producción de saberes desde la experiencia de las comunidades y las voces de los actores y las actrices principales de los procesos sociales de transformación (Moreno & Corral, 2019).

A los textos extraídos y producidos con ambos instrumentos se le ha aplicado el Análisis Crítico del Discurso (Van-Dijk, 2009), una de las perspectivas epistemológicas y herramientas metodológicas que más está contribuyendo actualmente a la investigación social crítica y decolonial (Medina-Vicent, 2023; Varela & Mariño, 2023). Este enfoque fue seleccionado por su utilidad para desvelar el discurso ideológico y político que subyace en el proyecto político y educativo de las experiencias analizadas.

Los aportes recogidos tanto de los documentos como de las entrevistas se sistematizaron y analizaron aplicando las siguientes fases del ACD:

---

<sup>1</sup> Organización creada en diciembre de 1979 con el objetivo de democratizar el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) y caracterizada por un proyecto social y educativo de corte antineoliberal.

1. Lectura y análisis de documentos y entrevistas.
2. Contextualización: (a) Analizar quién, cómo y con qué finalidad se han producido los discursos (documentos y entrevistas).
3. Categorización: (a) Extraer conceptos y palabras clave, (b) determinar los ejes y redes temáticas contextuales en los que se imbrican y (c) establecer las categorías fundamentales que aparecen de acuerdo con esos conceptos y redes temáticas.
4. Profundización: (a) Formular inferencias sobre la ideología y el enfoque de las intervenciones y de los documentos analizados; (b) Descubrir los silencios a partir de la lógica interna de cada uno y (c) las contradicciones que afloran y que pueden no ser claramente evidentes (Contreras, 2020).

La muestra de participantes son 49 (67,3 % hombres y 32,7 % mujeres). De ellos 37 son docentes (1 jubilado), 4 miembros de equipos directivos, 4 asesores técnico-pedagógicos, 3 coordinadores y 1 supervisor educativo. De los Estados de Oaxaca (55,1 %) y Michoacán (44,9 %). La mayoría de las edades (71,3 %) están en el rango de 30 a 49 años. Un 79,6 % trabajan en zona rural (59,2 %) o semiurbana (20,4 %).

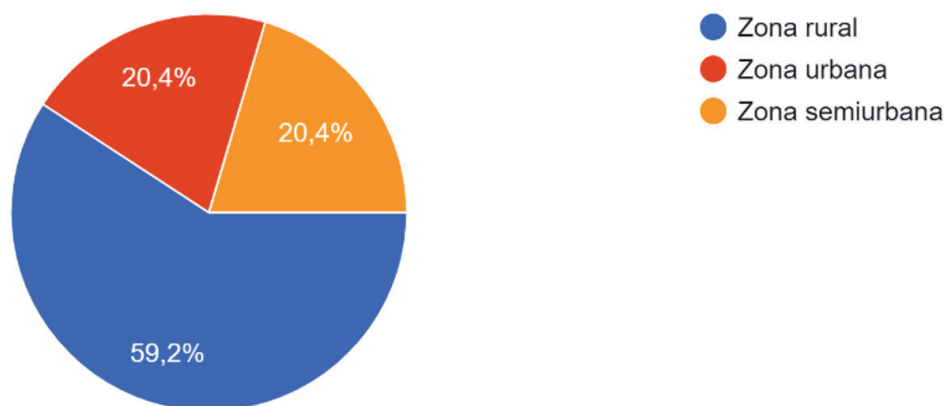


Imagen 1. Zona en la que trabajan las personas participantes en esta investigación

En cuanto a los años de experiencia docente se ha buscado que la mayoría tuvieran una larga tradición en la práctica profesional y vinculación con sus comunidades: el 83,7 % llevan trabajando como docentes más de 11 años y el 12,2 % más de 8 años; por lo que más del 95 % tienen una larga experiencia en el terreno educativo.

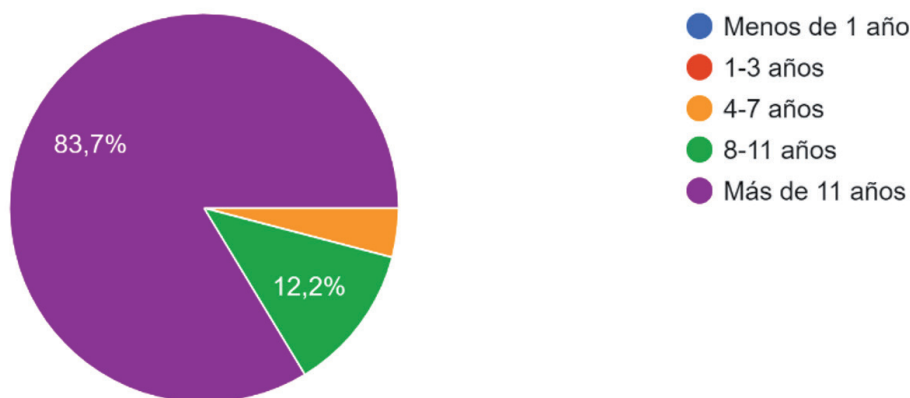


Imagen 2. Años de experiencia docente de las personas participantes en esta investigación

### 3. Resultados

Se exponen a continuación los resultados de las dos experiencias analizadas. Aclarar que ambos se basan en proyectos que surgen «desde abajo», desde los actores mismos, y que están en estrecha colaboración entre educadoras y educadores y la comunidad social de su entorno. Presentamos los resultados obtenidos del análisis de los documentos clave analizados organizados según su relevancia y conexión con el objetivo de la investigación y, progresivamente se van introduciendo los principales aportes resultado de las entrevistas realizadas que confirman, matizan o contrastan con el análisis de contenido realizado.

#### 3.1. La experiencia del PTEO en Oaxaca

Según los resultados del análisis de contenido las propuestas educativas contenidas en el Plan para la Transformación de la Educación en Oaxaca (PTEO) son producto de un amplio proceso de organización magisterial y popular iniciado en la década de 1980 con el objetivo de democratizar el sindicato de maestros, mejorar las condiciones de vida de estudiantes y familias y defender los derechos de comunitarios, todo ello con amplia participación de maestros y maestras indígenas (Calderón & Hernández, 2021). Es durante esa década donde pueden identificarse sus antecedentes, ya que la lucha política llevada a cabo con el fin de mejorar las condiciones de vida de las mayorías en un contexto social de desigualdad y marginación, «no podía ser ajena a la lucha pedagógica» decolonial. En este sentido, hablamos de un *proceso de concienciación* (IEEPO & SNTE Sección XXII, 2013) entendido como una lectura crítica de la realidad.

El Plan surge en el año 2012 como una iniciativa docente que logra obtener cobertura por parte del gobierno local. Constituye una crítica situada, desde los pueblos de Oaxaca, hacia la educación impulsada históricamente por el Gobierno Federal, la cual, según el movimiento magisterial, había conllevado una lógica reproductivista «que apuntala la mediatización de las comunidades», beneficiando así a sectores hegemónicos de la sociedad en detrimento de los intereses populares.

El Plan contempla la incorporación de los saberes comunitarios en las actividades educativas cotidianas «con el fin de transformar las relaciones verticales características del sistema educativo en la entidad» (IEEPO & SNTE Sección XXII, 2012 p.6). La propuesta educativa se sustenta en los principios de Democracia, Nacionalismo, Humanismo y Comunalidad y tiene por sustentos teórico-prácticos el enfoque comunitario crítico decolonial, que apunta hacia la recuperación de los saberes comunitarios «para construir currículos escolares que den sentido y significado al proceso formativo» y la pedagogía crítica (IEEPO & SNTE Sección XXII, 2012).

Los objetivos de la propuesta que se destacan en los documentos analizados son diversos, entre ellos se encuentran: involucrar a la comunidad al proceso educativo; desarrollar planes educativos desde perspectivas críticas; impulsar la equidad; elaborar criterios críticos de evaluación educativa y promover el trabajo en colectivo. Con el paso de los años, el contenido del Plan se ha consolidado como una serie de principios educativos comunes hacia los cuales se orientan las prácticas educativas. Lo anterior ha sido apuntalado por el sindicato docente mediante una campaña formativa anual conformada en los Talleres Estatales de Educación Alternativa (TEEA) en los cuales se realizan jornadas de actualización docente, así como de discusión de las principales problemáticas educativas a partir de las propuestas del Plan. A partir de dichas jornadas, el colectivo docente junto con la comunidad desarrolla estrategias por escuela y/o zona escolar en las

cuales recuperan a nivel curricular conocimientos de las comunidades indígenas, problematizan los efectos perniciosos de los procesos de *modernización* capitalista y piensan críticamente los procesos educativos.

Una categoría relevante en el desarrollo del Plan es la noción de comunalidad inspirada en el modo de vida de los pueblos indígenas en Oaxaca (Maldonado, 2016). Según Martínez (2010) esta presenta un claro contraste frente a la individualidad, la propiedad privada, la competencia, el monoteísmo o el negocio, presentes en la cultura, política y educación colonial. Lo anterior se cristaliza en la apuesta por la autodeterminación territorial, económica, educativa, jurídica y cultural. El PTEO conlleva elementos de reivindicación de la autonomía y reconocimiento epistémico de la diversidad de los pueblos oaxaqueños. En ello estriba un elemento fundamental del debate cotidiano en las comunidades educativas y sociales. No obstante, el carácter de reivindicación autonómica, el Plan no consiste en un proyecto autonómico *per se*, ya que no busca llevarse a cabo por fuera del Estado, ya que se reconocen las responsabilidades gubernamentales respecto a las condiciones de trabajo, de estudio y de infraestructura del sistema educativo. Los TEEA han impulsado sistemáticamente reflexiones en torno a la revitalización de la vida comunal (CEDES 22- Sección XXII CNTE, 2022).

Esto puede constatararse en los resultados del análisis conversacional con el profesorado, coordinadores y responsables educativos. Según E1O:

«el PTEO es un esfuerzo sin lugar a dudas significativo, fundamental para que las maestras y maestros de Oaxaca podamos repensar y resignificar la educación. Hoy podemos decir que, en Oaxaca, contamos con una experiencia importante en materia de educación alternativa, digamos anticolonial o decolonial».

Agrega, además que:

«el trabajo realizado por los maestros y maestras de la Normal Bilingüe Intercultural para el diseño de una propuesta de formación docente se instituye como un ejemplo claro de lo que es posible hacer en este sentido. El mismo trabajo que hemos realizado en secundarias técnicas».

La construcción de propuestas de formación docente y/o diseño curricular situadas, que respondan a los intereses de las distintas culturas del territorio, es un elemento constante en lo reflejado en cada zona escolar. Al inicio de cada ciclo escolar, maestros y maestras se reúnen para discutir contenidos teóricos y replantear los lineamientos de su práctica docente. Los resultados se debaten a nivel de plantel y comunidad educativa, y de esa manera se construye una perspectiva descentralizada de transformación educativa, que si bien no se ha condensado en una experiencia educativa específica relevante y difundida, sin embargo está influyendo en todo el sistema educativo del Estado de Oaxaca mediante «la progresiva adopción de principios pedagógicos críticos, interculturales y en gran medida anticoloniales por parte de cada vez más comunidades educativas y sociales» (E3O), como así lo atestiguan también otras investigaciones (Antonio, 2016; Antolínez & Jorge, 2022; Maldonado-Alvarado, 2016; Matus, 2020; Ruiz & Quiroz, 2014).

### **3.2. El Programa Democrático de Educación y Cultura para el Estado de Michoacán (PDCEM)**

De forma similar al proyecto educativo oaxaqueño, el Programa Democrático de Educación y Cultura para el Estado de Michoacán (PDCEM) forma parte de una apuesta amplia de transformación social apuntalada por un movimiento magisterial, la cual articula constantemente dinámicas sindicales con otras formas de organización social vinculadas a las luchas de los pueblos indígenas, la defensa del territorio y la búsqueda de mejores condiciones de vida.

El Programa es producto del Proyecto Político Sindical (PPS) publicado por la Sección XVIII del SNTE hacia el año 1995 y tiene como antecedente distintos proyectos educativos desarrollados en la década de 1990, como el Proyecto Integral de Educación y Cultura (PIEC) que planteaba un proyecto de escuela democrática y popular (CNTE-SNTE Sección XVIII, 2015). Las propuestas educativas alternativas del magisterio michoacano fueron reconocidas oficialmente cuando en el año de 1998 el gobierno del Estado y el magisterio acuerdan la creación de las Escuelas Experimentales Integrales (EEI) y hacia el año 2003, el proyecto educativo magisterial y los acuerdos alcanzados con el gobierno local se cristalizaron con la creación de ocho EEI en las regiones de Apatzingán, Arteaga, Maravatío, Morelia, Puruándiro, Uruapan, Zacapu y Zamora (Cisneros, 2016). Las escuelas se denominaron posteriormente Escuelas Integrales de Educación Básica (EIEB). Los planteles educativos, junto a la Red de Escuelas Renovadas, el Programa de Desarrollo Lingüístico Integral, las Escuelas Libres de Comida Chatarra, los Centros para el Desarrollo de la Creatividad, la Cultura, el Arte y el Deporte (CDCCAD), la Alfabetización Popular, el Centro Sindical de Investigación e Innovación Educativa (CSIIE), los diplomados alternativos, los círculos de estudio y el Curso del Educador Popular Estatal, conforman el PDCEM (Cisneros, 2016).

El Programa contempla seis dimensiones estratégicas de intervención: a) Económica, donde se impulsa la comprensión del trabajo manual e intelectual como igualmente necesarios; b) Política, con impulso a gobiernos populares, defensa de derechos del pueblo; c) Social, se busca el desarrollo endógeno de las comunidades, la toma colectiva de los territorios y se realiza una crítica a la modernidad desde una perspectiva anticolonial; d) Cultural, se promueve el rescate, fomento y promoción de bailes, danzas y juegos tradicionales, se impulsa la recuperación y reconstrucción cotidiana de la identidad y memoria histórica, la recuperación de las formas de organización comunitaria de los pueblos originarios, la construcción colectiva de saberes y la revaloración de las lenguas autóctonas; e) Ecológica, busca el desarrollo de proyectos comunitarios de preservación de la naturaleza, promoción de conocimientos ancestrales y reeducación social ante esquemas capitalistas y f) Cosmogónica Planetaria, proyecta una vida armónica con los demás seres vivos, el planeta y el universo (CNTE-SNTE Sección XVIII, 2015).

Es interesante la forma en la cual los elementos anteriores se llevan a cabo en las EIEB. Aunado a los elementos anteriores, en las Escuelas el trabajo de planeación se realiza con la participación de la comunidad educativa y social, los grupos de clase no sobrepasan la cantidad de 20 estudiantes y sus actividades cotidianas se realizan en un orden establecido mediante consenso, de la siguiente manera:



Tabla 1.  
*Orden de actividades cotidianas*

1	Mística y activación física
2	Desayuno
3	Trabajo interdisciplinario
4	Actividades recreativas
5	Trabajo interdisciplinario
6	Comida
7	Talleres, proyecto productivo y planeación colectiva

Fuente: Cisneros (2016)

La iniciativa decolonial del magisterio ha logrado echar raíces en las prácticas cotidianas de las escuelas. Al respecto, E4M enumera algunas:

«recuperan los saberes comunitarios [...] se hace geopedagogía crítica y popular, enlazan proyectos educativos contrahegemónicos desde el territorio [y con fundamento en] pedagogías socialistas, nuestramericanas». Por su parte, E2M, maestra de una EIEB, considera que las iniciativas educativas michoacanas han construido una «subjetividad social comunal, más allá del neoliberalismo, [así como han recuperado] construcciones teóricas y cosmovisiones basadas en la vida cotidiana de los pueblos originarios, como Cherán».

Lo cual coincide también con otras investigaciones realizadas en Michoacán (Aragón, 2016; García & Gil, 2021).

### 3.3. Características diferenciales de las experiencias analizadas

Es posible realizar una valoración comparativa de ambas experiencias que, si bien forman parte del proyecto de transformación educativa de la CNTE, en su historia y desarrollo mantienen algunas diferencias que resultan significativas. Sintetizamos en el siguiente cuadro las semejanzas y diversidad de cada experiencia:

Tabla 2.  
*Semejanzas y diferencias de experiencias sistematizadas*

Elementos clave	Oaxaca	Michoacán
Origen	Proyecto de transformación educativa del movimiento sindical magisterial. Protagonismo de docentes de educación indígena. Vínculo con luchas populares.	Proyecto de transformación educativa del movimiento sindical magisterial. Participación de docentes indígenas. Vínculo con luchas populares
Fundamento	Comunalidad ⇔ Pedagogías críticas	Pedagogías Críticas ⇔ Comunalidad
Administración	Iniciativa docente recuperada por gobierno local	Iniciativa docente recuperada por gobierno local
Estado de desarrollo	Descentralizada. Difusión mediante TEEA. Principios generales para discusión en zonas escolares y escuelas	Cristalizada. Principal referente son las EIEB
Impacto en el Estado/ Impacto en México	Estado (Oaxaca): Referente en la construcción de planeación y estrategias educativas México: Referente en construcción de Nuevo Modelo Curricular 2022	Estado (Michoacán): Intervención en procesos socio-culturales y de alfabetización. Construcción de centros escolares vinculados directamente al proyecto. México: Referente en construcción de Nuevo Modelo Curricular 2022

Fuente: Elaboración propia

Ambos proyectos educativos son producto de un proceso amplio de organización sindical de un magisterio vinculado a luchas populares y con gran participación de docentes indígenas, los cuales han sido protagonistas en la crítica a los modelos hegemónicos de educación, sus contenidos y prácticas. De origen, ambas propuestas están vinculadas a los requerimientos de las comunidades.

Ambas propuestas comparten un interés por desarrollar prácticas pedagógicas disruptivas con el orden colonial de los sistemas educativos en cuanto a contenidos y organización escolar. No obstante, persiste una diferencia sutil pero interesante. En el caso de Oaxaca, gran parte de las actividades realizadas para el desarrollo del proyecto se fundamentan en la noción de comunalidad. El profesorado entiende que el proceso educativo puede nutrirse de la autonomía y autodeterminación que las comunidades oaxaqueñas ejercen en los procesos de organización comunal «donde los problemas, diferencias o coincidencias se analizan y superan al interior de la misma comunidad» (IEEPO & SNTE Sección XXII, 2013, p.12). Por su parte, el proyecto michoacano se nutre primordialmente de distintos elementos conceptuales de pedagogía crítica, en la cual resultan fundamentales los desarrollos de Peter McClaren (2005) en diálogo con los conocimientos ancestrales.

Cisneros (2016) define al PDCEM como una propuesta educativa de *bilateralidad*; es decir, que para llevarse a cabo han construido una relación con el gobierno. Este elemento es común al PTEO en Oaxaca, el cual, desde su construcción obtuvo cobertura del gobierno estatal. Respecto a este punto persiste una discusión interesante: la construcción de proyectos educativos bilaterales no ha conllevado la subsunción de estos por parte del poder, sino, primordialmente, se ha orientado hacia la creación de enclaves de autonomía política y educativa que están influyendo, a su vez, en la dinámica educativa a nivel del Estado.

En perspectiva comparativa, puede decirse que el PTEO mantiene aún una lógica descentralizada de desarrollo. Es decir, las discusiones, propuestas y análisis del Plan despliegan sus efectos en las escuelas a medida que el profesorado los discute y adopta. No hay, hasta el momento, planteles educativos y comunidades en los cuales dicho proyecto se cristalice completamente. En contraste, el PDCEM michoacano ha logrado conformar planteles y comunidades educativas en tanto expresiones cristalizadas de sus lineamientos pedagógicos generales.

Finalmente, ambas experiencias han logrado influir de manera radical en los sistemas educativos locales mediante la creación de nuevos horizontes educativos, tanto al interior de los procesos de escolarización como respecto a procesos de organización social y política. En este sentido ha resultado fundamental el cuestionamiento a las estructuras coloniales que operan en las escuelas, así como el reconocimiento de los pueblos indígenas como actores con capacidad de pensarse a sí mismos.

Es necesario reconocer, además, que las experiencias educativas analizadas han sido un punto de referencia para la construcción del Nuevo Marco Curricular 2022 por parte del Gobierno Federal en México, según han reconocido públicamente funcionarios federales estratégicos en su desarrollo y difusión (Canal Catorce, 1/septiembre/2022). Dicha iniciativa ha sido presentada como antagónica a las políticas de mercado en educación, al colonialismo y al patriarcado.

No obstante, la recuperación de los planteamientos decoloniales del magisterio por parte del poder político, al ser llevada a cabo en un sistema educativo donde aún persisten pautas organizativas gerenciales, es susceptible de ser utilizada como una estrategia

consensual que legitime nuevas formas de colonialismo interno (González Casanova, 2006) en el sistema educativo nacional. Como explica el profesor E4M: «En este momento en México se discute un cambio curricular, que teóricamente tiene entre sus ejes transversales a la interculturalidad crítica y como centro de aprendizaje a la comunidad; sin embargo, se presentan una serie de metodologías que recuperan las agendas mundiales de las corporaciones económicas del capitalismo digital». No obstante, el potencial de cambio de ambas experiencias ha abierto brechas para pensar la comunidad más allá de los límites del capitalismo y las lógicas coloniales que le dan sustento histórico.

### 3.4. Colonización y descolonización en la educación

A pesar de lo anterior, es necesario reconocer que prácticamente la inmensa mayoría de las personas entrevistadas (un 87,8 % en proporción) consideran que aún persisten un enfoque y prácticas coloniales en el sistema educativo mexicano. Las alusiones a ello fueron constantes en las entrevistas realizadas. El profesor E1O afirma: «El proyecto modernizador capitalista que está en la base de nuestros sistemas educativos se erige como un modelo que se replica en la cultura escolar. El individualismo y la competencia son los valores sobre los cuales gira el trabajo en las escuelas [esto puede verse en] la selección de contenidos en que se privilegia un conjunto de saberes con sesgos claramente instrumentalistas, racistas». A esto se suman otras intervenciones: «Actualmente aún hay una fuerte idea entre los maestros de todas las edades de que nuestro papel como educadores es el de 'inculcar' un modelo "correcto" de ser social como si los alumnos y las comunidades en las que se desenvuelven no tuvieran ya una propia identidad moral y social» (E22O). Donde la tecnología, las políticas educativas y la propia cultura no contribuyen realmente a un enfoque decolonial, sino que mantienen y sostienen el modelo tradicional colonial de fondo, construyendo un «nuevo colonialismo»: «Estamos en una época donde tanto la tecnología, la política y la cultura se entremezclan para formar un nuevo colonialismo, dónde aún influye la vieja escuela» (E13M). Incluso en algunas entrevistas se hace referencia a algunas prácticas concretas que lo ejemplifican: como el calendario escolar que organiza los días de descansos, las vacaciones y las festividades (E2O), el formato de sentarse en el salón de clases, el «cuadro de honor», el sometimiento en los homenajes a la bandera, la exposición verbal del maestro que se centra en la preparación de exámenes, el trabajo por competencias, la excelencia educativa... (E31O).

Algunas de las personas participantes coinciden en señalar, en palabras de una de ellas (E7M) que «la visión con la que se presentan diversos contenidos del programa de estudios y la forma como los abordan los docentes tienen impregnada una fuerte visión eurocéntrica», en definitiva que «hay prácticas que se continúan realizando por tradición en las escuelas, sin un análisis a fondo, terminan reproduciendo los sistemas de colonización» (E49M).

Lo cierto es que, como afirma E33O, «no tenemos un modelo de educación propia. Los pueblos de Oaxaca, como todos los pueblos originarios, tiene una riqueza cultural: costumbres, tradiciones, formas de organización, formas de ver y vivir en el mundo, lenguas, modos de vivir y convivir, etc. Que podrían generar un modelo educativo propio. Por el contrario, se nos impone un modelo educativo colonial o neocolonial». Aunque se perciben atisbos de desobediencia crítica en el trabajo docente cuando E21M explica que «en el tiempo actual no dependemos de las instrucciones de un país o un gobierno para ejercer nuestra labor docente», recordando que «anteriormente los libros venían con las indicaciones o instrucciones de cómo desarrollar nuestra labor, es decir, como un recetario».

Si bien resulta evidente la «toma de conciencia» respecto a la persistencia del colonialismo en el sistema educativo, los participantes tienen claridad sobre cómo *subvertir* dicha condición. A propósito del PTEO, explica el profesor E10: «Creo que el anticolonialismo por definición es ya una desobediencia. Quienes pugnamos por enfoques anticoloniales o decoloniales visualizamos y accionamos por una educación alternativa, “otra” que confronte el proyecto de estado desde un enfoque epistemopolítico y nos permita avanzar en distintos procesos». Por su parte, el docente E25O, quien forma parte de un equipo de acompañamiento pedagógico, comenta: «a través de la propuesta educativa se impulsa una educación [...] con sentido descolonizador que busca ofrecerle a los estudiantes de educación básica la posibilidad de defenderse en este mundo ante la avalancha de injusticias ocasionadas por las políticas económicas neoliberales». Las tareas desbordan el espacio escolar, ya que resulta significativo también impulsar acciones de transformación en espacios comunitarios «donde la base de acción sea el saber ancestral del pueblo originario» (E8M).

La dimensión simbólica de la resistencia es también fundamental para el magisterio y las comunidades de estos Estados. Lo anterior queda claro cuando E9O recuerda que no solo en su centro, sino en buena parte de los que conoce, han decidido festejar el 12 de octubre «como el día de la resistencia de los pueblos originarios» en clara oposición a la tradicionalmente colonial celebración del «descubrimiento» del continente americano por Cristóbal Colón en 1492.

Las prácticas de descolonización del sistema educativo conllevan algunos elementos comunes como: a) centralidad de las comunidades como protagonistas de su propia historia. Según E6M: «núcleos culturales vivos, activos y cambiantes y no como entidades en espera de rescate»; b) rescate de conocimientos ancestrales, como señala el docente E12O a través de algunas acciones específicas: «Las matemáticas del Nepohualtzintzin. Matemáticas desde el origen prehispánico. Filosofía y calendario zapoteca.»; c) 'otras' formas de toma de decisiones, las cuales consisten en, tal como expresa E26M, en el diálogo comunitario, las asambleas y los acuerdos»; e) creación comunitaria de materiales didácticos alternativos desde la historia y el conocimiento popular: «Quitar los libros de texto oficiales e impulsar el conocimiento popular en los materiales didácticos que utilizamos» (E16M) y f) conciencia incipiente crítica respecto al modelo patriarcal, que aún sigue vigente y persistente en la educación, como por ejemplo se mantiene en «la celebración del día de la madre, o que en las escuelas públicas las niñas hagan labores de limpieza en las aulas, o el sexualizar las clases de educación física» (E47O). Quizás esta última característica sea la más incipiente y menos desarrollada en los programas educativos que se han analizado.

### **3.5. Conclusiones y discusión**

Según Arguello & Anctil (2019), Cabaluz-Ducasse (2016), Izquierdo *et al.* (2022), las pedagogías decoloniales y las epistemologías emergentes, que llamamos del «Sur global», se caracterizan por la naturaleza necesariamente política de la educación; el reconocimiento de las formas «otras» de conocimiento y de múltiples contextos, trayectorias y conocimientos-saberes, generalmente descartados por los conocimientos hegemónicos; la educación como un proceso de concientización; la importancia de los espacios populares de educación desde las personas en condición subalterna; el reposicionamiento de prácticas educativas de naturaleza emancipatoria y el descentramiento de la perspectiva epistémica colonial (James, 2010); el establecimiento de formas

antisexistas y antirracistas de producción de conocimiento y proyectos de enseñanza; el reconocimiento de los impactos culturales y sociales del colonialismo; la construcción de contra-narrativas frente a la violencia estructural, el imperialismo cultural y la producción de conocimiento hegemónico, la (de)construcción de conocimientos de los sujetos y la re-significación de los mismos a partir de sus experiencias en contextos formativos locales-globales (de Melo *et al.*, 2019) y una herramienta de empoderamiento cultural y educativo, que propone prácticas liberadoras y emancipadoras que desarticulen la colonialidad que dirige nuestro sistema-mundo (García & Izquierdo, 2021).

Entendemos que estas experiencias sistematizadas en esta investigación están dando pasos para impulsar una pedagogía decolonial insumisa en los centros educativos y las comunidades sociales de sus zonas, para ir tejiendo una red de desobediencia epistémica anti y postcolonial cada vez más amplia en México. Es decir, una educación «otra» que ponga en valor y redimensione las distintas expresiones culturales, sociales y filosóficas no noroccidentales (Méndez, 2021). Un trabajo en redes de centros, comunidades educativas y sociales, así como planteles educativos que a veces pasan demasiado desapercibidos y no son suficientemente reconocidos, no solo por las autoridades educativas sino como germen y elemento impulsor de esa educación «otra» desde abajo.

Esta educación «otra» exige voluntad política desde las administraciones educativas para poner en valor estas experiencias e impulsar decididamente en toda escuela un pensamiento crítico y anticolonial que pueda no solo develar el discurso eurocéntrico presente en nuestras sociedades, sino que genere un reconocimiento de otras culturas de las comunidades afro, indígenas, mestizas, pueblos del sur y de grupos subalternos que tienen una potente riqueza discursiva y reflexiva habitualmente ignorada desde el discurso colonial oficial. Y que, a su vez, contrarreste cualquier pretensión hegemónica por parte del colonialismo contemporáneo.

Estas experiencias se han convertido en una propuesta intercultural crítica (Soria, 2017) que genera elementos esenciales para la transformación política, en donde la pedagogía decolonial no solo da cuenta de la diferencia colonial, sino que analiza y plantea cómo desarrollar condiciones justas para todos los pueblos y comunidades con profunda igualdad y equidad, garantizando un espacio propicio para el respeto y, sobre todo, la valoración de lo diferente desde el reconocimiento, la inclusión y la afirmación del «otro» en cuanto sujeto social que, como tal, exige sea reconocido, incluido, escuchado y valorado. Es el indígena, el campesino, el afrodescendiente y aquel que ha sido invisibilizado por la praxis de la colonialidad del saber y poder. Esa colonialidad del saber que supone una concepción de las ciencias en la que solo se valora la epistemología occidental, cuya validez está garantizada en las comunidades académicas europeas y estadounidenses del norte occidental.

Esta pedagogía decolonial permite garantizar un verdadero diálogo de saber, inter y transdisciplinario horizontal y recíproco, que reconozca las diversas experiencias, cosmovisiones y culturas por igual. Reconoce las pluralidades de ser, pensar, conocer, sentir, percibir, hacer y vivir distintas a las ya impuestas por occidente desde su lógica del capital, de la racionalidad occidental e incluso su antropocentrismo. Impulsa una nueva epistemología para abordar la realidad (Salinas, 2020), sustentada en metodologías emergentes que surgen en contextos de lucha y re-existencia de los pueblos, producto de su propia praxis y experiencia insurgente de resistir para (re)vivir posibilitando otras realidades sociales, éticas y epistémicas, transformando su práctica pedagógica de acuerdo con su forma de ver y entender el mundo (Mendez, 2021; Salinas & Méndez,



2021; Walsh, 2013). Como las que narran en las entrevistas desde «festejar el 12 de octubre como el día de la resistencia de los pueblos originarios» (E9O) hasta «reconocer los aportes que realizaron los pueblos antes, durante y después de la conquista y las culturas madre» (E33O) como propuesta curricular de base comunitaria, pasando por «impulsar el uso de las lenguas originarias» (E35M), repensar el saber desde categorías no coloniales, ampliar el campo de visibilidad abierto por la ciencia occidental moderna, reflexionar desde la misma praxis de la periferia, desde donde los excluidos de siempre se organizan y con su (re)existencia generan grietas impregnadas de una pedagogía de la esperanza.

En definitiva, consideramos que estas experiencias educativas analizadas aquí están abriendo grietas en el sistema-mundo colonial de México, promoviendo insurgencias decoloniales, cuestionando la lógica y la racionalidad academicista tradicional, planteando imaginarios otros, construyendo el proceso educativo desde la acción social y política, desde el diálogo con las comunidades y con las voces silenciadas (Castillo, 2022).

No obstante, se constatan límites programáticos y prácticos. En concreto como límites programáticos señalamos (a) pese a la existencia de colectivos feministas en Michoacán y Oaxaca, persiste una clara falta de profundización en el trabajo antipatriarcal y en pro de la igualdad entre hombres y mujeres en el espacio comunitario docente y educativo, (b) falta un desarrollo sistemático de los programas y su formalización, así como su investigación documentada y su difusión y (c) los «altibajos» en el proceso, dado que a lo largo del tiempo hay momentos de mayor impulso y otros de reflujo, así como diferentes niveles de compromiso al interior de las comunidades educativas, como se ha visto en la investigación. Como límites prácticos señalamos (a) el financiamiento, dado que los recursos disponibles no alcanzan para todos los proyectos que se impulsan, (b) la falta de suficiente coordinación y vinculación entre los diferentes proyectos alternativos educativos (excepto ciertos círculos muy específicos) y (c) la resistencia soterrada del sindicato «oficial» frente a proyectos comprometidos que surgen desde abajo y sobre los cuales no pueden ejercer control.

Si se quiere conseguir un mundo diferente donde, en palabras de Walsh (2013), se dé lugar a «la creación de modos 'otros' de pensar, ser, estar, aprender, enseñar, soñar y vivir» que nos lleven a relaciones más justas y equitativas, debemos aprovechar esas grietas decoloniales como han mostrado las experiencias de Michoacán y Oaxaca en México para configurar unas prácticas pedagógicas que no reproduzcan la subalternización de subjetividades y saberes, ni el occidentalismo, eurocentrismo, colonialismo y racionalización universal de las ciencias hegemónicas, sino que subviertan los órdenes establecidos de los referentes que provienen de la colonización, cuya acción se constituye en una *insumisión pedagógica decolonizadora* (Medina, 2015).

Finalmente, señalar que las propuestas educativas analizadas hacen parte de los movimientos pedagógicos latinoamericanos orientados a la reconstrucción crítica del saber pedagógico (Said, 2018). Son proyectos político-pedagógicos con un enfoque de educación popular de clara impronta emancipatoria, aunque con límites y altibajos como todo proyecto educativo. Las experiencias de Michoacán y Oaxaca no se sitúan en una posición de exterioridad o enfrentamiento ante el Estado, sino que exigen que el Estado asuma y garantice el derecho a una educación crítica, intercultural y decolonial para todos los sectores sociales, a la vez que defienden mayor autonomía política y pedagógica de su currículo y un mayor reconocimiento del saber y la experiencia de las comunidades originarias. En función de la investigación realizada creemos que estas experiencias de

Oaxaca y Michoacán son una expresión de alternativas emergentes que están cuestionando las formas oficiales y hegemónicas de carácter neoliberal que se han implantado en la educación mexicana.

## 4. Referencias bibliográficas

- Antonio, E.F. (2016). Propuesta de formación inicial desde la cotidianidad de la Escuela Normal Bilingüe e Intercultural de Oaxaca, México. In *Evaluación e identidad del alumnado en Educación Superior* (pp. 854-858). EDITUM.
- Antolínez, I., & Jorge, E. (2022). Aportes a la interculturalidad desde el paradigma de la diversidad: estudio comparativo entre escuelas de España y México. *Revista de Estudios Socioeducativos. ReSed*, 1(10).
- Aragón, F. O. (2016). ¿Por qué pensar desde las epistemologías del sur la experiencia política de Cherán? Un alegato por la igualdad e interculturalidad radical en México. *Nueva antropología*, 29(84), 143-161.
- Arriaga, E.C, & Gómez, M. (2019). El gasto para infraestructura de educación básica en Michoacán y sus determinantes, 2017. *Revista mexicana de investigación educativa*, 24(82), 719-743.
- Argüello, A., & Anctil, P. (2019). Presentación Decolonialidad y educación: epistemologías y experiencias desde el sur global. *Sinéctica*, (52)1, 1-3. doi: 10.31391/S2007-7033(2019)/0052/001
- Auli, I., & De Ibarrola, M. (2022). La formación para el trabajo en un Bachillerato Integral Comunitario de Oaxaca. Análisis desde sus egresados. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 52(2), 53-92.
- Baronnet, B. (2015). El movimiento zapatista y la educación para la autonomía. En P. Medina, *Pedagogías insumisas. Movimientos político-pedagógicos y memorias colectivas de educaciones otras en América Latina*, (pp. 49-71). Chiapas. México: Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas - Juan Pablos Editor.
- Bertely, M. (2013). Debates conceptuales sobre educación multicultural e intercultural. En M. Bertely, G. Dietz & M.G. Díaz (eds.). *Multiculturalismo y educación 2002-2011* (pp. 41-80). COMIE.
- Betancor, G., & Cilleros, R. (2012). La potencialidad de las entrevistas en profundidad en contextos complejos: investigando movimientos sociales. In *Comunicación para el IX Congreso Vasco de Sociología y Ciencia Política, Bilbao* (pp. 16-18). Asociación Vasca de Sociología y Ciencia Política.
- Briseño, J. (2018). Los jóvenes, el pensamiento-otro, y la micro-geopolítica de conocimiento entre generaciones en las Secundarias Comunitarias Indígenas de Oaxaca, México. *Education Policy Analysis Archives*, 26(1), 125.
- Briseño-Roa, J. (2020). La construcción cotidiana de un modelo pedagógico alternativo en educación indígena: entre la participación comunitaria y el uso continuo de la lengua indígena. De Prácticas y Discursos. *Cuaderno de Ciencias Sociales*, 9(13), 43-57.

- Briseño-Roa, J. (2021). Participación y apropiación de prácticas escolares de niños y niñas en la educación indígena comunitaria en Oaxaca, México. *Indiana*, 38(1), 167-184.
- Bustos, R.C. (2020). Construcción de una pedagogía decolonial... una urgente acción humana. *Revista Historia de la Educación Colombiana*, 24(24), 1-11. <https://doi.org/10.22267/rhec.202424.71>
- Cabaluz-Ducasse, J. F. (2016). Pedagogías críticas latinoamericanas y filosofía de la liberación: potencialidades de un diálogo teórico-político. *Educación y Educadores*, (19)1, 67-88.
- Calderón, N. & Hernández, E. (2021). Oaxaca y la sección XXII, la única, no hay dos, en Ramírez, M. & Jurado, I., *La CNTE y el magisterio democrático en México: Historia de una larga lucha*, UNAM
- Canal Catorce. (1/septiembre/2022). Largo Aliento, Disponible en línea: [https://www.youtube.com/watch?v=inDv5p8zouQ&t=1841s&ab\\_channel=CanalCatorce](https://www.youtube.com/watch?v=inDv5p8zouQ&t=1841s&ab_channel=CanalCatorce)
- 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*)... y *obra*, (28), 13-27.
- Castillo, M.N. (2022). Paulo Freire: De la Educación Liberadora a la pedagogía decolonial. *Revista de filosofía*, 39(2), 780-786. <https://doi.org/10.5281/zenodo.6469158>
- CEDES 22-CNTE Sección XXII. (2022). TEEA 2022-2023, Oaxaca.
- Cisneros, Luis. (2016). Las alternativas educativas. Desde la pedagogía crítica y la educación popular, Ediciones Michoacanas, México.
- CNTE-SNTE Sección XVIII. (2015). Programa Democrático de Educación y Cultura para el Estado de Michoacán, Michoacán.
- Colin-Huizar, A. (2021). La comunidad dividida: alternativas educativas ante el racismo en Michoacán, México. *Nodos y Nudos*, 7(50), 61-74.
- Coronado, M., & Czarny, G. (2022). Profesionalización en educación indígena en México: dilemas y colonialidad. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 27(98).
- De la Cruz Pastor, I., Román, M. I., & Santos, H. (2020). Formación docente y educación indígena. *Boletín Redipe*, 9(11), 70-77.
- De Melo, A., Espinosa, I., Pons, L. & Rivas, J.I. (2019). *Perspectivas decoloniales sobre la educación*. UMA Editorial.
- Dietz, G. (2003). *Multiculturalismo, interculturalidad y diversidad en educación. Una aproximación antropológica*. Fondo de Cultura Económica.

- Favila, A., Armas, E., & González, O. (2021). Desigualdad educativa en el estado de Oaxaca. Una aproximación a través del coeficiente de Gini para la educación. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 12, e1308-e1308.
- Favila, A., & Hernández, P. (2019). La desigualdad educativa en Michoacán medida a través del coeficiente de Gini. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 10(19), 139-153.
- García, D.L. & García, J.E. (2014). Educación bilingüe y pluralidad: reflexiones entorno de la interculturalidad crítica. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, 23, 49-65.
- García, E. & Izquierdo, G. (2021). Educación descolonizadora como respuesta crítica a los mitos de pertenencia occidentales. In *Nuevas formas de aprendizaje en la era digital: en busca de una educación inclusiva* (pp. 764-783). Dykinson.
- García, J.O., Villaseñor, I.S., & Barriga, C.C. (2013). La Educación Binacional en Michoacán. *Cimexus*, 5(2), 11-27.
- García, S. (2004). De la educación indígena a la educación bilingüe intercultural. La comunidad purhepecha, Michoacán, México. *Revista mexicana de investigación educativa*, 9 (20), 61-81.
- García, S., & Gil, C. (2021). La formación docente en contextos multiculturales: Las voces de los docentes purépechas de michoacán (México). *International Journal for 21st Century Education*, 8(1), 3-17.
- Garzón, T. (2014). Proyectos corporales. Errores subversivos: hacia una performatividad decolonial del silencio. En Y. Espinosa, D. Gómez, & K. Ochoa (eds.) *Tejiendo de otro modo: feminismos, epistemología y apuestas descoloniales en Abya Yala* (pp. 223-236). Editorial Universidad de Cauca.
- Gómez, R. (2016). *La práctica docente en educación secundaria en Michoacán desde la perspectiva del profesorado* (Doctoral dissertation, Universidad de Jaén).
- González Casanova, P. (2006). *Sociología de la explotación*, Buenos Aires, CLACSO.
- IEEPO & SNTE Sección XXII. (2012). Plan para la Transformación de la Educación en Oaxaca, México.
- IEEPO & SNTE Sección XXII. (2013). El proceso de masificación del PTEO como movimiento generador de conciencias críticas, Oaxaca, México.
- Izquierdo, G., García, E., & Páez, I. (2022). Desafíos de la pedagogía decolonial: experiencias en una Comunidad de Aprendizaje. *Revista de Estudios Socioeducativos. ReSed*, 1(10), 93-118. [http://dx.doi.org/10.25267/Rev\\_estud\\_socioeducativos.2022.i10.07](http://dx.doi.org/10.25267/Rev_estud_socioeducativos.2022.i10.07)
- James, C.J. (2010). Hacia una pedagogía en clave decolonial: entre aperturas, búsquedas y posibilidades. *Tabula Rasa*, 13, 217-233.

- Jiménez, M. E., Manzano, Y., & García, L. (2022). La cosmovisión y los saberes comunitarios en la escuela: representaciones de docentes de la normal bilingüe e intercultural de Oaxaca (ENBIO), México. *Ra Ximhai: revista científica de sociedad, cultura y desarrollo sostenible*, 18(5), 15-32.
- López, F. (2002). El análisis de contenido como método de investigación. *Enclave pedagógica*, 4, 167-179.
- Martínez, J. (2010). Eso que llaman comunalidad, CONACULTA-Gobierno de Oaxaca-Fundación Alfredo Harp Helú, Oaxaca.
- Madrigal, R. (2015). Dirección y liderazgo en los Institutos Tecnológicos del estado de Michoacán (México).
- Maldonado-Alvarado, B. (2016). Hacia un país plural: educación comunitaria en Oaxaca frente a la política de interculturalidad cero. *Liminar*, 14(1), 47-59.
- Maldonado-Alvarado, B. (2016). Perspectivas de la comunalidad en los pueblos indígenas de Oaxaca. *Bajo el Volcán*, Año 15, 23, 151-169
- Maldonado-Alvarado, B. (2020). Entre colonización y descolonización: Elementos para repensar la educación indígena desde la escuela normal bilingüe e intercultural de Oaxaca. *De Prácticas y Discursos: Cuadernos de Ciencias Sociales*, 9(13), 12.
- Maldonado-Alvarado, B., & Maldonado, C. L. (2018). Educación e interculturalidad en Oaxaca: avances y desafíos. *Sinéctica*, (50), 1-22.
- Márquez, B. (2022). Enseñar y aprender matemáticas en lengua indígena. La experiencia del proyecto T'arhexperakua en Michoacán, México. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, 15(1), e912-e912.
- Matus, M. L. (2020). Propuesta pedagógica para la inclusión del conocimiento indígena en el aula. Un caso de Oaxaca, México. *De Prácticas y Discursos: Cuadernos de Ciencias Sociales*, 9(13), 8.
- McLaren, P. (2005). *La vida en las escuelas: una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación*, México, Siglo XXI.
- Méndez, J. (2021). Apuntes para una pedagogía decolonial e intercultural. *Revista de filosofía*, 38(2), 141-151. <https://doi.org/10.5281/zenodo.5142708>
- Méndez, J. (2022). Pensamiento educativo en Pablo Freire. Una lectura desde la pedagogía crítica y pensamiento decolonial. *Estudios Latinoamericanos*, 50-51, 95-110. <https://doi.org/10.22267/rceilat.225051.109>
- Mera, A. (2019). La sistematización de experiencias como método de investigación para la producción del conocimiento. *Revista de Ciencias Humanísticas y Sociales (ReHuSo)*, 4(1), 113-123. <https://doi.org/10.33936/rehuso.v4i1.2143>
- Moreno, L.M., & Corral Guillé, G. (2019). Metodologías inductivas interculturales para una pedagogía decolonial. *Sinéctica*, (52), 00003. [https://doi.org/10.31391/s2007-7033\(2019\)0052-003](https://doi.org/10.31391/s2007-7033(2019)0052-003)



- Navarro, A., & Sandoval, R. (2018). Educación y Diferencias de Género en dos Comunidades Rurales Michoacanas. *Pilquen-Sección Psicopedagogía*, 15(2), 4.
- Ortiz, A., & Arias, M.I. (2019). Hacer decolonial: desobedecer a la metodología de investigación. *Hallazgos*, 16(31), 147–166. <https://doi.org/10.15332/s1794-3841.2019.0031.06>
- Packer, M. (2014). *La ciencia de la investigación cualitativa*. Editorial Uniandes.
- Padrós Blázquez, F., Cervantes Hurtado, E., & Cervantes Pacheco, E. I. (2020). Estilos parentales y su relación con el rendimiento académico de estudiantes de telesecundaria de Michoacán, México. *Revista de estudios y experiencias en educación*, 19(41), 43-56.
- Pérez, E. (2018). Educación comunitaria: prospectiva de la educación indígena en San Mateo del Mar, Oaxaca, México. *Tefros*, 16(1), 89-108.
- Pérez, E., & Cárdenas, E.Y. (2020). De la educación rural a la educación rural comunitaria: reflexiones desde el municipio de San Jerónimo Coatlán, Oaxaca. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México)*, 50(1), 225-250.
- Pérez, M., Miguel, A.E., Moreno, J., & Martínez, K.A. (2019). Educación media superior y desarrollo sustentable en las ciudades del estado de Oaxaca, México. *Perfiles educativos*, 41(163), 69-87.
- Ramírez Benítez, M. A., & Carrillo Avelar, A. (2014). Repensando la formación y práctica docente: hacia la construcción de una didáctica de-colonial. El caso de la atención educativa a los ikoots en Oaxaca, México. *Revista Iberoamericana de Autogestión y Acción Comunal (RIDAA)*, (64), pp-217.
- Rivas, J.I., Marquez, M.J., García, M., & Calvo, P. C. (2020). Perspectiva decolonial de la investigación educativa y social: rompiendo con la hegemonía epistemológica. In *Caminos y derivas para otra investigación educativa y social* (pp. 81-94). Octaedro.
- Rodríguez, E. (2018). Sistematización de experiencias educativas en la pedagogía decolonial. *Nodos y Nudos*, 5(44), 15-34.
- Rodríguez-Cruz, M. (2021). Niñez, migración y derecho a la educación. Vulnerabilidades y consecuencias en la movilidad Estados Unidos-Oaxaca, México. *Migraciones internacionales*, 12.
- Ruiz, A., & Quiroz Lima, E. (2014). Educación comunitaria: una propuesta alternativa para los pueblos indígenas de Oaxaca–México. *Polis. Revista Latinoamericana*, 38, 225-241. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-65682014000200011>
- Ruiz, M. M., & Ortiz, L. O. (2022). La resignificación de la reforma educativa 2013 de México en el espacio escolar: Estudios de caso en dos entornos rurales. *Education Policy Analysis Archives*, 30, 54-54.
- Saavedra, M. (2016). *Logro académico en las escuelas de Michoacán (México)* (Doctoral dissertation, Universidad de Oviedo).

- Said, S. (2018). Pedagogias do Sul e subjetivação política. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, 26(86), 1-13. <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.26.3506>
- Salazar, J. D., Caballero, J. L., & Alávez, R. (2021). Escuela sostenible que incida en los ambientes de aprendizaje en comunidades con infraestructura física educativa precaria de Oaxaca, México. In *Innovación en la docencia e investigación de las ciencias sociales y de la educación* (pp. 1340-1364). Dykinson.
- Salinas, M.C. (2016). *Estudio y análisis de la formación continua del Asesor Técnico Pedagógico en Michoacán* (Doctoral dissertation, Universidad de Jaén).
- Salinas, S.E., & Méndez, J. (2021). Complejidad, transdisciplinariedad y pedagogía decolonial. Bases epistémicas para una reforma curricular educativa. Encuentros. *Revista de Ciencias Humanas, Teoría Social y Pensamiento Crítico*, (14), 228-256.
- Sierra, F. (2019). La entrevista en profundidad. Función, sentido y técnica. In *Arte y oficio de la investigación científica: cuestiones epistemológicas y metodológicas* (pp. 301-379). Ediciones Ciespal.
- Soria, S. (2017). Crítica, política y pedagogía decolonial: Una lectura a contrapelo. *Estudios de Filosofía Práctica e Historia de las Ideas*, 19(1), 15-29.
- Vargas, S. (2022). Luchas de saberes Lo “posible” como metáfora de interculturación en la educación superior comunal-comunitaria. *Alteridades*, 63.
- Vasques, B. (2015). Algunas consideraciones sobre educación indígena y la formación de profesores indígenas en Oaxaca (México). *Revista Educación y Ciudad*, 29, 71-78.
- Vazquez, R. (2021). *Experiencias y significados de docentes en educación básica acerca de su práctica, en el contexto chontal alta, Oaxaca: un estudio regional*. (Doctoral dissertation, Universidad de Málaga).
- Vries, W., & Grijalva, O. (2021). ¿Dejar la escuela o la vida social? El abandono en la educación media superior en Oaxaca. *Revista de la educación superior*, 50(197), 59-76.
- Walsh, C. (2013). *Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re) existir y (re) vivir*. Abya-Yala.
- Walsh, C., & Monarca, H. (2020). Agrietando el orden social y construyendo desde una praxis decolonial. *Revista Educación, Política y Sociedad*, 5(2), 171-194.
- Wilkinson, R., & Pickett, K. (2009). *Desigualdad. Un análisis de la (in) felicidad colectiva*. Madrid: Turner.
- Yedaide, M. (2016) Aportes de la pedagogía crítica y decolonial para un proyecto político-educativo del Sur y para el Sur. *Voces de la Educación*, 1(2), 102- 109.

9



# *Earth worlds and Indigenous dream-making: A reflection on teaching for beauty, repair, and balance*

---

*Mundos terrestres y la creación-realización de sueños Indígenas: Una reflexión sobre la enseñanza para la belleza, la reparación y el equilibrio*

**Elizabeth Sumida Huaman\***

**DOI:** 10.5944/reec.43.2023.36610

**Recibido: 16 de enero de 2023**

**Aceptado: 8 de mayo de 2023**

---

\*ELIZABETH SUMIDA HUAMAN: Elizabeth Sumida Huaman (Wanka/Quechua) is professor in the College of Education and Human Development at the University of Minnesota, Twin Cities. She studies the relationship between Indigenous lands, cultural practices, and learning in and out-of-school with communities and institutions in the Americas that center Indigenous knowledge systems for self-determination.  
**Datos de contacto:** Email: eshuaman@umn.edu; ORCID: 0000-0003-2064-7496.

## Abstract

Based on long-term educational relationships with Indigenous communities in Peru, the U.S., and Canada, this article reflects on place-based Indigenous education in and out-of-school. From small community-based schools to tribal tertiary learning spaces, Indigenous educational leaders counter schooling as an instrument of coloniality/modernity by centering their knowledges toward relationships of interdependence for good human and planetary living. Confronting ontic and epistemic threats, Indigenous educators and students energize educational design and practice. I propose these processes as *Indigenous dream-making*, the daily work of honoring the beauty of Native earth worlds, repairing harms to the earth and her beings, and balancing difficult realities with good living. In this time of increased attention to sustainability in education and climate change action, bold Indigenous educational processes challenge human communities to learn in and across earth worlds and to teach for compassionate interconnection that can supplant the course of destructive relentless development.

*Keywords:* Indigenous land-centered education; Indigenous pedagogies; Indigenous dream-making.

## Resumen

Basado en las relaciones educativas a largo plazo con las comunidades Indígenas en Perú, Estados Unidos y Canadá, este artículo reflexiona sobre la educación Indígena dentro y fuera de la escuela. Desde pequeñas escuelas comunitarias hasta espacios tribales de aprendizaje universitario, los líderes educativos Indígenas resisten la escolarización como un instrumento de la colonialidad/modernidad y priorizan sus propios conocimientos basados en relaciones de interdependencia para una buena vida humana y planetaria. Enfrentando amenazas onticas y epistémicas, educadores y estudiantes Indígenas dinamizan el diseño y la práctica educativa. Propongo estos procesos como la *creación-realización de sueños Indígenas*, los esfuerzos diarios de honrar la belleza de los mundos terrestres nativos, reparar los daños a la tierra y a sus seres, y equilibrar las realidades difíciles con el buen vivir. En este tiempo de atención aumentada a la sostenibilidad en la educación y las acciones contra el cambio climático, los valientes procesos educativos Indígenas desafían a las comunidades humanas a aprender en y a través de los mundos terrestres y a enseñar para una interconexión compasiva que pueda suplantarse el curso del desarrollo implacable destructivo.

*Palabras clave:* Educación Indígena centrada en la tierra; pedagogías Indígenas; la creación-realización de sueños Indígenas.

## 1. Introduction: “I, a human being”

In the city of Huancayo, the capital of the region of Junín, Peru, is the Yalpana Wasi. Translated from Quechua Wanka to English as “house of memory,” Yalpana Wasi holds a permanent exhibit that traces the evolution of my Wanka homelands and our people across the territories of Hanan Wanka, Lurin Wanka, and Xausa. Post-Spanish invasion societal and economic impacts are depicted through visual art that is accompanied by explanations of how Native people in the region experienced changes over time. From the 16th century onwards, colonial land usurpation and new development linked with exploitation of labor led to physical, mental, and spiritual hardship for Indigenous men, women, and children. Also featured throughout the multiple floors of the exhibit are resistances based on Indigenous conceptualizations of justice, socialist movements, and experimentation with Marxist ideologies that informed violent civil and military conflict across the country, peaking through the 1980s and 1990s. While the entire exhibit is striking, one section evokes what I grapple with as a Wanka and Quechua educational researcher: in an empty room lined with the government identification photos of the thousands who disappeared during the decades of violence, there is a wall with the words “I, a human being” (Ya’a huq nunam kayaa) in Quechua Wanka, Asháninka, Spanish, and English. I am struck by this statement because on this precious living planet, I am trying to understand what makes us human, what dehumanizes, and how learning is vindicated or implicated by the answers to these questions.

I begin with positionality because I wish for readers to have clarity regarding what Māori and Kanaka Maoli colleagues refer to as the authority or position from which one speaks. My work is rooted in my first-person truth—in Quechua terms, what I directly have seen, listened to, felt, lived. Since my youth, I have been fortunate to learn from communities across the Americas, including my own, and the many kinds of Indigenous educators—farmers, artists, schoolteachers, youth workers, and so on—who are concerned with what it means to live in distinct yet intersecting earth worlds. I learn from people who are themselves remembering, re-learning, and teaching values-based knowledges in places confronted with environmental decisions that will either distance or bring humans closer to each other and our more-than-human relatives.

This work is personal: a number of my cousins and I represent the first generation in our large extended family to go to university who were raised by diverse Quechua community members; our mothers are community farmers, cooks, herbalists, healers, or the maids who served middle-class to wealthy families in the cities. Today, we are a network that includes teachers, doctors, and engineers who maintain ties to our family *chakras*, farms. Surrounded by the Waytapallana mountain range and nearby Wankamayo (known as the Mantaro River), we participate in living with and caring for our places—we compose the songs that honor the springs and birds, weave and embroider Quechua flower designs, and lead cultural work that includes teaching children ritual dances for the llamas and Mother Corn harvest. Others of us make art or write about what we hope will not be forgotten, adding to the sociohistorical record of what Indigenous people produce across the Tawantinsuyo (the four quarters of ancestral Inka lands). We also make offerings to the Mountain Beings and engage ceremonial prayer during the seasons where we are called to do so. We do these things as we hold in tension that our own tropical glacier, Waytapallana, has receded by over 50% in the last two decades and that Wankamayo is so contaminated with lead and arsenic by mining operations that her waters cannot



safely be used for irrigation. We are keenly aware of soil quality, water scarcity, climate change, and threats to plant, insect, animal species as well as our land-based cultural practices and language.

This scenario could describe many Indigenous communities, which are the peoples and places that supply the planet's human and industrial animal populations with food and raw materials yet that are relegated as objectifiable "resources." These realities reflect massive pressures, including the seduction of the One World World (OWW) (Escobar, 2017) and the ongoing global proliferation of European epistemic hegemony (Grosfoguel, 2013) that dictates what constitutes knowledge, how we arrive at it, and how it is legitimately transmitted. I argue that the existence of Indigenous peoples who still relate to their earth worlds resists OWW as exemplars of pluriversality (Escobar, 2017, 2018); our educational projects do not accept epistemicide and instead offer many vital ways to be a "real human<sup>1</sup>."

Halting trajectories of extraction that serve global commercial/consumerist culture (McMichael & Weber, 2020) requires acting from a certain conviction that is rooted in one's worldview, which many Indigenous peoples still hold. Yupiaq scholar Angayuqaq Oscar Kawagley referred to worldview as the embodiment of knowledge, philosophy, relationship, values, and practices (2006). For example, Diné people speak of "hozho" and "sa'ah naaghai bik'eh hozhoon," which Lloyd Lee explains as understandings of how a Diné person *must live life*, offering instruction to humans on how to interact with others, animals, plants, the earth, and universe (2008, p. 109, my emphasis). Profoundly philosophical and intellectual, this worldview is also political and pragmatic (Lee, 2014), and therefore, I would argue, decisively educational. Another example is that in Mni Sota Makoce (Minnesota) where I live and teach, Dakota colleagues center "being a good relative" as a guide for human conduct on a planet that requires positive relations for the perpetuation of healthy life<sup>2</sup>. Further, my own Quechua teachers acknowledge "ñawpaq ñan," which references a road or path that is ahead of us in space but that is ancestral in time. These are all worldviews that have served people and their places for generations and that continue to inform baseline understandings of what shapes learning across generations.

This article is a reflection on these and other themes. Based on long-term educational relationships with Indigenous communities in Peru, the U.S., and Canada, this piece reflects on the ways in which place-based Indigenous education, in and out-of-school, is rooted in loving care for Indigenous earth worlds. For over two decades as an educator and researcher, I have witnessed families, educators, and students in small community-based schools to tribal tertiary learning spaces resisting schooling as an instrument of coloniality/modernity by centering their knowledges toward relationships of interdependence for good human and planetary living. Confronting ontic and epistemic threats, Indigenous educators energize learning experiences that deepen their commitment to pluriversal appreciation through educational design and practice. This is *Indigenous dream-making*, the daily work of honoring the beauty of Native earth worlds, repairing harms to the earth and her beings, and balancing difficult realities with good living. In this time of heightened attention to sustainability in education and specifically, climate change awareness and action, creative and bold Indigenous educational processes challenge human communities to consider how learning in earth worlds offers a vision of compassionate interconnection that can supplant the course of relentless development.

1 See <https://www.aacu.org/liberaleducation/articles/eaters-of-gold>.

2 See <https://dakotawicohan.org/courses/mni-sota-koce/>.

These educational practices aim to disentangle students and their communities from the commodification of knowledge as a system that reifies coloniality/modernity, moving in and with knowledges that serve to defend the planet's diverse earth worlds.

### **1.1. Dreaming**

Indigenous peoples have been working in the depths and tide pools of and beyond decoloniality, arguably for centuries. I offer that Indigenous educators who are concerned with planetary life and their children's abilities to recognize how to live well with others tend to engage what Athabascan scholar Dian Million refers to as *intense dreaming* (Million, 2011). She writes that dreaming is,

"the effort to make sense of relations in the worlds we live, dreaming and empathizing intensely our relations with past and present and the future without the boundaries of linear time. Dreaming is a communicative sacred activity. Dreaming often allows us to creatively sidestep all the neat little boxes that obscure larger relations and syntheses of imagination." (2011, p. 315)

Dreaming is generative in education: Native, First, and original peoples hold genealogical ties to families and lands that form the foundation for connection, where asking and answering "connection to whom and to what" and "why and how" inform educational purposes and processes (Sumida Huaman & Swentzell, 2020). Thus, in many places, there are Indigenous people connected to life-sustaining knowledges that teach us to read the planet differently, and this work is at the heart of my reflection.

## **2. Postcolonialism, anti-colonialism, and decoloniality**

I view postcolonialism, anti-colonialism, and decoloniality as complementary frames that carry implicit and explicit tensions related to how they have been theorized and who engages them and why. As well, educational researchers benefit from how scholars have evolved them by working through theory and practice for liberation and healing (hooks, 2014).

Postcolonial scholarship offers key provocations for rethinking colonial subjectivities, particularly through moving aesthetics of liberation, and can be central to helping students to understand that it is worthwhile to identify chronologies of postcolonial conditions in the places where they work and to examine those chronologies comparatively. Through the creative works of authors writing of the transition from colony to independence, students can see themselves in relation to local struggles and global movements. However, the "post" has long been a point of dissatisfaction. Peruvian comparative literature scholar Silvia Spitta (Zamora & Spitta, 2009) critiqued "post-ness" in *The Americas, Otherwise*, citing Latin American scholars who had refused the "post" out of acknowledgement of the ongoing manifestations of colonialism across the world. She and her colleagues articulated concern regarding the dominance of certain voices in postcolonial discourse, which points to scholarly gatekeeping and the privileging of voices from the so-called global north. The result is "the canonization of only those Latin American writers and artists whose work either feeds into U.S. and European fantasies of the region, or who are understood to be cosmopolitan creators of 'universal' culture" (Zamora & Spitta,

2009, p. 202). This is a critical observation for educators, researchers, and Indigenous peoples as we consider who is allowed to represent the theoretical frames that we use or cite across postcolonial, anti-colonial, and decolonial scholarship and who gets to create new ones. Through work with primarily non-dominant epistemologies, Indigenous peoples aiming to self-represent are made aware of English-speaking hegemonies that absorb Indigenous scholarship from English-speaking countries.

With my Indigenous graduate students, anti-colonialism is a helpful alternative because while other theories appear dense, my students and I appreciate the accessibility of a way of centering clear resistances to acts and structures that serve imperialism. But anti-colonialism is not so simple. In his introduction to anticolonialism and education, George Dei wrote,

"Indeed, colonialism and re-colonizing projects today manifest themselves in variegated ways—for example, the different ways knowledges get produced and receive validation within schools, the particular experiences of students that get counted as (in)valid and the identities that receive recognition and response from school authorities. The anti-colonial prism theorizes the nature and extent of social domination and the multiple places that power, and the relations of power, work to establish dominant-subordinate connections. The prism scrutinizes and deconstructs dominant discourses and epistemologies, while raising questions about its own practice." (2006, p. 2)

Dei refers to the colonial as that which is imposing and dominating and not limited to geographical, religious, political, or racialized identities. Despite the “anti” in anti-colonialism, ideas of self and other are not conflated with self versus other, and as he notes, “The idea of a unitary self does not mean opposition between self/other, insider/outsider; subjectivity/objectivity; colonizer/colonized” (2006, p. 8). In my interpretation, it is the interrogation of the nature of asymmetrical power relations and their dismantling that is at the core of anti-colonialism work.

At the same time, because “the colonial” is not straightforward, deconstructing imperial-colonial relations of power and exploring human coercion or acceptance into those relations is what Indigenous scholars like Martin Nakata (2012) call for, challenging universal acceptance of colonial constructs of racialized binaries that have educational, policy, and legal implications. For example, Nakata has asked why Indigenous peoples go to state courts to assert our rights and not the other way around? In Peru, this would mean asking why Indigenous community leaders defending their lands must demonstrate burden of proof of environmental damage in Peruvian state courts to seek corporate or government accountability and restitution. Why do those who violate not seek forgiveness and repair, appealing to Indigenous communities in Indigenous spaces using Indigenous systems? This argument is a reminder of how human communities make sense of our worlds today based on the limitations of how we read and work within the lines of lasting colonial and new neoliberal policies. Other constructs and interpretations of the world are needed.

The coloniality/modernity construct presented by Peruvian sociologist Anibal Quijano (2000, 2007) and expanded on by Latin Americanists describes the trajectories of empire-colonization over time—resulting in a matrix that includes economic, authoritative, normative, and subjective power evolving global capitalism through modernity

and development. However, as with other scholarly frameworks, there are issues of accessibility—the active invitation to dialogue in academically-supported discourse with different everyday communities and peoples has not been prioritized in the intellectual spaces where coloniality/modernity is shaped and debated. Why is this, especially when Indigenous peoples have much to contribute to understandings of modernity? For example, Aymara sociologist Silvia Rivera Cusicanqui reframes modernity on Indigenous terms (2010). She writes about the Tupac Amaru and Tupac Katari revolutions of the 1700s and makes the link between Indigenous modernity and resistance—and transformation, which holds unique cosmological significance in the Andean world. Like Rivera Cusicanqui, my students and I are compelled to argue that Indigenous peoples historically and already embody modernity despite our peoples routinely categorized as those left behind, those who wish to remain unchanged. Further, our transformation, even on our own terms, is subject to attack—we are told by the white political imaginary that the more we transform or adapt, the narrower our proximity to our Indigeneity. Such strictures control and paternalize Indigenous identities when some of our biggest challenges are preventing further harm to the earth and taking a close look at the causes of increasing separation from our earth worlds and solutions.

As an educator, I am interested in how we iteratively (re)connect using educational processes, and I work with Indigenous peoples who are committed to connection through land-based practices, using their life force to reveal the past-future within the present. In her anthology of critical contemporary Bolivian thought (2015), Rivera Cusicanqui also declares,

"Existe un mundo ch'ixi; es decir, algo que es y que no es a la vez, un gris heterogéneo, una mezcla abigarrada entre el blanco y negro, contrarios entre sí y a la vez complementarios. [There is a ch'ixi world; that is to say, something that is and is not at once a heterogenous grey, a multicolored mix between white and black, opposites of each other and at the same time, complementary]." (2015, p. 375)

She asks us to engage new observation, (re)learning, and continual (re)invention. In this cycle, lest we become attached to essentialisms, Nakata also warns, "in the absence of critical examination of contemporary innovations of Indigenous knowledge practice within Indigenous academia, the risks entailed in moving from 'epistemic disobedience' of the Western to 'epistemic obedience' of the regenerated Indigenous are less examined" (2012, p. 129).

Decoloniality offers questions that break through such problems by harnessing the realities of Indigenous community members. As a frame of educational action with Indigenous communities we might ask, How is this Quechua, Ojibwe, Tewa, or Dakota land and language-based educational design that we are offering *Quechua, Ojibwe, Tewa, or Dakota as continually transforming?*

### **2.1. Indigenous dream-making and dreamer-makers**

If decoloniality is not a theory but lived—as decolonial scholars like Rivera Cusicanqui argue—how does the praxis contribute to priorities and aspirations of the people and places that we love? What is the relationship between theorizing, dreaming, and living decoloniality? What intellectual, social, emotional, and spiritual activities do educators draw from and when, and how are those choices made? Working with Indigenous places



of learning, I also find myself asking what kinds of access, platforms, and material needs are required for the cultivation of what lies beyond decoloniality and with attention to *dream-making*—dreaming and doing Indigenous educational design that builds of and for transformation.

In some ways, Indigenous dream making responds to decoloniality's lack of reliance on Indigeneity, as a theory that is divorced from Indigenous-language planetary lenses and what Ojibwe scholar Scott Lyons (2011) calls the “actually existing” tensions within seemingly contradictory ways of being Indigenous. Given the challenges that certain human processes pose to our planet, understanding coloniality/modernity and creating opportunities for Indigenous decolonial praxis ought to be foundational for education at all levels. For example, these days, Indigenous peoples, including me, may struggle with solastalgia—Glen Albrecht's term (2007) for sorrow for the land even as we are attached to it, even as our places have not yet been completely lost to us. While it is important for this mental-emotional-spiritual sense to be named in scholarship, Indigenous sensibilities and communion can offer the most comfort for Indigenous community members and researchers (Cooper, Delormier & Tualii, 2019). However, a conundrum is not just that Indigenous peoples are grieving but that our access to knowledges and ways to mourn and heal together are becoming limited as Indigenous habitats and more than human relatives diminish. Socionatural worldviews, biocultural diversity, entanglements with ghosts and monsters—whatever scholars call the complexity of our interrelationships and disjunctures with our earth worlds—Indigenous educators are also concerned with finding ways to grieve healthily while creating learning opportunities that are responsive to continuously-adapting knowledges. Utilizing an array of tools for self-determination, new formulations of education, governance, economy, health care, and environmental stewardship are experimented toward hopes of uninterrupted and visions of transcendence from global development.

For educators, this is challenging work because within coloniality, all humans negotiate complicity. Colonizer and colonized binaries are less robust when it comes to consumerist culture and the power of extractivist capitalism embodied; meaning, Indigenous peoples and Indigenous local governments make and are coerced into troubling decisions—across the Andes, participation in mining is a force that will not be stopped, building infrastructure does not take into consideration holistic Indigenous ecological planning, and schools within our own communities negate the living legacy of our original languages. These are part of the spectrum of concessions and negotiations that generations of students will continue to face.

Although coloniality gives Indigenous educators a framework to be able to see and analyze these tensions through its domains, Indigenous decolonial praxis demands that people recognize and shift their participation in the violent anti-life acts that characterize modernity/development. For Indigenous educators, dreaming-making beyond decoloniality is critical because understanding earth worlds and studying or predicting how they are changing is not the same as being able to defend and assist in their regeneration: hence, before and beyond decoloniality, Indigenous educators as dreamer-makers center not a return to the past, current epistemic delinkings, or futurities defined by academics but rather do things now to put into motion the continuous births of possibilities. Indigenous dream-making understands that our future was not robbed from us but that it exists in the present, and *dreamer-makers* through their work are awake to the past-future in the moment's thought, feeling, and action<sup>3</sup>.

<sup>3</sup> This point is a referencing of Silvia Rivera Cusicanqui's work and Quechua conceptualizations of living beings' awareness that we hold places in the ever-transforming universe.



### **3. The “book” of nature and the many places of learning**

Much of my research has had to do with seeking life-affirming possibilities in this transforming universe. When I write about that work through the lens of Indigenous nature-mediated education (Kawagley, 2006) or Quechua and Indigenous research methodologies, tensions are revealed. On the one hand, acknowledging that (un)learning opportunities that Indigenous communities produce must address coloniality and the ongoing challenges that modernity poses to our relationships with land runs the risk of centering harms. On the other hand, Indigenous educational partners in the Americas and elsewhere do not limit stories of themselves and their communities to suffering: they speak of gifts, blessings, laughter, beauty, love. In this way, while helpful Indigenous research addresses coloniality/modernity, attention to decolonial freedoms requires pluriversal approaches to land-life relationships. For example, Julia Suárez-Krabbe describes the “death project” as the exercise of violence in coloniality that has produced racism, capitalism, patriarchy, and the desacralization of nature. However, works of good living exercised through Indigenous educational endeavors, large and small-scale, lend themselves to what Miye Tom, Terri McCarty, and I (2019) call “the life project.” The life project emerges from Indigenous dream-making that revives and honors multi-epistemic approaches to learning for the sake of perpetuating those gifts, blessings, laughter, beauty, love, etc.

Years ago, I was privileged to complete my comparative education dissertation fieldwork with Wanka and Pueblo Indian farming communities in Peru and New Mexico. As I worked with community-based farmers and formal school educators, I was inspired by the writing of environmental journalist Roger Rumrill García. Writing extensively on Andean and Amazonian ecologies, Rumrill argued that land, environment, nature connections are held in common across all learning communities, whether explicit or not, yet that human societies are forgetful:

“Sin embargo, el hombre moderno esta vacío espiritualmente y casi podríamos decir, que padece y sufre de un nuevo y peligroso analfabetismo: ha estado olvidando la lectura del gran libro de la naturaleza. [However, modern man is spiritually empty and we could almost say that he suffers and suffers from a new and dangerous illiteracy: he has been forgetting the reading of the great book of nature]”. (2009, p. 9)

In his essays, he described the Pájaro Martín Pescador, a kingfisher in the Amazon commonly known as the Catalán whose nesting choices predict flooding. He asked, “Quiénes están observando y leyendo el libro de la naturaleza para librarse de las inundaciones? Quizás muy pocos ahora en la Amazonía y menos en el resto del país” [“Who is watching and reading the book of nature to get rid of the floods? Perhaps very few now in the Amazon and less in the rest of the country”] (2009, p. 11). He wrote that pre-Columbian Indigenous peoples of the Amazon had a formidable knowledge of nature—they dialogued with her, knew her secrets, and she generously provided material and spiritual goods. He advocated for a more robust bilingual and intercultural education as more than learning in two or more languages and cultures and as communicating across understandings of nature, in ongoing conversation with our worlds and their beings. I

understood Rumrill's commentaries as calling for interepistemic education that recognizes interspecies teachings and the agency of more than human relatives in ways that enrich planetary life.

Through my work with Indigenous schools, K-12 to Tribal Colleges and Universities (TCUs), I have come to understand that there are communities that also challenge Rumrill's fears of human forgetfulness: the farm field where Quechua corn is planted and harvested, the lake where Ojibwe manoomin (wild rice) is nurtured, and the classroom where Tewa grandmothers and grandfathers work with art teachers, are *storied places of learning*—they tell us what has been done and what is happening now in our earth worlds while making and being the links (Million, 2011) for who we believe we are in relation and who we wish to be *through* relation.

In other writing, I have described organic sites of Indigenous learning—from my own grandmother's corn and potato fields in the Mantaro Valley to the revitalized farm fields and gardens of Cochiti Pueblo (Sumida Huaman, 2009, 2014). As a child, I was deeply troubled by the fact that my mother and grandmother were not viewed as intellectual in larger Peruvian society. They were commonly labeled as rural uneducated *serranas* (highlanders), *cholas* (Indian women), and *indias* (sub or lesser human classes). As Quechua first speakers, they were viewed as deficient, especially in the case of my grandmother who exclusively spoke Quechua. Yet they, my aunts, and older cousins who took care of me knew how to calculate the weather and project impact to crops, how to prevent plagues and insect infestations, how to pick medicines for illnesses and to accurately measure their dosage, and how to tell the most riveting stories of gods and monsters. They also longed for other kinds of learning—they had dreams of becoming doctors or mathematicians and cited inspiration from our ancestors who they taught me to see as masterful at adaptation and innovation. From them, I learned that community places are sites of unparalleled learning and that colonial violence is not just about the physical beatings, rapes, and murders of our people but also about the mythicization that Indigenous peoples never had anything to offer the European idea of civilization, and furthermore, that our ability to choose to adapt and innovate could be severed due to lack of access to opportunities like formal education.

During my doctoral studies at Teachers College, Columbia University, I did not have the language to appropriately argue that a farm field is also a type of classroom—better than a classroom because it is a place of recognizing the universe as profound interconnections, a values-rich space of mathematics, biology, chemistry, history, art, and cosmological study. In my conventional scholarship, I learned to be satisfied with terms for learning in communities that ran the risk of being qualified as haphazard and not robust, like “informal” and “nonformal” until later settling on more observational terms like “in and out-of-school.” However, I was also seeing the ways in which communities were rethinking their complicity in compulsory schooling laws and learning from each other's experiences across the globe. For example, Māori and Kanaka Maoli language nests were proliferating through the 2000s, and these projects very clearly came from the will to reclaim school space and time according to Indigenous visions.

### **3.1. Teaching for beauty, repair, and balance: Indigenous land-based schools**

In my research, I have described “small Indigenous schools” with whom I have close connections (Sumida Huaman, 2020, 2022). I immersed myself in work with Native schools in Canada, the U.S., and Peru partly because of the stories of my mother and

grandmother and others like them and because of the search for a different way to learn. As a researcher, I wanted to understand the origins of these schools, how they are a part of their homelands while apart from state and transnational agendas that are far too often at odds with what they are building. I wanted to learn from their scribes and orators and those who support and even oppose them, to understand their moments of disappointment and triumph and what they wished for others to know about their work. Although I do not reiterate those collaborative studies or our newer conversations here, I share my heartfelt reflections of them, which I hope will give readers pause that decoloniality must not forget about (or romanticize) Indigenous communities and peoples—that decoloniality for education is also about standing up for projects of autochthonous self-determination and restoring Indigenous peoples' abilities to care for themselves and their places.

I have been fortunate to work with well-regarded Onyota'aka (people of the standing stone) educators at Oneida Nation of the Thames in southwestern Ontario, Canada. While Canada is vast, there are such important things happening in seemingly small places. According to current statistics for Canada<sup>4</sup>, there are approximately 38 million Canadians, of which over 1,600,000 are First Nations (977,230), Inuit (65,025 Inuit), or Métis (587,545 Métis) people. There are 617 First Nations, 126 of which are in Ontario where there are 124 reserve schools that serve almost 13,000 students. The Oneida Nation of the Thames has over 6000 band members, over 2000 of whom live in the community. Working with traditional chiefs, clan mothers, and Longhouse families, ceremonial leaders started one school that has been running in the community since the 1980s. Overseen by spiritual leaders in their community, up to 40 middle and high school students at any given time are immersed in a Haudenosaunee language and worldview expressed through explicit pedagogical relationship with the months and seasons. Students learn cultural practices through daily school-based time, including developing oratory skills and speech-making in the language, constructing materials for social and ceremonial events, and conducting those ceremonies for community members across the Haudenosaunee communities in Canada and the U.S. Their teachers are spiritual leaders and community members hired based on qualifications of ceremonial and language knowledge and the well-regarded character of their person in community.

Over 7,200 kilometers (about 4,500 miles) from Ontario, Canada, there is a small Quechua school in the Sacred Valley of the Inkas, also doing critical work in a seemingly small rural place in comparison to the bustling activity of Peru's major cities. According to the most recent census in Peru<sup>5</sup>, around 80% of the total population (of 33 million) identifies with some Indigenous ancestry—22% are self-identified Indigenous, and 60% claim mixed Indigenous and other ancestry, which implies genealogical affiliation, distant or close, with any of the 47 possible Indigenous languages from the diverse geographies that make up the country. Of the Indigenous populations, well over 3 million people identify as Quechua language speakers. Today in Peru, there are over 3 million children in primary school and about 2.5 million in secondary school. There are over 6,000 primary schools available to Indigenous children and over 1,300 secondary bilingual intercultural education schools.

4 See <https://www.sac-isc.gc.ca/eng/1602010609492/1602010631711> and [https://www.statcan.gc.ca/en/subjects-start/indigenous\\_peoples](https://www.statcan.gc.ca/en/subjects-start/indigenous_peoples).

5 See <https://censo2017.inei.gob.pe> and [http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci\\_issuetoc&pid=2071-507220190002&lng=es&nrm=iso](http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_issuetoc&pid=2071-507220190002&lng=es&nrm=iso).

In 2008, I met Hilaria Supa Huamán, then- congressional representative for the region of Cusco, at the United Nations Permanent Forum on Indigenous Issues in New York City. We developed a professional relationship, and the following year when I was conducting fieldwork, I met with her in Lima where she told me about a Quechua-serving school. Surrounded by precious Inka farming terraces that are still in use today, the school was built using natural materials, like adobe, by families, community members, and students. Partnering with Waldorf educators, school leaders centered Quechua epistemologies and pedagogies in an educational plan with Waldorf methods as a resource for protecting Quechua land-based cultural practices. Serving approximately 100 early childhood education through secondary school students, the school offers an educational experience that includes Quechua language and cultural practices for children who will not endure the racial discrimination and inequalities that their parents and grandparents faced. The school's entire curriculum is based on the Andean calendar, a dedicated system of agricultural living and associated activities in the Andean world—recognition of our mountains relations, and how to understand and dialogue with beings, from the smallest ant to Mother Ocean.

Educational design responsibilities in places like Oneida or the Sacred Valley are part of greater Indigenous ontological-spiritual, epistemological, and political projects. The movement to reclaim schooling as profoundly place-based is a commitment to hold close an Indigenous worldview that also recognizes our places as interconnected. In the way that Indigenous peoples get to know each other—from Canada to Peru and everywhere in between, our places also speak with each other—the soil, waters, winds, and animals know themselves to be in relation. Science has long confirmed this—what happens in China's skies matter to the state of Washington's rivers. As a result of this awareness, the Indigenous educators I work with are highly motivated to rethink and remake education in ways that serve as intervention to ontic losses and ontological threats; that is, if we are land-centered peoples as we claim, what does it mean when these lives and elements are harmed, taken, lost, and how can education change the trajectory of dominant development and its impacts as we know them, including extractive industry, mass consumerism, and climate change?

Across the world's regions, most Indigenous children attend dominant schooling systems, and even in tribal-serving schools<sup>6</sup>, there is no guarantee that the primary language of instruction will be in the Indigenous language or that students are being taught *through* earth-centric community-based practices. In the bigger scheme of things, small Indigenous schools are not statistically significant. But statistical significance is a concern of Western research, not for “actually existing” Indigenous communities. A claim that Indigenous peoples, despite being a global population minority, have a place with this planet, is an assertion of the gift of breath and our abilities to contribute to planetary wellness—these are often referred to as original instructions or the original teachings by many Indigenous groups<sup>7</sup>. Small Indigenous schools as learning places offer something—call it the hope for (re)connection, remembrance, vitality—to their communities, other Indigenous nations, and the earth's allies.

6 This is not intended to be an absolute statement. There are exceptions, including Indigenous language medium schools.

7 I do not cite scholarship on this point as the notion of original instructions, creation stories/emergence stories are told in communities, and I have been fortunate to hear these in-person in trusted spaces from Indigenous community knowledge holders in Canada, the U.S., and Peru. Thus, no scholar writing in academic terms or otherwise, Indigenous or not, owns the idea of original instructions.



### **3.2. Beauty, repair, balance**

Tsianina Lomawaima and Terri McCarty's "safety zone theory" in American Indian schooling helps to name why working for beauty, repair, and balance are necessary today. Their research on American Indian boarding schools in the U.S. demonstrates that Indigenous peoples negotiate a safety zone in education whose parameters are set by colonial regimes, agent actors, and dominant society (2006). They ask, what is considered "safe" about Indian identities such that those can be supported through schooling, and what elements are considered "dangerous" such that they need to be erased, often in violent ways? In 2014, they brought forward additional meanings of safety zones. For Lomawaima, the safety zone is colonial consolidation of a zone of domesticated, controlled, and remnant "Indian-ness" that distills settler colonial nostalgia about an Indigenous past while reaping the benefits of life lived now on violently-dispossessed Indigenous lands. They ask researchers to think about how educational agendas and spaces participate in furthering imperial safety or threatening it, and where it is safe to be Indigenous on Indigenous terms. As such, Lomawaima proposes that Indigenous zones of safety be re-framed as *zones of sovereignty*.

Likewise, Noelani Goodyear-Ka'opua's portrait of Kanaka Maoli charter school Halau Ku Mana (HKM) offers pedagogies of aloha 'aina that exemplify Indigenous sovereign pedagogies. Indigenous sovereign pedagogies are characterized by being collaborative, politically engaging learners and families, and providing deep land connectivity. As an enactment of Indigenous sovereign pedagogies, Goodyear-Ka'opua writes (2013) that pedagogies of aloha demonstrate how Kanaka Maoli enact ea (sovereignty, rule, independence, life, breath, action) in ways that recognize that sovereignty is not just a kind of political status but a way of living in relation to land and others. She reminds us that there is urgency to look to the ancestral storehouses of knowledge due to environmental changes linked with economic ones, and how those knowledge storehouses can help us to make better decisions than what imperialism has wrought. In my work with small Indigenous schools, educators who engage Indigenous dream-making also articulate their versions of Indigenous sovereign pedagogies, such as pedagogies of "the good pathway" and "the happy/beautiful life," by identifying specific place-based languaged enactments of those pedagogies.

Foundationally, these pedagogies are expressed and embodied diversely as they emerge from and serve Indigenous knowledge systems. For example, the schools that I work with follow their own *Indigenous community-based calendar*—indicating the entire community's involvement in specific seasons and different phases of time within the seasons. School educators deeply know their earth worlds and enact protocols of doing within these places. They know when and what to teach and how to offer lessons that are rich exchanges that actively transcend the epistemic boundaries between schools, the community lifeways in which they are situated, and the goings-on of their earth worlds.

As a result, the schools are *place-based, cultural practice-based, and nature-mediated* (Kawagley, 2006). For example, they utilize philosophies in their languages that undergird "peoplehood," where peoplehood is not people-centered but about the *relationships* that people live—what Holm, Pearson & Chavis (2003) and Corntassel (2012) refer to as the interlocking features of language, homeland, ceremonial cycles, and sacred living histories. Original languages affirm environmental contexts that further secure the relationship between people and place. For example, in the Quechua school, months are named in the



language and characterized by songs composed by each grade. The songs celebrate and center the beauty and generosity of more-than-human protagonists. Daily classroom discussions and special school events reference terms like *ayllpanchis—our land*, as opposed to yours or mine, and indicating collective responsibility to care for the land.

Indigenous places of learning are also assertions of *self-determination and self-development*. They resist state and corporate oppression of Indigenous communities and Indigenous complicity with the normative through the reclamation of values and actively teaching and modeling an ethic of care. Values are talked about and practiced through the smallest acts—at the Quechua school, the littlest children in the early childhood education program pick up insects that make their way into the classroom spaces and respectfully move them outside. Teachers are storytellers who connect their listeners within a vast genealogical, historical, and environmental past and future through intimate knowledge of their present surroundings—trees, waters, winds, creatures, are all named and referred to in relation to the person. This kind of teaching today becomes an act of repair, or what in Quechua we would call *ch'uyanchay*—meaning to clear up, to resolve, to clean.

However, the work of Indigenous dream-making is *marbled or ch'ixi*—from Aymara scholar Silvia Rivera Cusicanqui (2010). Because many Indigenous cultural practices have experienced fissures, we know some things and parts of things, but these do not always translate into the work of fully recovering them. Despite our best intentions and as we honor the planet's beauty and attempt to repair wherever possible what has been hurt, Indigenous humans proliferate microplastics, drive cars, or bank with institutions that invest in furthering environmental harms. These tensions reflect the balance that we may seek—in Quechua this is the *yanantin*, the duality of dark and light, life and death, complementarity through difference. This could beg the question, What is Indigenous about what Indigenous places of learning do or choose not to do? But I think this is not a useful question. Much of our mainstream modern daily existence, particularly in formal schooling, extracts from Indigenous lands and benefits from colonial usurpations. Modern schooling is not inherently an Oneida or Quechua invention. But Indigenous places of learning in their many forms have earned the right to find their own ways to exist, to become what they will become. And there are no easy answers to what they are or what they will do—school leaders confront policies that control their creativity; educators, students, and graduates experience hurtful tensions with their own people—confronted with questions about what is lost in the way of “real progress” due to focus on Indigenous cultural practices, knowledges, and languages.

## 4. Conclusion: “We belong to the earth”

The story that schooling leads to a better life is powerful—while the story can be true within the confines of coloniality, it largely reflects someone else's troubling dream for Indigenous peoples. Indigenous education projects that are place-based and co-led by community-based dream-makers challenge the trajectory of coloniality/modernity—they live in the realm of possibilities of what education can do.

Visiting Indigenous schools and community-based learning opportunities from fish camps to farm fields, I have listened to several recurring aspirational themes articulated by Indigenous families—that their children know happiness and love, that they remember and learn their purpose, and that they walk through the world gently and kindly,

awake and aware to all that surrounds them so that they can *become*. The freedom to *become* is what Indigenous dream-making is about, eloquently expressed through the visual art<sup>8</sup> and writing of Tewa artists Nora Naranjo Morse, Eliza Naranjo-Morse, Tessie Naranjo, and Rina Swentzell—that we are all *becoming becoming becoming* to return to the earth and sky. Thus, humans experience education not to arrive at an economic destination of self-realization but to journey through a healthy life to give back to our center as well beings. In Quechua, this is *sumaq kawsay*, the completeness of a person through a good life that appreciated planetary beauty, repaired, and strived for balance.

In the spirit of honoring Indigenous educators and students working in places at the front lines of climate shift and Indigenous resistance, I end with the words of artist, teacher, and co-founder of the Quechua school with which I have been honored to work, Hugo Franco Salas. He says,

"If we look for our boys and girls...to be capable people, with values, knowledges, wisdom sufficient to undertake life without the necessity of competing, which is what the majority of conventional education promotes in the world—to be the triumphant one, the winner, means that you have to defeat everyone else. Here we say be triumphant without defeating the rest, be triumphant as an individual, but also *be triumphant as part of community*." (*Fieldnotes, August 2013*)

It is precisely this realization that inspires people as imperfect and loved beings—that community entails the human and more than human world, individuals and the many, and that the work now and ahead is for all of us.

## 5. References

- Albrecht, G. (2005). 'Solastalgia'. A new concept in health and identity. *PAN: Philosophy Activism Nature*, (3), 41-55.
- Cooper, D., Delormier, T., & Tualii, M. (2019). "It's Always a Part of You": The Connection Between Sacred Spaces and Indigenous/Aboriginal Health. *International Journal of Human Rights Education*, 3(1), 2.
- Corntassel, J. (2012). Re-envisioning resurgence: Indigenous pathways to decolonization and sustainable self-determination. *Decolonization: Indigeneity, Education & Society*, 11, 86–101.
- Cultural, C. S., TIPNIS, T. I., Aillón Soria, V., Almaraz Paz, S., Ari Chachaki, W., Aruquipa, D., ... & Zapata Zegada, O. (2015). *Antología del pensamiento crítico boliviano contemporáneo*. Clacso.
- Escobar, A. (2017). Diseño para las transiciones. *Etnografías contemporáneas*, 3(4).
- Escobar, A. (2018). Designs for the Pluriverse. In *Designs for the Pluriverse*. Duke University Press.
- Hooks, B. (2014). *Teaching to transgress*. Routledge.
- Goodyear-Ka'opua, N. (2013). *The seeds we planted: Portraits of a Native Hawaiian charter school*. University of Minnesota Press.

8 See [https://americanindian.si.edu/collections-search/objects/NMAI\\_282067](https://americanindian.si.edu/collections-search/objects/NMAI_282067).

- Grosfoguel, R. (2013). The structure of knowledge in westernised universities: Epistemic racism/sexism and the four genocides/epistemicides. *Human Architecture: Journal of the sociology of self-knowledge*, 1(1), 73-90.
- Holm, T., Pearson, D., & Chavis, B. (2003). Peoplehood: A model for American Indian sovereignty in education. *Wicazo Sa Review*, 18, 7-24.
- Kawagley, A. O. (2006). *A Yupiaq worldview: A pathway to ecology and spirit*. Waveland Press.
- Lee, L. L. (2008). Reclaiming Indigenous intellectual, political, and geographic space: A path for Navajo nationhood. *The American Indian Quarterly*, 32(1), 96-110.
- Lee, L.L. (Ed.). (2014). *Diné perspectives: Revitalizing and reclaiming Navajo thought*. University of Arizona Press.
- Lomawaima, K. T., & McCarty, T. L. (2006). *“To remain an Indian”: Lessons in democracy from a century of Native American education*. Teachers College Press.
- McMichael, P., & Weber, H. (2020). *Development and social change*. Sage Publications.
- Million, D. (2011). Intense dreaming: Theories, narratives, and our search for home. *American Indian Quarterly*, 35(3), 313-333.
- Quijano, A. (2000). Coloniality of power and Eurocentrism in Latin America. *International sociology*, 15(2), 215-232.
- Quijano, A. (2007). Coloniality and modernity/rationality. *Cultural studies*, 21(2-3), 168-178.
- Rivera Cusicanqui, S. (2010). *Ch'ixinakax utxiwa. Una reflexión sobre prácticas y discursos descolonizadores*. Tinta limón.
- Rumrill, R. (2009). *Educación y Ecología*. EDUCAP.
- Sumida-Huaman, E. (2009). *Our sacred earth, our beautiful earth: A comparative study of Indigenous agricultural traditions and community education in Wanka and Pueblo Indian communities* (Doctoral dissertation, Teachers College, Columbia University).
- Sumida Huaman, E. (2014). “You’re Trying Hard, but It’s Still Going to Die”: Indigenous Youth and Language Tensions in Peru and the United States. *Anthropology & Education Quarterly*, 45(1), 71-86.
- Sumida Huaman, E. (2020). Small indigenous schools: Indigenous resurgence and education in the Americas. *Anthropology & Education Quarterly*, 51(3), 262-281.
- Sumida Huaman, E., & Swentzell, P. (2021). Indigenous Education and Sustainable Development: Rethinking Environment Through Indigenous Knowledges and Generative Environmental Pedagogies. *Journal of American Indian Education*, 60(1), 7-28.
- Tom, M. N., Sumida Huaman, E., & McCarty, T. L. (2019). Indigenous knowledges as vital contributions to sustainability. *International review of education*, 65(1), 1-18.
- Zamora, L. P., & Spitta, S. (2009). *The Americas, Otherwise*. Duke University Press.

10



*A Amazônia na rota da colonialidade global: A Hidrovia Araguaia-Tocantins, conflitos de projetos, pluralidade de vozes/narrativas e perspectivas educativas*

*La Amazonía en la ruta de la colonialidad global: La Hidrovía Araguaia-Tocantins, conflictos de proyectos, pluralidad de voces/narrativas y perspectivas educativas*

**Edir Augusto Dias Pereira\***;  
**Óscar Ferreira Barros\*\***;  
**Salomão Hage\*\*\***;  
**Tristan McCowan\*\*\*\***

**DOI:** 10.5944/reec.43.2023.36658

**Recibido: 19 de enero de 2023**

**Aceptado: 4 de junio de 2023**

\*EDIR AUGUSTO DIAS PEREIRA: Profesor de la Universidad Federal de Pará, Campus Universitario de Tocantins/Cametá. Geógrafo, trabaja en la Facultad de Educación e Investigación en territorios ribereños, quilombolas y otras poblaciones tradicionales de la Amazonía Tocantina en Pará. **Datos de contacto:** Email: edirgeo@gmail.com

\*\*ÓSCAR FERREIRA BARROS: Pedagogo Magíster y Doctor en Educación. Profesor de la Facultad de Educación Rural de la Universidad Federal de Pará (UFPA). Integra la Red de Investigación Climate-U. Trabaja en las áreas de Educación Rural y Cambio Climático, Pedagogía Decolonial y Movimientos Sociales en la Amazonía. Es líder del Grupo de Estudios e Investigaciones sobre Educación Rural en la Región de Tocantina (GEPECART/UFPA). **Datos de contacto:** Email: ofbarros@ufpa.br

\*\*\*SALOMÃO HAGE: Doctorado en Educación: Currículo en la PUC-SP y Doctorado Sandwich en la Universidad de Wisconsin-Madison, en los Estados Unidos. Profesor de la UFPA con experiencia en PPGED-ICED y en PPLSA en Bragança. Becario de productividad del CNPq, coordina el Grupo de Estudios e Investigaciones sobre Educación Rural, Aguas y Bosques en la Amazonía, y el Foro Paraense de Educación Rural. **Datos de contacto:** Email: salomao\_hage@yahoo.com.br

\*\*\*\*TRISTAN MCCOWAN: Profesor Titular de Educación Internacional en el Instituto de Educación, University College London (UCL). Investiga la educación superior en el contexto internacional, incluyendo temas de acceso, currículo, modelos alternativos y sustentabilidad. Dirige el proyecto internacional Climate-U (Transformando las Universidades para un Clima en Cambio). **Datos de contacto:** Email: t.mccowan@ucl.ac.uk. <https://orcid.org/0000-0002-0710-7519>

## Resumo

O artigo analisa o papel da Amazônia na sustentabilidade global do planeta pautando as contribuições de seus povos para este processo e como inspiração e fonte de aprendizado social e educacional para outros povos do mundo. De modo mais específico, reflete sobre a luta contra a implantação da Hidrovia Araguaia-Tocantins, que ameaça tanto os meios de subsistência dos povos tradicionais e camponeses da região quanto o meio ambiente e a vida não humanas; analisando o papel que as parcerias universidade-comunidade desempenham nesse processo, referenciados com os princípios da pesquisa-ação participativa, entendida como uma estratégia poderosa para combater a crise climática em todo o mundo. As reflexões contidas no artigo foram produzidas como resultado de uma pesquisa bibliográfica, documental e de campo, que integram um estudo mais amplo em execução pela equipe da UFPA que integra o Projeto Climate-U, com a finalidade de criar Coletivos de Governança Territoriais (COGTER), por meio de ações dialógicas que envolvem a universidade e os movimentos sociais dos povos e comunidades tradicionais, para enfrentar os impactos ambientais que destroem os biomas e expulsam os povos tradicionais de suas comunidades e provocam alterações do clima..

*Palavras Chaves:* Mudanças climáticas; perspectiva decolonial; governança territorial; movimentos sociais; Amazônia Tocantina; educação dialógica.

## Resumen

El artículo analiza el papel de la Amazonía en la sostenibilidad global del planeta, orientando los aportes de sus pueblos a este proceso y como inspiración y fuente de aprendizaje social y educativo para otros pueblos del mundo. Más específicamente, reflexiona sobre la lucha contra la implementación de la Hidrovía Araguaia-Tocantins, que amenaza tanto los medios de vida de los pueblos tradicionales y campesinos de la región como el medio ambiente y la vida no humana; analizando el papel que juegan las alianzas universidad-comunidad en este proceso, referenciado con los principios de la investigación-acción participativa, entendida como una poderosa estrategia para combatir la crisis climática a nivel mundial. Las reflexiones contenidas en el artículo fueron producidas como resultado de investigaciones bibliográficas, documentales y de campo, que forman parte de un estudio más amplio que está siendo realizado por el equipo de la UFPA que forma parte del proyecto Climate-U, con el objetivo de crear Colectivos de Gobernanza Territorial (COGTER), a través de acciones dialógicas entre la universidad y los movimientos sociales de los pueblos y comunidades tradicionales, para enfrentar los impactos ambientales que destruyen biomas y expulsan a los pueblos tradicionales de sus comunidades y provocan el cambio climático.

*Palabras clave:* Cambio Climático; perspectiva decolonial; gobernanza territorial; movimientos sociales; Amazonía Tocantina; educación dialógica.



## 1. Introdução

A Região Amazônica, juntamente com os ursos polares e as calotas polares, é talvez o símbolo mais proeminente na atualidade, da luta ambiental no mundo. Evoca uma batalha para preservar as riquezas da natureza contra a ganância de madeireiros e mineradores e garantir que os pulmões do planeta continuem respirando para o bem de todos. No entanto, essa visão da região, embora não superestimando a sua importância ecológica, é distorcida de uma forma importante: ignora os seres humanos, as pessoas que vivem neste território. Existem, no entanto mais de 23 milhões de pessoas que vivem nos nove estados da Amazônia brasileira, incluindo, além dos núcleos urbanos, mais de 180 etnias indígenas, comunidades quilombolas, extrativistas e ribeirinhas<sup>1</sup>. Essas comunidades são fundamentais para a continuidade da existência e o florescimento do ecossistema amazônico.

A conservação ambiental nos seus piores momentos tem visto os povos indígenas como um incômodo, uma causa potencial da destruição da flora e fauna ou do esgotamento dos recursos naturais, levando, em alguns casos, à sua remoção forçada das reservas naturais (Bell 2022). Em outros casos, eles foram concebidos como grupos decorativos ou passivos e vulneráveis a serem protegidos por outros. Essas óticas desumanizadoras ignoram a agência e a luta histórica desses povos contra o colonialismo e seu papel fundamental na proteção e regeneração de seu meio ambiente.

Contrapondo-se a esses enquadramentos, este artigo visa enriquecer o debate em torno do papel da Amazônia na sustentabilidade global por meio de uma análise do papel de seus povos – como motor de transformação da Amazônia brasileira, mas também como inspiração e fonte de aprendizado social e educacional para outros povos ao redor do mundo. Enfoca o caso da luta contra a Hidrovia Araguaia-Tocantins, que ameaça tanto os meios de subsistência quanto o meio ambiente não humano. Especificamente, avalia o papel que as parcerias universidade-comunidade desempenham nesse processo, com base nos princípios da pesquisa-ação participativa. Essas abordagens fornecem um recurso poderoso para combater a crise climática em todo o mundo.

Nessas discussões, o artigo se fundamenta numa compreensão das mudanças climáticas como uma crise civilizacional (Klein 2014, 2019; Silova 2021). Os desenvolvimentos tecnológicos em energias renováveis, captura de carbono e geoengenharia podem ser parte da solução, mas por si só são insuficientes, pois as raízes da crise são muito mais profundas. O aumento das quantidades de dióxido de carbono e outros gases de efeito estufa na atmosfera são resultado de uma visão de mundo que opõe a humanidade ao ambiente não humano, e de um sistema econômico e político de consumo, competição e acumulação. Abordar essas raízes profundas envolve mudanças fundamentais em nosso ser e, portanto, atribui à educação um papel primordial (McCowan 2019; 2020). O artigo também se baseia em ideias de que a mudança climática também é fundamentalmente uma questão de justiça – dada a disparidade de responsabilidade pelas emissões e impactos negativos decorrentes (Newell *et al.* 2021).

Este artigo baseia-se em pesquisas realizadas como parte do projeto *Transforming Universities for a Changing Climate* (Climate-U), uma rede internacional de instituições de ensino superior que trabalham pela justiça climática. O projeto apoia a ação climática gerada localmente nas várias funções da universidade – ensino, pesquisa, extensão, debate público e operações no campus – e gera novos conhecimentos por meio

1 <https://ispn.org.br/biomas/amazonia/povos-e-comunidades-tradicionais-da-amazonia/>

da troca internacional e intercultural de experiências. Essas iniciativas de baixo para cima baseiam-se na metodologia da pesquisa-ação participativa (Climate-U 2021). Essa abordagem de pesquisa rompe com os paradigmas extrativistas tradicionais em que as comunidades eram consideradas objetos de pesquisa, e ao contrário envolve os participantes como agentes, como pesquisadores. Funciona através de ciclos de aprendizagem e reflexão, conduzindo não só a intervenções concretas (neste caso a mitigação, adaptação e regeneração face às mudanças climáticas), mas também à transformação de sujeitos, comunidades e relações sociais, abrindo caminho para sociedades mais justas.

O artigo inicia com reflexões de caráter mais amplo sobre a situação da região amazônica em meio a implementação de grandes projetos com implicações quanto à natureza e a violação dos direitos dos povos indígenas e comunidades tradicionais; e aborda uma discussão específica sobre os riscos e impactos da implantação da Hidrovia Araguaia-Tocantins nas comunidades e territórios da Amazônia Tocantina. Ao final, analisa o papel das parcerias universidade-comunidade desenvolvidas para combater a exploração da região, protagonizada pelos participantes da pesquisa-ação participativa em suas comunidades e territórios, destacando as implicações extraídas para a luta pela justiça climática global.

## **2. Amazônia e os grandes projetos: implicações para a natureza e violação dos direitos dos povos indígenas e comunidades tradicionais**

A Amazônia ou Amazônias, considerada no plural em nossos estudos, possui duas importantes marcas identitárias em sua configuração territorial: a Complexidade e a Diversidade que se expressam nos aspectos ambientais, produtivos e socioculturais e incidem na reprodução das incontáveis formas de vida que abriga e na convivência entre seus povos/etnias/nacionalidades/grupos/classes sociais; combinando diferentes modos de senti-pensares com a floresta e os rios, com seus saberes de coletar, pescar, caçar, praticar agricultura, proteger, curar (Marlheiro *et al.*, 2021); com seus processos educativos e de territorialização que afirmam os pertencimentos a este imenso território.

No cenário atual, as Amazônias com suas riquezas bio e socioculturais, tão fundamental à vida no planeta, encontram-se ameaçadas por um sistema histórico de morte, destruição, adoecimento e de opressão múltiplas: capitalista, patriarcal, racista, antropocêntrica, urbanocêntrica e moderno-colonial, que entende a Amazônia como uma simples fronteira de expansão, colocando em risco todas as formas de vida que abriga, humanas e não humanas, e todos aqueles que as defendem.

Este sistema tem assumido predominantemente um determinado modelo de desenvolvimento que foca no crescimento econômico e na extração da borracha, madeira, petróleo, no agronegócio, grandes hidrelétricas e mega-mineração, avançando com a apropriação dos territórios dos povos indígenas, quilombolas, ribeirinhos e extrativistas, saqueando toda riqueza do bioma, para gerar lucros.

As desigualdades sociais, a violência estrutural, a atual crise climática e sua ameaça civilizacional, são consequências deste modelo de desenvolvimento, que está levando o ecossistema amazônico ao ponto de não retorno, ameaçando com a perda irreparável da floresta tropical mais importante do planeta e lar de mais de 50 milhões de pessoas, juntamente com boa parte da biodiversidade planetária. Se não pararmos esta tendência

agora, será a morte da Pan Amazônia, vital para frear o aquecimento global e garantir a vida no planeta (Fospa, 2022).

Como resultado deste modelo de desenvolvimento defendido pelas organizações de negócio da agro-hidro-mineração, ancorado na expansão da fronteira agrícola e introdução de gado e grãos, principalmente a soja, e com a grilagem de terras públicas e da água; vivenciamos nas Amazônias: o aumento de 34% de focos de queimadas, de 55% nos índices de desmatamento e de 11% a mais de chuvas, entre os meses de janeiro e agosto de 2019, quando comparado ao mesmo período dos últimos 3 anos. (GRAIN/Grupo Carta de Belém, 2019)

A aceleração do desmatamento na Floresta Amazônica, atingiu um patamar elevado, de 17%, o que significa que a Floresta pode estar muito próxima do ponto de “não retorno”, caso o desmatamento continue neste ritmo e exceda o patamar de 20% a 25%, podendo até mesmo desaparecer de forma irreversível (Nobre, 2020).

A intensificação dos incêndios florestais aumenta os riscos de desertificação de regiões ecológicas como a Amazônia, o Pantanal e o Cerrado; e a expansão do complexo agroindustrial brasileiro com seus grandes projetos e infraestruturas logísticas põe em risco os corpos e os territórios de povos indígenas, quilombolas, ribeirinhos, extrativistas e camponeses de todos os biomas brasileiros.

A ação predatória dos agentes do negócio com sua colonialidade, segundo Malheiro *et al* (2021), transformou as Amazônias em espaços vazios e atrasados, construindo uma representação social delas como natureza inóspita, hostil, selvagem que precisa ser dominada e não cuidada, que deve ser explorada, saqueada para a satisfação das necessidades de consumo dos seres humanos. A produção do atraso e do vazio é condição para a justificação das ações predatórias de grandes empreendimentos capitalistas nas Amazônias, tornando-as ações de “progresso” e “povoamento” da região.

Essa realidade nos coloca diante de uma dupla responsabilidade segundo esses mesmos autores, de construir formas de entendimento sobre os processos de expansão capitalista nas Amazônias com o avanço da apropriação aos territórios de vida, que se agravaram com a pandemia do coronavírus; e de dialogar com o amplo acervo de conhecimentos – patrimônio milenar de povos amazônidas – que são vividos por múltiplas etnias indígenas e povos tradicionais, que construíram diversas amazonidades e campesinidades em diálogo intercultural com outras matrizes de racionalidade, e vivem na floresta e em seus rios, e em periferias urbanas, onde se encontram múltiplos circuitos econômicos e sociais, fundamentais à autonomia alimentar, porém, sempre às bordas dos sistemas hegemônicos de mercado.

Nos limites de extensão deste artigo, aceitamos os desafios de assumir a dupla responsabilidade mencionada, de refletir sobre os conflitos instaurados com a implantação de um grande empreendimento nas Amazônias, a Hidrovia Araguaia Tocantins, buscando em um aspecto, compreender seus impactos tanto para a natureza, quanto para as populações que vivem nesses territórios há muitas gerações e produzem sua existência com a implementação de agroecossistemas tradicionais; e identificar as narrativas/vozes e perspectivas diferenciadas, e mesmo antagonicas sobre essa realidade.

Em outro aspecto, compartilhamos uma alternativa de enfrentamento local aos impactos ambientais e mudanças climáticas resultantes deste empreendimento na Região, que vem sendo protagonizado por meio de investigações e intervenções dialógicas e participativas entre a Universidade e os movimentos e organizações sociais dos povos tradicionais que ocupam este território, com a expectativa de formar um Coletivo

de Governança Territorial (COGTER), que colabore com o empoderamento desses povos para exigir medidas de caráter sustentável dos empreendimentos já existentes em seus territórios, que protejam esses territórios, com a formulação de políticas públicas que responsabilize os governos e as empresas a assegurarem seus direitos a permanecerem em seus territórios e afirmarem suas práticas produtivas, saberes e identidades culturais.

Não podemos continuar aceitando e convivendo com a realidade dramática que se impõe às Amazônias e ameaçam sua existência e permanência como bioma, face às ações que vem sendo historicamente nelas implementadas, sob a liderança de grupos nacionais e internacionais com maior poder na região que tratam a natureza como uma mercadoria e violam os direitos dos povos originários e tradicionais amazônicos, já assegurados na legislação brasileira.

É importante reconhecer que a destruição ambiental, o extermínio da biodiversidade, as mudanças climáticas e a injustiça social provocadas nas Amazônias, pela *financeirização e privatização da natureza e dos bens comuns*, assim como seus enfrentamentos, abrangem as esferas econômica, política e social, demandando a efetivação de diferentes medidas que incidam no sistema produtivo, nas questões fundiárias e ambientais, e nas políticas e práticas culturais e educacionais.

A Educação e com ela, a apropriação dos conhecimentos científicos e das inovações tecnológicas produzidas nas universidades, é essencial para o enfrentamento das causas dos impactos ambientais e alterações climáticas e para as mudanças coletivas globais-locais necessárias à sustentabilidade de todas as formas de vida e da humanidade no planeta. Ela pode promover mudanças culturais mais significativas nas compreensões e nas ações humanas.

Também consideramos imprescindível reconhecer que, embora os perigos, as ameaças e destruição tenham aumentado; as lutas, resistências, r-existências e transgressões também têm adquirido uma força sem precedentes, com as experiências e intervenções de nossos povos da Pan Amazônia que estão se organizando, se unindo, e lutando por seus territórios e culturas, para tornar possível um futuro outro para as Amazônias e para o planeta.

Por isso, a importância de continuar nossa convivência com os povos amazônicos: indígenas, quilombolas, extrativistas, ribeirinhos e camponeses; aprofundando o diálogo com o enorme acervo de conhecimentos desses Amazônias, forjados em perspectivas outras, com sua diversidade ecológica e biocultural. Eles podem nos oferecer outros horizontes de sentido a essas histórias de morte e destruição, que são fundamentais à sustentabilidade da vida no planeta, à soberania alimentar, ao desenvolvimento social com o reconhecimento da pluriversidade de territorialidades que constituem as Amazônias; pois, seus conhecimentos são densos de outros horizontes mais justos e indicam caminhos de vida mais dignos e emancipatórios para todos nós.

### **3. Projeto de Implantação da Hidrovia Araguaia Tocantins - Conflito entre as narrativas/vozes - diferentes projetos e perspectivas**

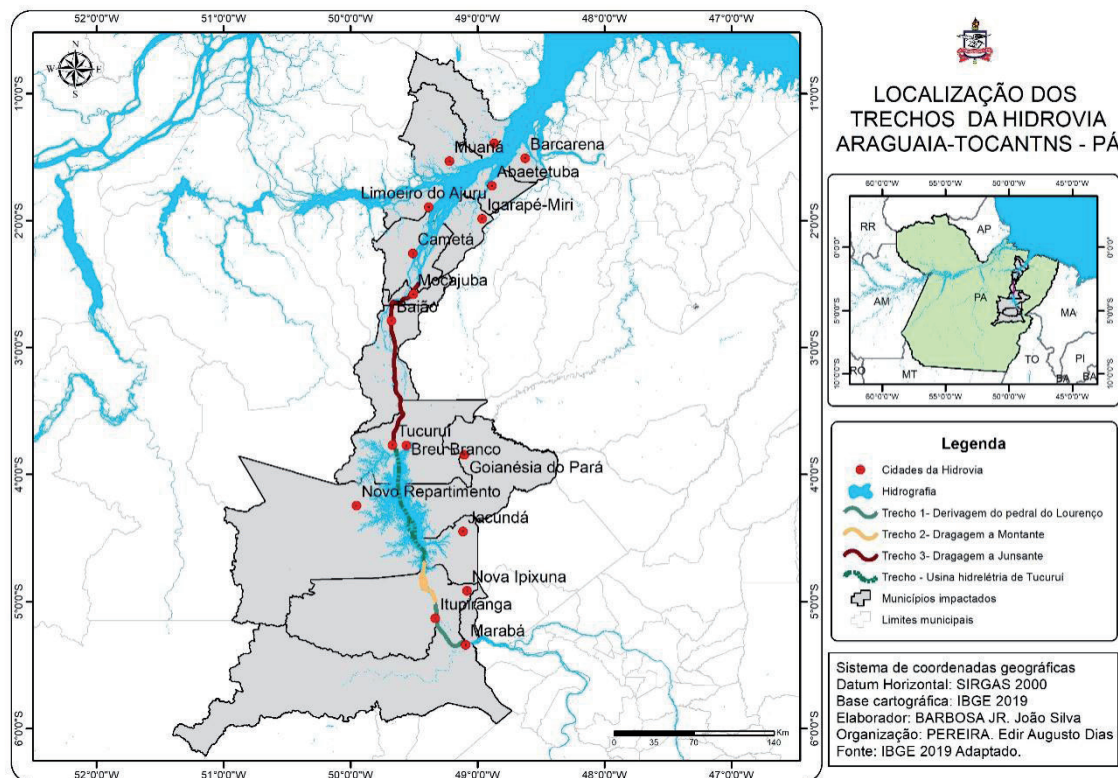
A colonialidade do poder (Quijano, 2005; 2010) na região amazônica se expressa na maneira como esta tem sido o espaço de implantação de grandes projetos, com profundos impactos socioambientais nos territórios de populações tradicionais, ou seja, cujas



marcas são “histórias de destruição e geografias do colapso” (Malheiro *et al.*, 2021). A Hidrovia Araguaia-Tocantins é um destes projetos de morte que visa estabelecer uma monofuncionalidade ao rio Tocantins como corredor de exportação para os mercados dos EUA, China e da Europa. Mas esta representa um grande perigo ao rio Tocantins, já afetado pela Hidrelétrica de Tucuruí, entre outros grandes empreendimentos, podendo acarretar prejuízos graves para populações ribeirinhas, indígenas, quilombolas e extrativistas dos campos e das cidades da Amazônia Tocantina paraense.

A bacia hidrográfica do Araguaia-Tocantins tem uma importância estratégica para o Brasil. Em razão de sua extensão geográfica, de caráter inter-regional, ligando o centro-oeste com a Amazônia; também devido sua navegabilidade e papel estratégico na articulação dos centros produtores de *commodities* e os mercados internacionais (DNIT/ DTA/O’Martins, 2018). A viabilização da navegabilidade para implementação da Hidrovia Araguaia-Tocantins, através de um sistema multimodal de transporte, é parte do projeto integração do governo federal envolvendo uma série de obras: construção de usinas hidrelétricas e eclusas, infraestruturas portuárias, dragagem de sedimentos do leito do rio e derrocagem do pedral do Lourenço, o que demanda um grande investimento na logística de transporte.

No entanto, apesar do discurso do Estado sobre a necessidade de implementação da Hidrovia e seus pretensos benefícios para o Brasil e a Amazônia, muita controvérsia tem sido gerada em torno deste grande empreendimento. Na Amazônia Tocantina paraense, estão previstas três intervenções no rio Tocantins para viabilizar a navegabilidade: a derrocagem do pedral do Lourenço (35 km, entre Terezinha do Tauri e ilha Bogéa) e a dragagem de dois trechos, um a montante (52 km entre Marabá e Itupiranga) e outro a jusante do rio (125 km entre Tucuruí e Baião) (Mapa 1).



Mapa 1. Trechos de Intervenção para garantir a navegabilidade do rio Tocantins (Fonte: DNIT/ DTA/O’Martins, 2018).



São essas intervenções que pretendem viabilizar a hidrovia que preocupa as populações tradicionais dessa região. Portanto, sobre a Hidrovia se tece uma teia de vozes e discursos. Cada discurso situa uma posição a respeito do rio e seus usos, do território e do futuro da região. Os discursos dominantes (de políticos, órgãos governamentais e empresariais), que justificam o empreendimento, baseiam-se na ideia de desenvolvimento, progresso, crescimento (econômico) com benefícios iguais para “todos”. Os contradiscursos, que questionam o projeto, são vozes de lideranças locais, religiosas, representantes de organizações e movimentos sociais, estudiosos acadêmicos, especialistas, jornalistas etc., que apontam falhas, contradições e inconsistências no projeto.

Essa teia de vozes não produz exatamente um diálogo, mas uma discussão que não pode ser reduzida a argumentos legais, ambientais, técnicos e econômicos. Trata-se de um conflito ontológico, muito mais que ambiental (Blaser, 2018; 2019), cuja eixo é a colonialidade, em particular da natureza (Quijano, 2010; Alimonda, 2011). Temos uma forte retórica da modernidade casada à lógica da colonialidade (Mignolo, 2014) no que diz respeito a produção de não existência (Santos, 2006), de visibilidade e invisibilidade, de vozes legítimas e ilegítimas.

No discurso do Estado, a hidrovia é ato justificável pelo sentido estratégico do rio Tocantins para o escoamento de *commodities* para o mercado externo: “privilegiadamente localizado em relação aos mercados da América do Norte, da Europa e do Oriente Médio” (DNIT, 2018). Assim como, pela possibilidade de atrair “novos investimentos” para região: “Essa condição é determinante para a atração de novos investimentos, tais como a instalação de novos portos, que possibilitarão condições de logística com planejamento, eficiência e ganhos em custo de transporte” (DNIT/DTA/O’Martins, 2018, p. 7).

Os ribeirinhos, pescadores, quilombolas, indígenas e extrativistas que estão na rota da hidrovia são vistos como impactados, até mesmo obstáculos e não como reais beneficiários da Hidrovia. O que importa é a economia e os lucros a serem obtidos pelo volume anual de cargas transportadas, com previsão de que “em 2031, o volume anual de cargas transportadas pela hidrovia, no trecho entre Marabá e Vila do Conde, chegue a 32,5 milhões de toneladas, sendo que os principais produtos são representados por aço, minério, carvão, além de cargas agrícolas” (DNIT/DTA/O’Martins, 2018, p. 7). Como se vê, nenhum desses produtos são de interesses das populações tradicionais que vivem as margens do rio Tocantins.

Mas, no discurso pelo qual o EIA/RIMA justifica o projeto, as populações locais também seriam beneficiadas: “Localmente, a ampliação da Via Navegável também possui potencial de dinamização da produção rural dos municípios que margeiam o rio Tocantins, possibilitando o escoamento desses produtos pela nova Via Navegável”. (DNIT/DTA/O’Martins, 2018, p. 7). De que maneira essa dinamização seria realizada se não existe política pública efetiva do Estado brasileiro que ofereça maiores condições de produção à população rural dos municípios, em geral pequenos produtores de bens agrícolas alimentícios, de nenhum interesse do mercado? Há subjacente a este discurso a ideia de que produção de bens para o mercado é o destino dessas populações ao qual a hidrovia abriria, por assim dizer, uma via.

A hidrovia também expressa a ambientalização e a judicialização das lutas sociais, bem como a normalização de uma política pública pautada no “racismo ambiental” (Acselrad, 2010). O que a hidrovia transporta é a própria lógica da colonialidade iminente a implantação de grandes projetos na Amazônia. A hidrovia é resultado do processo de “commoditização do território” (Perpetua; Thomaz Junior, 2018), em razão do

“consenso das commodities” (Svampa, 2013), que neste caso se transveste em “privatização” da circulação pelo rio.

Os contradiscursos destacam, entre outras coisas: a) o exemplo e o impactos já causados pela Hidrelétrica de Tucuruí; b) as insuficiências do conhecimento a respeito do rio, em particular, ignorando-se o conhecimento de populações locais que há séculos convivem com o rio; c) uma grande preocupação com a cultura e a identidade das populações tradicionais; d) uma preocupação com efeitos da Hidrovia na pesca; e) a ausência e insuficiência do EIA/RIMA em termos técnico-científicos e socioeconômicos; f) a defesa do rio Tocantins como defesa da vida; g) o sentimento de já estarem sendo impactados, além de processos materiais que antecipam a Hidrovia: como a compra de terras em Baião e Mocajuba e a tentativa da Cargil de construção de um porto na Ilha do Capim em Abaetetuba.

Os impactos causados pela construção da Hidrelétrica de Tucuruí, e jamais reparados, são mobilizados pelas vozes que representam um contradiscurso ao projeto da Hidrovia.

"Eles dizem que vai gerar emprego e muita coisa para a comunidade, mas nós sabemos que não é verdade, pela construção da hidrelétrica de Tucuruí. Nós estamos com muito medo de a miséria voltar. Água é vida e, com a escavação, nós vamos perder nosso rio. O que vai ficar para nós é só rejeito. Nós não queremos a hidrovia, nós queremos vida. O rio não é mercadoria, o nosso rio é vida." (Maria José, Quilombola, Icatu, Mocajuba. In: Lacerda, 2022).

Quase todas as lideranças veem na hidrovia uma repetição ou reiteração dos danos da barragem: “O rio Tocantins era um rio nosso, de caminhar e pescar. Fecharam a barragem, agora querem tirar o rio de nós” (Ademar Ribeiro de Souza, presidente da Associação das Populações Organizadas Vítimas das Obras no Rio Tocantins e Adjacências (APOVO). In: Zuker, 2019). Mas, há quem vá mais longe, como o bispo da Diocese de Cametá, que vê na Hidrovia a reprodução de uma lógica espoliadora da Amazônia:

"Vão ser repetidos os mesmos erros. A Amazônia foi sempre escravizada por empresas e projetos grandes e nada deixaram na Amazônia. Esse projeto da hidrovia vem de uma história longa e é muito ambicioso. É um canal para levar para fora do Brasil as riquezas produzidas aqui. Soja, minério, tudo para fora. Aqui vai ficar apenas a destruição do meio ambiente e dos pobres." (Dom Altevir, bispo da Diocese de Cametá. In: Lacerda, 2022).

A maioria das vozes que tecem o contradiscurso falam em “defesa do rio” como “defesa da vida”: “Defender o rio é defender a vida. Vamos arregimentar nosso povo, dialogando e divulgando nosso projeto que não é a hidrovia. Nosso projeto é de defesa da sociedade é um projeto de vida” (Euci Ana, presidente da CUT Pará, In: Lobato, 2021). Ou seja, não separam aquilo que no discurso oficial e dominante que justificam o projeto é separado: rio sem gente e pessoas sem rio; jusante e montante da hidrelétrica. Como bem coloca Carmen Faro, Secretária-Geral da CUT Brasil (Higgins, 2022): “O rio não funciona em pedaços. É um rio. Não tem departamentos”.

Os ribeirinhos, quilombolas, indígenas, extrativistas, pescadores, mulheres etc. quando se refere ao rio destacam uma multiplicidade de relações e conhecimentos que são ignorados ou secundarizados pelo estudo feito para viabilizar a navegabilidade do rio.

"[...] a escavação do canal vai atingir totalmente os bancos de areia, de praia, onde algumas espécies de peixe ainda ficam. Essas espécies de peixe vão

embora. Quando eles falam, eles falam que o impacto vai ser passageiro. Que vai ser rápido. Mas essa rapidez aí, ela consegue devastar e nunca mais ser como era. Na época da barragem [de Tucuruí] foi rápido, quando fecharam o impacto foi rápido, mas ele deixou uma sequela para sempre "(Ademar Ribeiro de Souza, presidente da Associação das Populações Organizadas Vítimas das Obras no Rio Tocantins e Adjacências (APOVO). In: Zuker, 2019)

"Para quem não sabe, Baião é o município berçário do pescado na região. Temos mais de 80 lagos que os peixes se reproduzem. Com a construção da barragem já perdemos quase a metade e se vir a dragagem os lagos todos vão se perder" (Elpídio Torres, o Goianinho, Baião. In: Lobato, 2021).

Não se ouvem nem mesmo os estudiosos que têm ampla experiência de pesquisa nesses trechos do rio e com as pessoas que vivem do rio. O pesquisador Cristiano Bento destaca que "a falta de informações precisas sobre o que vai acontecer durante e, principalmente, após as obras no rio é uma estratégia governamental para diminuir a resistência da população aos grandes projetos de infraestrutura" (Lobato, 2021). Por isso, "As audiências não são para tomada de decisão, mas só chegam para sacramentar o projeto" (Cristiano Bento, in: Lobato, 2021)<sup>2</sup>.

Essas pessoas simplesmente não vivem à margem do rio. Muitas delas vivem no rio e com o rio uma relação metabólica fundada em um modo de vida historicamente construído. Suas vozes destacam a multiplicidade dessas relações e seus significados existenciais, sociais e culturais, não apenas práticos e econômicos. Por isso suas vozes mobilizam e conjugam uma série de aspectos que não aparecem no EIA/RIMA, que não são detalhes insignificantes. A fragilidade do ecossistema e a vulnerabilidade socioeconômica a população (Almeda; Peres, 2007), devidos aos danos da UHT, é o leito no qual todos os discursos navegam.

O modo, portanto, de operar da colonialidade se estabelece no projeto da hidrovia de várias maneiras, quando consideramos as vozes em confronto e disputa. Para os discursos dominantes a hidrovia apenas representa ganhos, que compensam os impactos que pode gerar, pois este seriam mínimos, minimizados e "compensados". Para as populações locais a hidrovia representa perdas e danos que não podem ser revertidos. Considerando principalmente a vulnerabilidade socioambiental da área já afetada pela UHT e das populações tradicionais locais, que são ignoradas pela maneira como se auto-definem, como vivem, como se relacionam com os rios e o que sabem a respeito das dinâmicas dos rios.

O que as vozes de ribeirinhos e quilombolas das águas denunciam é que a hidrovia representa impactos sobre impactos, "impactos cumulativos" (Erina Gomes, CPP, in: Zuker, 2019). Já se sentem impactos pela hidrovia, em particular por não terem sido consultados sobre o projeto, como diz Dora Amaral, de Itupiranga (em audiência com MPF de Marabá, 2022) "Deixamos de ser visível dentro desse processo, no processo de escuta nós não fomos ouvidos. Nós não fomos consultados, audiência pública não é de fato instrumento de escuta que a lei determina nesse processo". E pelo clima de tensão, apreensão, medo e ameaça que incerteza do futuro cria. O primeiro impacto da hidrovia é no psicológico das pessoas que se sentem ameaçadas por este projeto.

<sup>2</sup> "Organizadas pelo IBAMA, foram realizadas cinco audiências públicas nos municípios da região, Marabá, Itupiranga, Nova Ipixuna, Tucuruí e Baião, em julho de 2019. Mas para o MPF a consulta prévia não se confunde com as audiências públicas" (Lobato, 2021).

A colonialidade inscrita em projetos como o da Hidrovia pensados para a Amazônia se manifesta na maneira pela qual são impostos. As pessoas não são ouvidas, suas necessidades e conhecimentos não são considerados, os possíveis impactos são considerados reduzidos e mitigáveis (ou compensáveis), as especificidades dos ecossistemas são apagadas, não se considera nenhuma alternativa de investimento em políticas sociais na região (ainda que viabilização do projeto envolva altíssimos investimentos de recursos públicos).

#### **4. Coletivo de Governança Territorial - COGTER: Alternativa de enfrentamento aos impactos ambientais e mudanças climáticas com ações dialógicas entre a Universidade e Povos Tradicionais**

A PAP está na própria genealogia da perspectiva decolonial em Abya Yala. A perspectiva decolonial recoloca questões relativas à produção do conhecimento já colocadas de certo modo pela pesquisa-ação participativa, por ser uma metodologia não-extrativa (SILVA *et al* 2022). Leyva e Speed (2008) explicitam estes vínculos entre as críticas epistemológicas da decolonialidade a proposição metodológica da PAP. O processo de produzir conhecimento, na pesquisa científica, está empregando pela colonialidade. A PAP recoloca e situa os sujeitos no centro da produção do conhecimento afirmando seu protagonismo, seus saberes, suas intencionalidades e projetos. Portanto, isto implica questionar quem é o sujeito do conhecimento num processo colaborativa de pesquisa, a questão da autoria e da validação e finalidade do conhecimento produzido que estão no centro da crítica da decolonialidade ao sujeito descarnado e não situado da epistemologia ocidental. O pesquisador pode atuar na pesquisa na posição do colonizador sem se dar conta disto. A PAP nos coloca atentos quanto a não assumir atitudes colonizadoras em relação aos sujeitos com os quais pesquisamos.

A pesquisa-ação participativa (PAP) tem se realizado na Amazônia Tocantina, nos municípios ao entorno do baixo curso do rio Tocantins, no nordeste do estado do Pará: Baião, Cametá, Igarapé-Miri, Limoeiro do Ajuru, Mocajuba e Oeiras do Pará; e se volta para a constituição de uma rede colaborativa entre a universidade e organizações e movimentos sociais de comunidades tradicionais.

Participam da pesquisa professores, estudantes e egressos dos Cursos de Educação do Campo, Agronomia, Geografia e Pedagogia do Campus Universitário do Tocantins/Cametá – CUNTINS da Universidade Federal do Pará - UFPA; e lideranças dos movimentos sociais, sindicais e religiosos pertencentes às comunidades quilombolas e ribeirinhas vinculadas à agricultura familiar, pesca e extrativismo de base sustentável, dos seis municípios mencionados.

Com a realização da PAP intencionamos formar um Coletivo de Governança Territorial-COGTER na Amazônia Tocantina que reúna as lideranças das comunidades locais em diálogo entre si, com a comunidade acadêmica da universidade, e com representantes de organizações governamentais e não governamentais, para empoderá-las na defesa de seu território e para exigir medidas de caráter sustentável dos empreendimentos já existentes em seus territórios, com destaque para a participação:



"Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Pará- SINTEPP, Associação Remanescente Quilombola da Comunidade de Calados - ARQUICC, Associação de Remanescente de Quilombo de Bailique Centro - ARQB, Associação de Moradores da Comunidade de Calados, Associação de Moradores, Pescadores e Agricultores Remanescente do Quilombo de Cardoso, Sindicato dos Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais, União das Mulheres do Município de Baião, Associação das Comunidades Remanescentes de Quilombo de São José do Icatu, Associação do Assentamento das Ilhas do Rio São Joaquim-Santana, Associação Geral das Mulheres do Município de Limoeiro do Ajuru, Cooperativa dos Pescadores Artesanais e Agricultores Familiares, Acordo Comunitário de Pesca do Rio Cardoso e Saracá, Movimentos Quilombolas de Cametá, Rede JIRAU de Agroecologia, Associação de Apoio as Comunidade Carentes-APACC, Associação dos Pescadores Aquicultores de Oeiras do Pará, Colônia dos Pescadores, Sindicato de pescadores e pescadoras e Aquicultores, Associação dos Moradores da Reserva Extrativista Arioca/Pruaná, Associação dos moradores Ribeirinhos de Nazaré Zinho, Pastoral Social Paroquial, Secretaria de Agricultura, Desenvolvimento Rural e Econômico, Secretaria Municipal de Pesca e Secretaria de Meio Ambiente" (COGTER, Organizações e Movimentos Participantes).

O COGTER da Amazônia Tocantina tem o objetivo de ampliar e fortalecer o movimento de pesquisa-ação sobre as mudanças climáticas e impactos sócio-culturais-ambientais nos municípios participantes, pautando ações coletivas de debate, planejamento, construção de diagnósticos e de intervenção nas comunidades. Ele atua como uma possibilidade de materializar nossas intencionalidades, produzindo conhecimentos e realizando intervenções que possam ser eficazes no combate aos impactos ambientais e mudanças climáticas existentes nesses territórios.

A estratégia metodológica utilizada para a realização da pesquisa-ação participativa no COGTER da Amazônia Tocantina foi a Formação em Alternância Pedagógica (Cristo, et, al. 2020; Antunes *et al.*, 2014; Antunes-Rocha *et al.*, 2018) como sendo expressão teórico-metodológica que faz o movimento da Pedagogia da Alternância no Brasil e no mundo<sup>3</sup> (Nosella, 2007; 2020). A formação se materializou na PAP por articular o processo de formação das lideranças, com ações coletivas de planejamento, pesquisa e intervenção no território e de reflexão e produção do conhecimento.

A Pedagogia da Alternância organiza a execução da pesquisa-ação participativa de forma alternada, incluindo "Tempo Universidade" e "Tempo Comunidade". Os tempos universidades foram realizados na Casa Familiar Rural-CFR<sup>4</sup> e no Campus Universitário do Tocantins-CUNTINS, ambos em Cametá. Foram realizados três tempos universidades durante o ano de 2022 e um tempo universidade em janeiro de 2023, os quais possuíam duração de dois dias e meio de atividades de formação e intervenção dos sujeitos,

3 A Formação em Alternância Pedagógica é expressão do acúmulo e diversificação de práticas advindas do Movimento da Pedagogia da Alternância que acontece por meio dos Centros Familiares de Formação por Alternância-CEFFAs e das Casas Familiares Rurais-CFR, presentes em 40 países da Ásia, Europa, Oceania, África e América, abrangendo cerca de 150 mil famílias camponesas. Na América Latina ela está presente na Argentina, Brasil, Chile, Guatemala, México, Nicarágua e Paraguai (Nosella, 2020; Bernardet; Pezarico, 2011).

4 A Casa Familiar Rural-CFR são Escolas Comunitárias de base confessionais voltadas à formação no ensino fundamental e médio de jovens agricultores familiares. Segundo Nosella (2020) atualmente no Brasil existem 155 Escolas Famílias Agrícolas (EFAs), 119 Escolas Comunitárias Rurais (ECORs) e 75 Associação Casa Familiares Rurais (CFRs).



incluindo palestras, oficinas, pesquisa bibliográfica e documental, estudos, reflexões e debates com mostra de vídeos e socialização das atividades de campo que realizaram em suas comunidades durante a execução da PAP.

Os Tempos Universidade têm possibilitado discutir sobre as mudanças que a Amazônia tem enfrentado em face do avanço da colonialidade global, com a implantação de grandes projetos do capital e as transformações socioambientais e climáticas que ocorrem nos territórios e comunidades dos povos tradicionais e camponeses.

No segundo, “Tempo Comunidade”, essas mesmas ações do estudo são realizadas em espaços onde os participantes desenvolvem seu trabalho, onde realizam suas práticas culturais e de organização social em suas comunidades, entre o intervalo de cada tempo universidade, sendo efetivado durante o ano de 2022 três tempos comunidades, buscando identificar e discutir as problemáticas socioambientais, educacionais e mudanças climáticas que vivenciaram, e ainda vivenciam, em suas comunidades; e com os demais moradores, realizaram levantamento de dados e informações, entrevistas com os sujeitos participantes do estudo, e reuniões formativas em formas de oficinas, palestras e produção de cartilhas educativas durante.

Ambos - Tempo Universidade e Tempo Comunidade - são tempos/espacos de práxis, ou seja, de articulação entre teoria e prática, e de diálogo entre os saberes da tradição do trabalho e da vida e os conhecimentos científicos. Eles oportunizam a interação entre conhecimento e realidade nas comunidades e territórios rurais onde a PAP se realiza; fortalecendo a articulação entre o processo de investigação e produção de conhecimentos, com o levantamento, sistematização e análise dos dados, e a intervenção coletiva dos sujeitos em seus territórios e comunidades.

Essas ações têm servido de base para o planejamento e execução das intervenções coletivas que constituem a nossa pesquisa-ação participativa, e durante a realização das mesmas, reunimos os depoimentos dos participantes do estudo que compartilhamos neste artigo, coletados tanto no Tempo Escola quanto no Tempo Comunidade.

Importante compreender que a Pedagogia da Alternância forma e transforma todos os envolvidos com a PAP: professores e estudantes das universidades, lideranças dos movimentos sociais dos povos ribeirinhos e quilombolas, e moradores das comunidades onde os estudos estão sendo realizados; em sujeitos pesquisadores, capazes de problematizar suas realidades, de compreender a dinâmica dos processos econômicos, sociais, políticos, ambientais e culturais que ocorrem nos seus territórios com o suporte do conhecimento científico em diálogo com os saberes tradicionais e demais saberes que circulam e são produzidos nos territórios onde os sujeitos vivem (Cristo *et al.* 2021; Nosella, 2020).

As vivências e situações dialógicas e participativas de formação, de investigação e intervenção que o COGTER da Amazônia Tocantina têm oportunizado aos seus integrantes da universidade, dos movimentos sociais e das comunidades locais dos municípios, ampliar a compreensão sobre as situações socioambientais que vivenciam com o processo de Implantação da Hidrovia Araguaia-Tocantins, e sobre as relações das mesmas, nem sempre explícitas, com as mudanças climáticas em níveis local e global, traduzindo-se em evidências de construção de conhecimentos, aprendizagens e discussões prático-políticas e educacionais, durante os diálogos que ocorrem no Tempo Comunidade, como identificamos a seguir:

"Nos debates dos movimentos sociais é preciso se falar sobre essas questões, é preciso ir para o enfrentamento e dizer que temos os grandes impactos que podem ocorrer para nós seres humanos e nós já estamos sofrendo com esses impactos e cada vez mais está se aproximando grandes empresas que provocam desmatamento e atacam nossos rios. O caso da hidrovia que está sendo muito debatido, muito falado e é preciso que a gente tenha essa compreensão. Então a partir dessa busca de conhecimentos, estudando e se aprofundando no assunto, a gente consegue buscar estratégias e pensar juntos de que maneira contribuir para a Amazônia e que todos juntos possamos melhorar e buscar esclarecimentos para repassar para a Comunidade" (*Rute, Comunidade Quilombola de São José de Icatu-Mocajuba, em 04 de agosto de 2022*).

A transição climática que o Baixo Tocantins tem sofrido nos últimos anos, resultante das mudanças climáticas globais e intensificada com a apropriação e expropriação da natureza pelo capital empresarial e financeiro de base agro-hidro-mineral, traduzem a naturalização do controle internacional sobre os territórios, a natureza e as populações que aqui habitam, classificando-os como "recursos naturais e humanos" e/ou 'matéria-prima' para o desenvolvimento, vistos ainda como sendo "identidades sociais e geográficas subalternizadas por sua localização geoterritorial" (Porto-Gonçalves, 2017, p. 35).

Não à toa, demonstrando com mais detalhes, esta política anti-Amazônia tem a característica de estabelecer o controle, a dominação e a destruição dos territórios, *pari-passo* à mercantilização, saqueio, criminalização e assassinatos de indígenas e lideranças dos movimentos sociais camponeses, baseado em uma nova configuração territorial da natureza chamada por Alimonda (2011) de "colonialidade da natureza", ou seja, quando os territórios, a biodiversidade e os povos camponeses e das cidades são considerados "subalternos pois puede ser explotado, arrasado, reconfigurado, según las necesidades de los regímenes de acumulación vigentes" (Alimonda, 2011, p. 22).

Não obstante, as ações efetivadas pelo COGTER de combate aos impactos socio-ambientais e às mudanças climáticas nos municípios envolvidos com a PAP, incluem alternativas participativas que as lideranças dos movimentos sociais têm formulado e efetivado nas suas comunidades e territórios, desenvolvendo práticas de aprendizagens com a pesquisa, como a auto-identificação e o reconhecimento das transformações climáticas, como evidenciam os depoimentos a seguir:

"Em nossa comunidade houve a apresentação do projeto de crédito do carbono, a princípio foi interessante, mas no decorrer a gente foi vendo que não poderia usar os benefícios da terra, não poderia derrubar nenhuma árvore porque seria controlado via satélite tudo o que nós fizéssemos e só iriam receber as pessoas que fazem o plantio na agricultura familiar, não poderia desmatar nada além do que já estava, deveria ficar só na parte que eu declarei" (Waldirene liderança quilombola em Cametá).

"Alguns barcos de grande porte hoje já não navegam pelo rio São Joaquim, antes esses barcos passavam no rio, hoje pequenas canoas em alguns pontos dos rios isso não é mais possível. Em 2020, houve um deslizamento de terra em que a moradora perdeu praticamente tudo, são coisas que os moradores de São Joaquim já vêm observando, então ai está alguns dos problemas ambientais que a comunidade sofre" (Eliane, Professora na comunidade ribeirinha em Mocajuba)

"É muito importante a gente ver como se tem percebido essas mudanças climáticas, uma vez que se retira uma árvore que é importante para o sistema agroflorestal e deixa só o açaí, isso de certa forma tem prejudicado o fruto, o processo de captação de carbono, porque só o açaí não dá conta de demandar todo esse processo de retirada das árvores" (Iolanda, liderança sindical de Oeiras do Pará).

A percepção das mudanças climáticas e impactos socioambientais que as lideranças dos movimentos sociais participantes de COGTER têm em relação à sustentabilidade ambiental nos territórios, expõe dimensões de vulnerabilidade na co-existência que realizam com e entre a natureza, o que significa dizer que os saberes e práticas que circulam na pesquisa-ação participativa, ganham centralidade ao reconhecerem-se como integrantes do território, como um ser vivo da natureza, que a ela pertencem, criam e ampliam a pujante plêiade de saberes, práticas, trabalhos, culturas, escolas, territórios... Mas que são tensionados frente ao panorama de mudanças climáticas e ambientais que vivenciam.

Na Região Tocantina, a organização dos movimentos sociais de base sindical, religiosa, ribeirinhos, quilombolas, extrativistas e da agricultura familiar tem pautado o enfrentamento à implantação da Hidrovia Araguaia-Tocantins, com a criação do "Movimento Ribeirinho em defesa da Vida e do Rio Tocantins", o que culminou com a realização de uma extensa Caravana em defesa do Rio Tocantins com a missão de promover:

"Uma atividade de mobilização relacionada ao projeto da Hidrovia Araguaia Tocantins, onde representantes das organizações nacional, estaduais e municipais dos movimentos sociais, sindicais, direitos humanos e instituições percorrerão o Rio Tocantins em uma embarcação reunindo lideranças de diferentes povos e comunidades que vivem ao longo do rio Tocantins" (Caravana em Defesa do Rio Tocantins, 31 de janeiro de 2022, Comunidade de Mapiraí, Cametá-Pa).

A referida Caravana mobilizou as comunidades da região em defesa do Rio Tocantins, ao denunciar os problemas socioambientais que todos irão sofrer com a hidrovia, e ouvir os povos e comunidades tradicionais; promovendo o diálogo e a troca de experiências sobre os prejuízos causados na construção da barragem de Tucuruí e os que devem ocorrer com a implantação da hidrovia e, por fim, criar a Comissão Local em defesa do Rio Tocantins (Caravana em Defesa do Rio Tocantins, 2022).

Neste cenário, inúmeras ações estão sendo protagonizadas pelo coletivo de pesquisadores que integram o COGTER da Amazônia Tocantina nos municípios envolvidos com a PAP, todas reconstruídas em diálogo e com a participação popular nas próprias comunidades e territórios, e implementadas com a natureza e não contra ela, tal qual podemos evidenciar a seguir:

a) Retomada do Projeto "Reserva Ecológica Rio Imim" em Baião, projeto que envolve a participação de sete comunidades no território quilombola e tem como foco a re-ativação da área de preservação ambiental no Rio Imim e seus afluentes, na comunidade de Cardoso, por meio de acordo de pesca comunitário, área sob impacto da dragagem do rio a ser realizada pela hidrovia.

b) Criação do Projeto "Matas Ciliares, redução da erosão e acompanhamento das mudanças climáticas nas comunidades ribeirinhas de Cametá", que está sendo desenvolvido nas comunidades de Guajará e Porto Grande em Cametá, e possibilitou a criação da "Cartilha Ambiental" que aborda os impactos ambientais e suas causas, o reflorestamento e uma proposta de construção de viveiros de peixes.

c) Projeto “Reflorestamento de áreas impactadas pela açaiização na comunidade de Cardoso” em Limoeiro do Ajuru, com o desenvolvimento de estratégias comunitárias agroflorestais para minimizar os impactos acelerados da expansão da monocultura do açaí, promover a conscientização das comunidades sobre a importância da preservação da vegetação nativa junto à produção do açaí.

d) Oficinas que abordam e registram as situações de assoreamento dos rios, desmatamento para açaiização, violência no campo, a presença de lixo no rio, no solo e a diminuição do pescado do camarão na Comunidade Nossa Senhora de Nazaré no município de Oeiras do Pará.

e) Projeto de “Educação Ambiental e Re-utilização do lixo nas comunidades ribeirinhas de Mocajuba”, desenvolvido com o objetivo de promover a conscientização coletiva sobre o descarte e re-utilização apropriada do lixo nas comunidades ribeirinhas.

f) Projeto “Roda de Conversa sobre a importância das matas ciliares na comunidade e de escuta dos moradores sobre os impactos de sua eliminação”, na comunidade ribeirinha de Morutipocu, no município de Igarapé Miri.

A pesquisa-ação participativa que estamos realizando nos municípios, com vistas à construção do COGTER da Amazônia Tocantina revela com evidências muito significativas e diversas, que docentes e estudantes da Universidade em diálogo e interação com as lideranças dos movimentos sociais dos municípios participantes do estudo; convergem esforços para o enfrentamento coletivo às ações dos agentes do mercado sobre o controle da natureza, o que em nosso entendimento, representa um passo importante na construção de um paradigma ambiental outro, que oportuniza a compreensão do ser com a natureza, e do ser com o outro e com o mundo, transbordando a relação de conhecimento para um diálogo de seres e saberes, da sinergia da biodiversidade e da fecundidade da outredade como diz Leff (2006, p. 22).

As lideranças dos movimentos sociais quando vinculam o enfrentamento das mudanças climáticas às ações de pesquisa-ação que realizam em seus territórios, forjam alternativas mais efetivas e consequentes em defesa da natureza e do território, e de enfrentamento aos impactos ambientais e mudanças climáticas. Entre elas, destacamos a iniciativa com a pesquisa-ação participativa do COGTER da Amazônia Tocantina, de formação de professores que são também lideranças dos movimentos sociais, e atuam como docente na escola pública, no Ensino Fundamental em suas comunidades, abordando temas e questões sobre as mudanças climáticas, como ilustra o depoimento a seguir:

"Para mim, enquanto pessoa, enquanto professora está sendo de suma importância para minha vida, porque estou conseguindo levar para os alunos e estou aprendendo muito e espero contribuir mais com relação ao nosso Quilombo. Nós enquanto pesquisadores e professores agora sempre estamos colocando em pauta as mudanças climáticas e levamos para o debate e para o diálogo. Nós estamos fazendo isso porque a comunidade está aceitando grandemente e também quando a comunidade aceita um projeto como esse de grande valia, temos que levar em frente. Por isso, para nós está sendo muito gratificante porque a comunidade está aceitando." (Francilene – do município de Baião)

A compreensão que se tem construída com a participação das lideranças dos movimentos sociais como produtores de conhecimento em meio à pesquisa-ação participativa, inclui a vida ambiental e a dinâmica sociocultural, produtiva, religiosa, política e educacional nas comunidades ribeirinhas e quilombolas na Região Tocantina como aprendizagens múltiplas, relacionadas às questões do clima em mudança, conforme evidência o relato:

"Apesar de ouvir falar muito sobre mudança climática através da mídia, não percebia a dimensão da situação. A partir do momento que eu comecei a participar da pesquisa no tempo universidade e comunidade, pude compreender mais um pouco os males que isso vem causando para nós seres humanos, para a natureza e para Amazônia. Então a pesquisa está sendo muito importante porque é um momento de muita aprendizagem, a partir do momento em que a gente vai para a comunidade e começa a observar muitas coisas que a gente já conhecia, mas às vezes acha que não tem relação com a mudança climática. Então, a partir do momento que passa a compreender sobre mudança do clima, aquecimento global e mudanças que vêm ocorrendo no tempo e na natureza, a gente passa a perceber que tudo está relacionado com a ação humana e com a mudança do clima" (*Rute, Comunidade Quilombola de São José de Icatu-Mocajuba, em 04 de agosto de 2022*).

A pesquisa-ação participativa que as lideranças dos movimentos sociais ribeirinhos e quilombolas desenvolvem com a investigação sobre as mudanças climáticas na Amazônia, traduz-se em círculos de produção de novos conhecimentos, atitudes, práticas e conceitos originados com a relação sintrópica ser humano-natureza, onde as vivências interculturais experienciadas com a terra, plantas e águas constituem o poder ecológico e o metabolismo político, educacional e sociocultural dos movimentos sociais para ver, cuidar, proteger e coibir com que a natureza, sua casa, seja alvo da destruição ambiental global.

O clima, as mudanças climáticas e os impactos socioambientais locais e globais ganham centralidade na produção de conhecimentos científicos críticos e subversivos no seio dos movimentos sociais e passam a tensionar a racionalidade moderna, a colonialidade e o capitalismo ambiental, o que contribui para o rompimento da lógica sacrificial que se incrustou no consumo e no mercado sobre o território ribeirinho e quilombola e seus conhecimentos construídos com/entre a natureza, e não contra ela.

## **5. Considerações finais**

Este artigo apresenta um caso específico de ameaça ambiental na Amazônia brasileira, mas que ressoa com lutas em todo o mundo. A resposta das comunidades e da universidade é aquela que rompe com padrões tradicionais de ação. Pretende descolonizar a relação universidade-comunidade, e criar a possibilidade de uma ecologia de saberes nos processos de pesquisa. Na verdade, questiona as próprias distinções entre ensino, pesquisa e extensão, mostrando a possibilidade de novas configurações e sinergias.

A pesquisa-ação participativa visa trazer uma mudança no mundo exterior, por meio de uma intervenção (a parte da *ação*). No entanto, não se limita a uma mudança externa. Envolve também a transformação de indivíduos e coletivos, através do processo de deliberação e planificação, da reflexão e documentação da intervenção (a parte da *pesquisa*) e da contestação e reconstituição das relações sociais injustas (a parte *participativa*). A



dupla dimensão interna e externa é particularmente importante na ação climática devido à sua natureza de crise civilizacional. Abordar a mudança climática envolve mudanças em tecnologias, em infraestrutura física, em transporte e agricultura e em muitas outras áreas, mas também envolve uma mudança em nós mesmos, nossos valores e nossos entendimentos.

Essas considerações são relevantes para a questão do “sucesso” e da “eficácia” na pesquisa-ação participativa. As iniciativas podem ser mais ou menos eficazes na sua intervenção e na transformação dos participantes envolvidos – e os dois elementos podem andar de mãos dadas, mas não necessariamente. É necessário cuidado, então, para julgar um empreendimento puramente com base em seus impactos externos. Desta forma, Hernandez (2019) argumenta que o impacto da Revolução dos Pinguins nos alunos do ensino médio no Chile em 2006 não deve ser julgado apenas com base nas mudanças diretas na política que foram realizadas, mas em seu papel no desenvolvimento da compreensão política dos participantes, mudando a forma como eles se mobilizavam e, finalmente, forjando uma nova forma de política – uma que abriu caminho para os protestos de estudantes universitários em massa posteriores.

A mobilização em torno da hidrovía pode impedir sua implantação e salvar a ecossfera da região. No entanto, as implicações dessa mobilização vão além desse impacto tangível. As coalizões formadas entre diversos grupos: povos indígenas, quilombolas, ribeirinhos e extrativistas, a conscientização levantada sobre questões ambientais e políticas, o aprendizado profundo sobre as forças da sociedade e como mudá-las são duradouros e vitais para a tarefa de longo prazo de garantir um mundo justo e sustentável. As questões enfrentadas pela Amazônia são contextuais e as configurações únicas: ainda assim, o caso apresentado neste artigo tem relevância para as lutas em todo o mundo.

Este processo é um bom exemplo de educação sobre mudanças climáticas na dimensão experiencial. Em vez de aprender sobre mudanças climáticas ou desenvolver habilidades para a ação climática, envolve aprender com a ação climática. Algumas formas de aprendizagem só podem ocorrer desta maneira através da experiência de mobilização, deliberação, reflexão sobre a ação, revisão de planos, superação de obstáculos e aprofundamento de conexões entre as pessoas e com a ecossfera. Essas formas de aprendizado, em conjunto com a ação transformadora, com suas raízes nas ideias de Paulo Freire e outros na América Latina e além, serão fundamentais para abordar a injustiça climática e encontrar uma solução para a emergência atual.

As universidades podem desempenhar um papel fundamental neste processo. Através da parceria com as comunidades, compartilhando conhecimentos teóricos e técnicos e atuando como motivadores de reflexão, eles podem aguçar e qualificar as mobilizações e ações de iniciativa das comunidades, fortalecendo a proteção e regeneração de seus ambientes. No caso apresentado neste artigo, esse processo foi viabilizado com uso inovador da pedagogia da alternância. No entanto, este é, e deve ser, um processo de mão dupla. As comunidades engajadas nessas formas de aprendizagem e ação transformadoras também contribuem para transformar as universidades, particularmente as instituições mais tradicionais e presas em um senso fragmentado e complacente de sua própria separação e superioridade.

A transformação da própria universidade também é essencial para que a instituição desempenhe um papel engajado, crítico e impactante de que se necessita em momentos de emergência. A parceria universidade-comunidade em ação na implantação da hidrovía é uma das muitas iniciativas atualmente em curso no Brasil e além, contra poderosas

forças contrárias criando, aos poucos, novos modos de interação e uma nova ideia e prática de ensino, pesquisa e extensão.

Os movimentos sociais dos povos ribeirinhos e quilombolas ao questionarem as mudanças climáticas e os impactos socioambientais que o território e a natureza vêm acumulando ao longo das últimas décadas na Amazônia, questionam o modo e os princípios de como a Universidade atua na formação acadêmica, na produção de conhecimento científico e na articulação com as comunidades e movimentos sociais.

O processo enseja transformações profundas na maneira de intervenção sobre problemas socioambientais diretamente vividos pelas pessoas em suas comunidades, recoloca as mudanças climáticas globais e suas relações com as transformações ambientais e climáticas locais, na agenda acadêmica da universidade, mais particularmente levando em consideração possíveis contribuições da pesquisa-ação participativa às mudanças educacionais, na produção do conhecimento, na articulação comunidade-universidade e na participação em debates públicos e científicos importantes, como o que envolve a implementação do projeto da Hidrovia Araguaia-Tocantins na região.

## 6. Referências

- Achselrad, H. (2010) Ambientalização das lutas sociais – o caso do movimento por justiça ambiental. *Estudos Avançados* 24 (68) <https://www.scielo.br/j/ea/a/hSdks4fkGYGb4fDVhmb6yxk/>
- Alimonda, H. (2011) La colonialidad de la naturaleza. Uma aproximación a la Ecología Política Latinoamericana. In: Alimonda, Hector. *La naturaleza colonizada: ecología política y minería en la América Latina* (pp. 21-60). CLACSO/Ediciones CICCUS.
- Almeida, A.; Peres, F. C. (2007) Hidrovia Tocantins - Araguaia: Importância e Impactos Econômicos, Sociais e Ambientais, Segundo a Percepção dos Agentes Econômicos Locais. *Revista Brasileira de Recursos Hídricos* Volume 12 n.2, 169-177.
- Antunes, L. C.; Massucatto, N. M.; Bernett, M. L. B. (2014). A Pedagogia da Alternância no contexto mundial: educação do campo para a formação do jovem rural. *X ANPED SUL* [http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq\\_pdf/1673-0.pdf](http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/1673-0.pdf)
- Antunes-Rocha, I. A.; Hage, S. M. & Michellotti, F. (2018). Verbete Formação em Alternância. In. *Dicionário da Educação do Campo*. Arquivo digital. [www.educampoparaense.org.br](http://www.educampoparaense.org.br)
- Blaser, M. (2018) Uma outra cosmopolítica é possível? *Revista de @ntropologia da UFSCar*, 10 (2) <https://www.rau2.ufscar.br/index.php/rau/article/view/243>
- Bernadett, M.L. & Pezarico, G. (2011). A Pedagogia da Alternância e seus referenciais teóricos metodológicos: construções a partir dos diálogos entre Brasil-África. *Revista de Ciências Humanas*. v. 12 n. 19 p. 117 -136 <http://revistas.fw.uri.br/index.php/revistadech/article/view/346>
- Climate-U (2021) *A Protocol for Participatory Action Research into Climate Justice: Principles and Tools*. Transforming Universities for a Changing Climate Working Paper Series, No. 3.

- Cristo, A. C. Barros, O.F. Hage, S. M. (2020) Formação em Alternância nos cursos de Licenciatura em Educação do Campo: diálogo entre o conhecimento científico e os saberes tradicionais das populações amazônicas. *Revista Humanidades e Inovação* v.7, n.12. Humanidades & Inovação (unitins.br)
- DNIT (2018). *Hidrovia Araguaia-Tocantins*. <https://www.gov.br/dnit/pt-br/assuntos/aquaviario/old/hidrovia-do-tocantins-araguaia>
- DNIT/DTA/O'MARTINS (2018) RIMA – *Relatório de Impacto Ambiental: Obras de Dragagem e Derrocamento da Via Navegável do Rio Tocantins*.
- FOSPA (2022). *Declaração Pan-Amazônica de Belém*. X Fórum Social Pan-Amazônico. Belém-Pará <https://www.fospabelem.com.br/wp-content/uploads/2022/08/DECLARACION-Portugues.pdf>
- GRAIN/Grupo Carta de Belém, Brasil (2019) Pacto contra a biodiversidade e os territórios dos povos. <https://grain.org/en/article/6278-brasil-pacto-contra-a-biodiversidade-e-os-territorios-dos-povos>
- Hernandez, I. (2019). The geographies of collective identity in the Chilean student movement. *British Journal of Sociology of Education*, 40(4), 475-489.
- Higgins, T. (2022) *Povos da Água: salvando um rio e a Amazônia da hidrovia*. <https://climainfo.org.br/2022/01/27/povos-da-agua-hidrovia-tocantins/>
- Klein, N. (2014) *This Changes Everything: Capitalism vs. the Climate*. Simon & Schuster.
- Klein, N. (2019) *On Fire. The Burning Case for a Green New Deal*. Simon & Schuster.
- Lacerda, N. (2022) “Desastre ambiental”: entidades apontam riscos em obras na hidrovia Araguaia-Tocantins, no Pará. *Brasil de Fato, São Paulo* <https://www.brasildefato.com.br/2022/03/12/desastre-ambiental-entidades-apontam-riscos-em-obras-na-hidrovia-araguaia-tocantins-no-para>
- Leff, E. (2006) Racionalidade Ambiental: a reapropriação social da Natureza. *Civilização Brasileira*. <https://www.google.com.br/search?hl=pt-BR&tbo=p&tbm=bks&q=in+author:%22Enrique+Leff%22>
- Lobato, W. (2021) *Hidrovia Araguaia Tocantins: Povos da região se unem em defesa do rio*. <https://www.cut.org.br/noticias/hidrovia-araguaia-tocantins-povos-da-regiao-se-unem-em-defesa-do-rio-a50b>
- Malheiro, B. C., Michelotti, F. & Porto-Gonçalves, C. W. (2021) *Horizontes Amazônicos para repensar o Brasil e o Mundo*. Fundação Rosa Luxemburgo. Expressão Popular.
- McCowan, T. (2019) *Higher Education for and beyond the Sustainable Development Goals*. Palgrave Macmillan.
- McCowan, T. (2020) *The impact of universities on climate change: a theoretical framework*. Transforming Universities for a Changing Climate, Working Paper Series No. 1.

- Newell, P., Srivastava, S., Naess, L. O., Torres Contreras, G. A., & Price, R. (2021). Toward transformative climate justice: An emerging research agenda. *Wiley Interdisciplinary Reviews: Climate Change*, 12(6), e733.
- Nobre, C. (2021) Desmatamento na Amazônia está próximo do ponto de ‘não retorno’, diz especialista. <https://valor.globo.com/politica/noticia/2020/09/21/desmatamento-na-amaznia-est-prximo-do-ponto-de-no-retorno-diz-especialista.ghtml>
- Nosella, Paolo (2007). *As origens da Pedagogia da Alternância*. UNEFAB.
- Nosella, Paolo (2020). *O livro de Lauzun: onde começou a Pedagogia da Alternância*. Edições UFC.
- Perpetua, G. M.; Thomaz Junior, A. (2018) Commoditização do território no Brasil do Século XXI: a saúde do trabalhador em questão. In: Perpetua, G. M. & Thomaz Junior, A. (Orgs.). *Geografia e trabalho no século XXI* (vol. 9 – Especial: Commodities, conflitos territoriais e degradação do trabalho no Brasil). Editorial Centelha.
- Porto-Gonçalves, C. W. (2012) A Ecologia Política na América Latina: reapropriação social da natureza e reinvenção dos territórios. *Revista Interdisciplinar. INTERthesis*, v.9, n.1, 16-50.
- Silova, I. (2021). Facing the Anthropocene: Comparative Education as Sympoiesis. *Comparative Education Review*, 65(4), 587-616.
- Sousa Santos, B. de. (2006) *A gramática do tempo: para uma nova cultura política*. Cortez.
- Svampa, M. (2012) Consenso de los Commodities, Giro Ecoterritorial y Pensamiento crítico em América Latina. *Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales Movimientos Socioambientales en América Latina*, n. 32, p. 15-38, <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/osal/20120927103642/OSAL32.pdf>.
- Zuker, F. (2019) *Ampliação da Hidrovia Araguaia-Tocantins ameaça ribeirinhos*. <https://amazoniareal.com.br/ampliacao-da-hidrovia-araguaia-tocantins-ameaca-ribeirinhos/?amp=1>
- Leyva, Xochitl & Speed, Shannon (2008). Hacia la investigación descolonizada: nuestra experiencia de co-labor. In: Leyva *et al* (Orgs.). *Gobernar (en) la diversidad: experiencias indígenas desde América Latina*. Hacia la investigación de colabor. CIESAS, FLACSO Ecuador y FLACSO, pp. 34-59. [http://encuentroredtoschiapas.jkopkutik.org/BIBLIOGRAFIA/PRACTICASDEINVESTIGACION/Leyva\\_y\\_Speed.pdf](http://encuentroredtoschiapas.jkopkutik.org/BIBLIOGRAFIA/PRACTICASDEINVESTIGACION/Leyva_y_Speed.pdf)
- Silva, C. M. da *et al* (2022). Decolonial Studies, Non-Extractive Methods, and Participatory Action Research in Accounting. *Revista de Administração Contemporânea*, v. 26, n. 4, e-210014 <https://rac.anpad.org.br/index.php/rac/article/view/1514/1742>

# ESTUDIOS E INVESTIGACIONES

Analysis and Research



1



## *Género y Cambio Social en la Universidad Globalizada: Hacia una Reacción Colectiva\**

---

*Gender and Social Change in the Globalized University: Towards a Collective Reaction*

**Nelly P. Stromquist\*\***

**DOI:** 10.5944/reec.43.2023.36664

**Recibido: 19 de enero de 2023**

**Aceptado: 1 de mayo de 2023**

---

\*Trabajo originalmente presentado como conferencia inaugural, XVII Congreso de la Sociedad Española de Educación Comparada (SEEC), Barcelona, 2-4 de febrero, 2022. Agradezco los comentarios en la réplica proporcionada por la Prof. Inmaculada Egado en ese momento y las sugerencias de dos evaluadoras de la REEC.

\*\*NELLY P. STROMQUIST: es profesora emérita de la Facultad de Educación de la Universidad de Maryland, donde ocupó durante un período el H.R.W. Cátedra de Educación Internacional. Doctorada por la Universidad de Stanford, su investigación ha buscado yuxtaponer la conceptualización teórica con la evidencia empírica, centrándose en la dinámica de las políticas y prácticas educativas, las relaciones de género y la justicia social, la alfabetización de adultos y el impacto de la globalización en la educación, particularmente en el profesorado. Es autora de numerosos artículos y autora o editora de varios libros. Se ha desempeñado como presidenta de la Sociedad de Educación Internacional y Comparada (EE. UU.) y en 2017 fue nombrada miembro honoraria de esa Sociedad. Ha recibido tres premios Fulbright y el premio Kerstin Hesselgren Visiting Professorship otorgado por el Consejo Sueco de Investigación, 2012-2013. **Datos de contacto:** e-mail: stromqui@umd.edu

## Resumen

Este artículo busca invitar al mundo académico a tomar una posición definida y a adoptar un compromiso intenso en cuanto al cambio en las relaciones sociales de género. En virtud del número mayoritario de estudiantes universitarias y la presencia creciente de mujeres en puestos académicos y administrativos en muchos países del mundo propongo el desafío de ir más allá de la paridad entre mujeres y hombres para vislumbrar de qué maneras las mujeres académicas pueden liderar y acelerar el cambio social en las relaciones sociales de género. Aunque existen significativos obstáculos, arguyo que este cambio es posible mediante el uso de teorías integrativas de género como sustento de acción. Mantengo asimismo que la universidad, como el núcleo, si no el monopolio, del conocimiento avanzado en la sociedad, debe trabajar en el desarrollo de currículos sensibles al género y trabajar en la producción de estrategias colectivas e institucionales.

*Palabras clave:* género; universidad; teorías integrativas; globalización; acciones transformadoras; políticas educativas.

## Abstract

This article seeks to invite the academic to adopt a definite position and firm commitment to improve the social relations of gender. Given that women constitute the majority of university students and a growing number of those in academic and administrative positions in many countries, I propose going beyond the struggle for parity between women and men to seek instead deeper ways in which women academics can lead and accelerate transformation in the social relations of gender. Although significant obstacles exist, I argue that this change is possible through the use of integrative theories of gender as a basis. I maintain also that the university, because it represents the core, if not the monopoly, of advanced knowledge in society, must work on the development of gender-sensitive curricula and promote the production of collective and institutional strategies.

*Keywords:* gender; university; integrative gender theories; globalization; transformative action; educational policies.

## 1. Introducción

Este artículo se centra en el papel de la universidad en el cambio social en las relaciones sociales de género dentro de un contexto altamente definido por la globalización. Aunque de carácter académico, este trabajo dista de la producción tradicional pues contiene una clara postura política. Hablar del género no conduce a una conversación fácil, pero confío que proporcione un momento de reflexión para explorar la posibilidad y el desafío que surgen para que las instituciones de educación superior—específicamente las universidades—promuevan sólidamente la igualdad de género o la «justicia de género» como se la viene llamando desde hace algunos años.<sup>1</sup>

Según datos estadísticos, en recientes décadas ha habido un gran aumento en la participación de las mujeres como estudiantes en las instituciones de educación superior en todo el mundo. En los últimos 25 años, la matrícula de las mujeres en la educación superior se ha triplicado y en 74 % de los países que compilan estos datos, las mujeres representan la mayoría de la matrícula (UNESCO, 2020). Es más, las mujeres que se matriculan tienden a completar sus estudios más que los hombres. En los países miembros de la OCDE, las mujeres representan la mayoría de todos los graduados de la universidad desde 2010 (Bimpong *et al.*, 2021). En los EE.UU., las mujeres constituyen la mayoría de los que reciben el doctorado desde 2009 (Colby y Fowler, 2021). Se observa, por el contrario, que la matrícula de las mujeres tanto a nivel de educación secundaria como universitaria sigue siendo muy baja en el África subsahariana y ciertos países del Asia.

Además de los logros como estudiantes universitarias, las mujeres como académicas han venido ganando mayor presencia. Sin embargo, la representación de mujeres en el nivel más alto del profesorado y en disciplinas que gozan de gran prestigio como las ciencias físicas y la tecnología, continúa débil en los países de la OCDE (European Commission, 2021). Es notable que ha habido también mejorías en la presencia de las mujeres en cargos administrativos de alto nivel. Datos de EE.UU. señalan que en el contexto universitario las mujeres representan el 45 % de los decanos (CUPA-HR, 2020) y el 54 % de los directores de departamento (AAUP, 2021; ver también CUPA-HR, 2016 y Morley, 2010).

Una pregunta frecuente en cuanto a las políticas de género en la universidad es: ¿cómo se puede incrementar la posición de las mujeres académicas en puestos estables y directivos? Es una pregunta válida y de suma importancia. Yo quisiera preguntar en su lugar: *¿cómo hacer que las académicas que ya se encuentran en puestos directivos o que constituyen un buen número en cargos de enseñanza puedan contribuir al cambio de las relaciones sociales de género y de ese modo aceleren la transformación social e institucional?* En otras palabras, *¿qué puede y debe hacerse para que las académicas, como actores sociales, contribuyan a que la universidad responda mejor a cambiar las relaciones sociales de género?*

El objetivo de este artículo es comprometer el conocimiento avanzado de la universidad en el proceso de cambio social en las relaciones de género. A ese fin, la exposición procede en cinco secciones: la sección (1) describe los principales patrones de funcionamiento de la universidad en la sociedad globalizada y como estos afectan la vida académica y el compromiso con cambios sociales. Luego, para trabajar en el cambio social con una fundación sólida, la sección (2) identifica los argumentos de las teorías de

<sup>1</sup> Término difundido por la ONU, principalmente UNIFEM, desde 2008 y de uso común desde la década de los 2000.

género integrativas más relevantes para lograr ese objetivo.<sup>2</sup> No pretendo hacer un resumen exhaustivo de las teorías de género sino referirme a las más resonantes en las cuatro últimas décadas que consideran con mayor énfasis cuestiones de poder y dominación. De allí, se procede a la sección (3) que examina la interacción que se produce entre universidad, conocimiento y género. Esta sección interroga el papel del conocimiento avanzado en los cambios sociales. Seguidamente, la sección (4) discute los esfuerzos actuales involucrando la universidad como institución de reconocido prestigio por su monopolio sobre el conocimiento avanzado. En base a lo anteriormente tratado, la sección (5) introduce una propuesta para comprometer a las mujeres académicas en la acción pedagógica de modo colectivo e institucional. Considerando a la universidad como el depositario central del conocimiento avanzado en la sociedad contemporánea, propongo intervenir en el currículo para así utilizar el aspecto central de la universidad—la producción y transmisión del conocimiento avanzado. El artículo termina con algunas conclusiones en las cuales se hace un balance tanto de los desafíos como de las posibilidades de la universidad como institución de cambio social.

Metodológicamente, este artículo se apoya en la literatura académica existente en décadas recientes sobre género, políticas y educación superior; también hago uso de mi conocimiento y amplia experiencia como profesora titular en dos universidades norteamericanas. En cuanto a la discusión de políticas sobre el género en la educación superior, este artículo incluye documentos oficiales producidos ya sea por las agencias auspiciadoras de tales políticas o por las universidades que se beneficiaron de estas subvenciones. Ya que la literatura en cuestiones de género en inglés es más numerosa que aquellas en otros idiomas, predominan las fuentes en esta lengua, particularmente a realidades y experiencias en los EE.UU.

## 2. El funcionamiento de la universidad en la sociedad globalizada

La globalización en términos sucintos es la compresión del tiempo y el espacio (Harvey, 1989), lo cual a través de innovaciones tecnológicas ha traído una gran rapidez y mejoras a nuestras vidas, el amplio acceso a la información y su distribución masiva y la facilidad de acceso y transacciones de todo tipo. Los enormes logros digitales conllevan la conectividad en la economía, muchas veces para el beneficio común. Todo esto ha contribuido a la emergencia de la «sociedad del conocimiento», la cual ya no basa la producción solamente en la fuerza física sino en destrezas mentales, creando de ese modo oportunidades para mujeres en nuevos trabajos y nuevos espacios sociales, económicos y políticos.

Se entiende que la internacionalización es la respuesta de la universidad a la globalización. Manifestación comunes son: la expansión rápida de estudiantes internacionales, el suministro de la educación a distancia cruzando fronteras nacionales, proyectos conjuntos de investigación y el esfuerzo permanente de elevar los rankings de la universidad y la reputación de sus profesores (de Wit, 2020).

La circulación de información, conocimientos e ideas se ha vuelto no solo veloz sino también barata. Por consiguiente, la globalización ha incrementado la frecuencia

<sup>2</sup> Puesto que la elaboración teórica requiere un proceso extenso de reflexión, producciones teóricas son mucho menos frecuentes que artículos de investigación. Consecuentemente, algunas teorías de género datan de varios años, sin necesariamente perder su vigor explicativo.

e intensidad de la difusión de ideas. Una consecuencia positiva de ello es la diseminación de valores democráticos como los derechos humanos y de ese modo la igualdad de género; hoy se reconocen ampliamente conceptos como la violación, la violencia ligada al género, la violencia doméstica y el feminicidio. La internet ha hecho posible el fuerte contacto entre feministas de todo tipo y disciplinas. Ha traído una mayor visibilidad para el Estado y los organismos internacionales que apoyan propuestas sociales progresistas. La «sociedad del conocimiento» ha erigido incuestionablemente la educación superior como institución esencial. Y la posibilidad de matricularse en programas y títulos universitarios a distancia ha sido de gran ayuda a mujeres limitadas por el espacio y tiempo. Además, el acceso digital ha permitido la publicación de libros donde religiones fundamentales los prohíben (Green, 2022).

Pero la globalización ha producido también consecuencias negativas. Un efecto dañino de la diseminación de ideas es que ideas opuestas a los cambios en las relaciones sociales de género igualmente circulan con gran facilidad, creando reacciones intensas contra varios derechos sociales y políticos ligados a la libertad de las mujeres (como el aborto), contra los movimientos sociales sobre la identidad de género e inclusive el rechazo a los derechos humanos de las mujeres, los cuales son atacados bajo el término «ideología de género»<sup>3</sup>.

Tal vez uno de los efectos negativos más fuertes de la globalización haya sido su frecuente asociación con la gran expansión del neoliberalismo, una teoría económica y política que afirma que el mercado puede lograr mucho más que las políticas públicas. Esta teoría ha resultado en políticas que reducen la injerencia del Estado en los servicios públicos como la educación, salud y vivienda y enfatiza, por el contrario, ideas y prácticas como la opción del consumidor, la eficiencia, la rendición de cuentas (léase control) y, muy a menudo, la privatización de los servicios públicos (Ellis, 2020; Cahill y Konings, 2017; Verger y Curran, 2014; Canaan y Shumar, 2008; Harvey, 2007). Esta teoría ha tenido mucho impacto en las instituciones universitarias al caracterizarse por menor subvención a las universidades públicas. Consecuentemente, estas instituciones se han vuelto sumamente competitivas entre ellas y *dentro* de las mismas, con gran valoración de la investigación, particularmente en los campos de la ciencia y la tecnología; una cultura organizacional de largas horas de trabajo; y la lucha permanente por alcanzar rankings en las institucionales globales (Morley y Crossouard., 2016; O'Connor *et al.*, 2021).

Como observan Arena (2022) y Birch (2015), el neoliberalismo pone énfasis en la responsabilidad individual, no colectiva. El intelectual ideal en la universidad, considerando su compromiso con el tiempo y la flexibilidad en sus horarios, es *un* intelectual—no *una* intelectual (Sallee, 2012), pues las mujeres no poseen significativa flexibilidad en cuestiones de tiempo dada la división sexual del trabajo en el mundo doméstico. Se observa igualmente que las universidades tanto públicas como privadas están típicamente regidas por administradores a tiempo completo mientras que en el profesorado se incrementa cada vez más la contratación a tiempo parcial. Consecuentemente, las decisiones sobre políticas institucionales gradualmente se centralizan y se vuelven poco transparentes (Furstenberg, 2021). En los EE.UU. se encontró recientemente que los administradores participaban con voto en 19 % y sin voto en 50 % en los varios comités

3 En los países occidentales, la institución que más se opone a los movimientos feministas es la Iglesia Católica. Se debe observar igualmente que movimientos anti-feministas han surgido en épocas recientes inclusive en países altamente distinguidos por sus políticas sociales a favor de la igualdad de género, como Suecia (Lilja y Johansson, 2018).



en las instituciones de educación superior (AAUP, 2021). Dada la activa presencia de los administradores en estos grupos, se puede argumentar que casi el 70 % de estos comités no son ajenos a las prioridades financieras de los administradores. Algunos observan que la erosión de la auto-gobierno viene acompañada de una falta de rendición de cuentas por parte de los administradores, una obsesión con métricas cuantitativas y el desempeño de ritos de deliberación democrática que poco tienen que ver con decisiones significativas (Furstenberg, 2021). Se nota una jerarquización creciente dentro de las universidades con los campos de la ciencia y tecnología considerados de alta importancia y con las humanidades y ciencias sociales rezagadas en cuanto a su relevancia (Berg *et al.*, 2013).

En cuanto a preocupaciones sobre problemas sociales, la vida política universitaria es tenue. Aquí me refiero a los EE.UU. No se dan campañas que involucren a todo el estudiantado, aunque hay demostraciones pequeñas a favor del medio ambiente, los derechos de LGBTQ+ y los inmigrantes. Por parte de los docentes, el movimiento más fuerte en los campus norteamericanos constituye la gestión de profesores afro-americanos para que se incluya la teoría de raza crítica (CRT por sus siglas en inglés) principalmente en los currículos de la educación básica y secundaria, lo cual ha suscitado fuerte resistencia por parte de padres blancos y políticos conservadores.<sup>4</sup>

Con el neoliberalismo y la creciente necesidad de generar ingresos propios por parte de las universidades públicas, hay fuerte reconocimiento dedicado a las disciplinas/campos de estudio que contribuyen al presupuesto institucional. Esto significa deferencia a la ciencia y tecnología como áreas de innovación y venta de servicios y productos. No es sorpresa entonces que muchos programas centrados en el empresariado y la invención se multiplican. Por otro lado, con la creciente necesidad de generar ingresos propios tanto por parte de facultades como del profesorado, hay también menos espacio para cuestiones ligadas a la justicia social, incluyendo cambios en las relaciones sociales de género. Refiriéndome a los EE.UU. otra vez, con la primacía de la investigación sobre la enseñanza y sobre el servicio académico dentro de la institución, se observa una marcada renuencia por parte del cuerpo docente en asumir puestos políticos en la conducción de la universidad, lo que resulta en pocos candidatos, inclusive de profesores de alto rango, durante las elecciones a estos puestos. Tampoco ayuda la poca interacción entre las facultades de educación y las facultades en otras disciplinas y campos de estudio, en parte debido a la creencia por parte de colegas académicos que las facultades de educación solo tratan de cuestiones pedagógicas, es decir, cómo enseñar mejor a los alumnos de primaria y secundaria, y no reconocen su apoyo en las ciencias sociales, pese a que en ciertos países (notablemente los EE.UU) no solo la mayoría de estudios sociológicos tratan de la escuela sino que un gran número de ellos son hechos por investigadoras que estudiaron en facultades de educación.

En términos resumidos, la existencia de una cultura marcada por la globalización y el neoliberalismo en la universidad presenta un contexto desafiante que habrá que ser enfrentado.

### 3. Teorías de género integrativas

Defino a una teoría como el conjunto de proposiciones explicativas sobre el origen y la persistencia de un fenómeno social. La teoría ayuda a diferenciar las manifestaciones

---

4 CRT propone la revisión de la historia norteamericana para resaltar la importancia del racismo en el comportamiento de sus diferentes instituciones, notablemente los sistemas legales y de educación formal (para mayor elaboración, ver el número especial de *Dialogues in Social Justice*, 8(1), 2023.

o expresiones físicas del fenómeno de género (como la discriminación<sup>5</sup>, la violencia, el acoso sexual y emocional, la pobreza económica) de sus causas profundas (factores ideológicos y materiales mutuamente reforzantes que producen una subordinación constante de las mujeres) en múltiples campos sociales.

Las teorías de género que considero adecuadas para lograr un cambio social pertenecen a la rama de las teorías integrativas (Risman, 2014,1998; Ridgeway, 2011; Fraser, 1995, 1999; Lorber, 1994; Lather, 1992; Connell, 1987), donde varios factores sociales se entrelazan y se sostienen recíprocamente sobre la base de una ideología, el apoyo de múltiples instituciones y las claras ventajas materiales económicas y políticas a favor de los hombres en efecto.<sup>6</sup> La ideología central que domina las relaciones de género es el patriarcado, el cual asume la superioridad del hombre en muchos campos del ámbito social y la necesidad concomitante de asignar a las mujeres áreas que requieren constante atención, especialmente el cuidado y el trabajo en el entorno doméstico. Muchas de estas ideas patriarcales constituyen rezagos históricos de tiempos en que las tecnologías de producción económica y la reproducción biológica eran primitivas y en los cuales ser mujer venía acompañada de grandes dificultades y prohibiciones en su existencia física y social.

Haciendo una síntesis de los puntos examinados por los autores mencionados en el párrafo anterior, en este artículo sostengo que la reconfiguración del género en la sociedad requiere ir mucho más allá de respuestas fragmentadas en las que se propone una solución a un problema a la vez—problemas tales como el acoso sexual, la falta de equilibrio entre el trabajo y la vida doméstica, la baja participación de las mujeres en los campos de estudio y carreras en las ciencias naturales y tecnología, la limitada representación política en gobiernos nacionales, etc. Las soluciones focalizadas son indispensables para remediar desventajas urgentes y opresiones altamente visibles. Sin embargo, en la medida que dichas soluciones no forman parte de un enfoque integral, no llegan a transformar la sociedad. Un enfoque profundo debe incluir la totalidad y complejidad de las fuerzas sociales para así identificar las raíces que causan la subordinación de la mujer en la mayoría de las sociedades contemporáneas. Este enfoque reconoce la importancia de dos dimensiones simultáneas. Por una parte, está el papel intenso y pocas veces cuestionado de la cultura en la creación de creencias, normas, y prácticas omnipresentes y duraderas que constituyen la ideología del patriarcado. Esta ideología sienta las bases no solamente para la inducción de las personas en el conjunto de normas de género que moldean a las mujeres como subordinadas a los hombres, incluso inferiores a ellos, sino que también nos enseñan cada día y a lo largo de nuestras vidas a aceptar nuestras sociedades como enteramente normales y, consecuentemente, con limitado cuestionamiento.

---

5 Es de observar que la gran mayoría de políticas públicas se refieren a la «discriminación» social y económica que sufren las mujeres sin explicar por qué esta conducta se da y por qué se da en contra de las mujeres y no en contra de los hombres. Cuando se ve la discriminación desde teorías integrativas, es claro que la discriminación no es una conducta individual o institucional que no surge por casualidad sino que es altamente funcional ya que preserva el orden social (doméstico y público) para convertirse en la forma más común de expresión de un complejo de acciones para mantener a las mujeres «en su sitio».

6 Existen numerosas teorías de género. Generalmente incluyen marcos conceptuales donde prima la psicología o la psicología social, como la teoría del aprendizaje social (Bandura, 1977) o la teoría del esquema de género (Bem, 1981) o enfoques de carácter biológico y neurofísico donde se resalta el papel de las hormonas y la genética. Estos marcos conceptuales se centran en conductas a nivel de individuo y no dan el merecido espacio a conductas que se dan a nivel macro e institucional y que generan la respuesta individual. Por ello, este artículo se basa en teorías de género integrativas que son tanto multidisciplinarias como atentas a cuestiones de dominación y poder a niveles macro e meso.

Aunque la fuerza del patriarcado ha sido ampliamente reconocida desde hace muchos años y aunque sigue siendo vigente,<sup>7</sup> no goza del reconocimiento que merece. El patriarcado constituye un sistema estructural apoyado por instituciones sociales de gran cobertura y variable intensidad como la familia, el Estado (mediante las leyes y las políticas públicas), la cultura, la religión y la escuela. Es también apoyado a través de las interacciones diarias tanto a nivel individual como institucional (Ridgeway y Smith-Lovin, 1999). Como una teoría que busca explicar por qué ciertos grupos son dominados o en constante desventaja, el patriarcado reconoce no solo la importancia de intereses ideológicos como defender la superioridad de los hombres frente a las mujeres sino también los intereses materiales de ellos, es decir el acceso a mayores ingresos económicos, mayor libertad, prestigio social, y poder público y privado, y cómo ambos intereses se apoyan mutuamente. Esto significa que las teorías integrativas reconocen claramente el uso del poder por parte de los grupos aventajados; esto es de crucial importancia porque ayuda a identificar los sectores y grupos que presentan obstáculos al cambio social o aquellos sectores y grupos que, por el contrario, pueden contribuir a su reconstrucción. El patriarcado asume diferentes formas e intensidades a través del tiempo y el espacio, lo cual se ve actualmente reflejado desde la amplia participación de hombres y mujeres en campos públicos en los países nórdicos hasta las creencias religiosas extremas de los talibanes en Afganistán que restringen a las mujeres al espacio doméstico.

Como teoría integrativa, la teoría del patriarcado señala que la superación del orden que afecta negativamente a las mujeres requiere esfuerzos en todos los sectores e instituciones sociales y de modo simultáneo. Es obvio que las manifestaciones del género son afectadas por otras variantes sociales como clase social, etnia, raza, ruralidad, orientación sexual, discapacidad, religión, migración, edad, etc. Pese a ello, poner todos estos factores en el mismo plano de importancia es un error y contribuye a perder la noción que el género realiza una función crucial en la conformación del orden social prevalente (Lather, 1992).

En términos globales, reina el consenso entre las teorías integrativas que los patrones que involucran las dinámicas del género operan a nivel macro (a través de las estructura sociales e ideologías penetrantes), meso (en las instituciones como familia, comunidad, sistema legal, iglesia, Estado) y micro (individuo y entre individuos). Estas tres arenas existen totalmente integradas e interactúan entre sí de modo constante y acumulativo, pero pueden ser conceptualizadas como distintas en la medida que involucran diferentes actores sociales.

Las teorías integrativas reconocen que la agencia a nivel individual puede introducir cambios en la identidad de género y que la acción colectiva puede resultar en la disrupción y transformación del orden social de género prevalente. Las teorías integrativas son sensibles a los efectos compuestos<sup>8</sup> del género en combinación con otros marcadores

---

7 La pandemia del COVID-19 vino a recordarnos los limitantes del mundo doméstico. Un estudio reciente sobre la productividad académica como consecuencia del COVID-19 en los EE.UU. halló que la falta de equilibrio entre mujeres y hombres en las tareas domésticas predijo significativamente la baja productividad académica de las mujeres; en particular, el estudio encontró que las académicas trabajan más del doble que los académicos en el cuidado de sus niños y tres veces más entre las 8 a.m. y las 6 p.m. (Ellinas *et al.*, 2021).

8 El efecto compuesto o doble de ciertas variables se reconoce en la actualidad como ejemplos de la interseccionalidad. En su usanza norteamericana, estos enfoques comúnmente examinan la interacción (la cual produce un efecto amplificado o de mayor fuerza) entre raza y género o entre etnia y género; por ejemplo, al evaluar los logros reducidos que se dan en la representación en los campos de ciencia y tecnología

sociales como clase, etnia, raza, religión, condición de inmigrante, etc. en la generación de mayor o menor desventaja de las mujeres. Desde el punto de vista sociológico es menester centrarse en una variable con detenimiento—en este caso la «variable» género—para así delinear sus alcances y naturaleza propia. Además, los diversos marcadores de diferenciación social tienen diferentes manifestaciones, envergadura y efectos en la comunidad.

Un atributo crucial de las teorías integrativas es que estas ayudan a visualizar cambios en la sociedad, es decir sirven para la transformación. Como observara agudamente Freire (1972) ya hace más de medio siglo, nadie mejor que los propios oprimidos para defender sus derechos. Por lo tanto, la tarea del cambio social en las relaciones de género recae y recaerá en las mujeres. De ninguna manera descuento aquí la contribución de los hombres, pero reconozco que las mujeres deberán necesariamente asumir el liderazgo. Pero también es indudable que tal cambio necesitará una preparación adecuada. Para actuar con eficacia una estrategia basada en una teoría de género es indispensable. Yo arguyo, al mismo tiempo, que una teoría de género eficaz reconoce que después de promover una presencia más fuerte de las mujeres en las instituciones superiores, es indispensable atender la cuestión del currículo—es decir, el conocimiento que se obtiene formalmente en los programas de estudio y disciplinas de la universidad.

## **4. La interacción entre universidad, conocimiento y género**

Se dice de modo axiomático que la educación es el mejor recurso para la democracia y la construcción de una sociedad justa, igualitaria y sostenida (European Commission, 2022; UNESCO, 2021; UNESCO Institute for Lifelong Learning, 2020). La escolaridad a nivel primario y secundario y particularmente a nivel universitario, es crucial sin duda para que los estudiantes amplíen la visión de los hechos en su realidad, busquen explicaciones lógicas y basadas en evidencia, examinen diferentes enfoques analíticos y vean los respectivos resultados de su aplicación. Empero, la educación formal que prima en las escuelas y universidades no produce ni otorga grandes conocimientos sobre el género. Simplemente supone que una mujer expuesta a la educación formal de por sí desarrolla los conocimientos que contribuirán a que ella y sus pares, tanto mujeres como hombres, sean capaces de actuar hacia una nueva realidad social. Tristemente, es un supuesto ingenuo con evidencias contrarias: Por ejemplo, en los EE.UU. según datos a nivel nacional de 2020, las mujeres han recibido la mayoría de los títulos de grado<sup>9</sup> desde hace 38 años, la mayoría de los títulos de maestría desde hace 39 años y la mayoría de los títulos de doctorado desde hace 12 años (Zhou y Gao, 2021). En los EE.UU. asimismo, las mujeres representan el 40 % de todos los abogados y el 25 % de todos los jueces; representan igualmente el 47 % de los graduados de escuelas de derecho y un porcentaje similar de los graduados de escuelas de medicina (Okereke, 2020). Si la educación formal fuera transformadora, no solamente el movimiento feminista sería fuerte en ese país sino que las cruciales desventajas debido al género ya estarían resueltas.

---

cuando las mujeres son al mismo tiempo negras o cuando se mide la titulación de las mujeres de origen latino en las universidades de gran prestigio comparada a las mujeres blancas.

9 Me refiero a los primeros cuatro-cinco años de universidad, lo cual en otros países de habla hispana se denomina pregrado.

A pesar de las grandes expectativas sobre la universidad y su conexión con el cambio social que a menudo se enuncian, en lo que se refiere al género la universidad ha manifestado una conducta reactiva, más bien tardía y a veces divisiva, como explico a continuación. En los EE.UU. el movimiento feminista de los años 60 no resultó en programas de la mujer o de género en el ámbito universitario sino hasta 1970. Aunque han pasado más de cinco décadas desde entonces, solo 22 de estos programas de estudio actualmente poseen la capacidad de otorgar un doctorado (NWSA, 2021), o sea únicamente el 8 % de las 282 universidades con capacidad de dar el doctorado gozan de esta prerrogativa. El ser un *programa* con doctorado es vital porque significa que puede funcionar como departamento y tener autonomía; de lo contrario, depende del departamento que lo alberga. También es cierto que la matrícula en los programas de género atraen un número reducido de estudiantes.

La gran mayoría de las acciones en cuanto al género dentro de la universidad se ha centrado en metas cuantitativas de acceso de las mujeres como estudiantes, aunque el logro de estas metas parece más bien derivado de la acción misma por parte de las mujeres. El aumento de la matrícula de las estudiantes en la educación superior, considerando la falta de subvenciones y la tenue aplicación de políticas de igualdad de oportunidades en muchos países, es sobre todo el resultado de auto-financiamiento por parte de las jóvenes para incrementar su tasa de éxito en el mundo laboral y social; aquí ha jugado significativamente la expansión de la universidad privada y religiosa (UNESCO, 2022, p. 45). Por su parte, el aumento visible de las profesoras es el resultado de un mayor número de mujeres con méritos intelectuales más que el resultado de políticas de acción afirmativa. Como discuto en secciones posteriores, el trabajo para lograr paridad es indispensable pero la paridad no es suficiente para el cambio social.

Existen varios factores que juegan *a favor* del papel de la universidad sobre políticas de género: En estos momentos, hay una gran aceptación de los principios de diversidad, igualdad e inclusión. Muchas universidades han creado centros con tales fines. En la actualidad, el acceso de las estudiantes viene siendo apoyado en los campos STEMM, sobre todo a través de becas. Como se sabe, las becas por su naturaleza cubren un pequeño número de la matrícula. Y si bien la universidad sigue siendo es una institución dominada por hombres, con distribuciones de tareas cruciales diferenciadas por género y donde las estructuras y las prácticas masculinas son raramente desafiadas (Silander, 2023; Yarrow y Johnston, 2022; Lagesen y Suboticki, 2021; Burkinshaw y White, 2017; Acker, 2006, 1990; Morley, 2005), también es cierto que la universidad se caracteriza por una cultura meritocrática que privilegia la excelencia y la calidad científica (Peterson y Jordansson, 2021; Bok, 2020); en otras palabras, conviven significativas tensiones.

Pero hay también otros factores que juegan *contra* el papel de la universidad en las políticas de género: La universidad es una institución organizada por disciplinas constituidas en facultades, con cada una de estas gozando de altos niveles de independencia. Con la globalización y el neoliberalismo, esta independencia actualmente se halla correlacionada con la contribución de cada facultad al presupuesto universitario, con ciertas disciplinas/campos de estudio mucho más influyentes que otros, notablemente aquellas ligadas al desarrollo científico y tecnológico y al comercio. Al mismo tiempo, es preciso reconocer que el poder cotidiano en cuanto al manejo de un programa (no me refiero al manejo institucional) está en las manos de los departamentos dentro de facultades.<sup>10</sup>

10 Pienso que la fuerza creciente de los departamentos es un resultado colateral de la creciente especialización que se da con el conocimiento avanzado.



Así, los departamentos se caracterizan por alto grado de independencia en términos de la selección de su profesorado, sus prioridades, su administración interna y su currículo. Como elaboro en la sección (5), esto implica la necesidad de trabajar a ese nivel de gobernanza si se quiere cambiar la universidad en cuanto al género. Aunque sin duda no todas las universidades se caracterizan por el mismo grado de descentralización que otorga considerable autonomía a los departamentos, es indudable que toda especialidad cuenta con una planta docente que podría ser movilizada con gran impacto.

Empero, como toda institución social, la universidad maneja un eficaz control sobre las ideas, algo que Foucault (McHoul, 1993) considera el poder disciplinario, o la capacidad de excluir algunos términos del discurso predominante, términos considerados por la universidad como «peligrosos, falsos o prohibidos» (Lilja y Johansson, 2018). La ausencia de estos términos, esenciales para comprender la naturaleza de un fenómeno que busca ser reconocido en su totalidad, no facilita ni un avance conceptual ni un cambio en las políticas o planes de acción universitarios. Estos términos «peligrosos» incluyen referencia al patriarcado y a la subordinación de la mujer

Finalmente, el pensamiento feminista en la universidad se encuentra dividido, aunque no en partes iguales: Hay un grupo que tiene como referente la desigualdad entre mujeres y hombres tanto en el terreno material como simbólico y la necesidad correspondiente de corregir esto y eventualmente transformar las relaciones sociales de género. Otro grupo se encuentra centrado en las cuestiones de identidad de género y orientación sexual y busca el reconocimiento de derechos humanos para colectivos que se declaran no-conformes con las categorías de género actual.<sup>11</sup> La comunicación entre ambos grupos es débil y los puentes entre ellos están aún por construirse.

## 5. Políticas y esfuerzos para comprometer la universidad en el cambio social

El género como referente en políticas públicas e institucionales frecuentemente aparece dentro de un listado más a menos largo que estipula la necesidad de practicar la inclusión y ser sensitivos a diferencias sociales causadas por género, raza, discapacidad, orientación sexual, identidad de género, edad, condición de inmigrante, entre otros marcadores sociales. Este listado típicamente aparece en los textos de las políticas públicas cuajado en dos o tres frases, sin mayores esfuerzos por desempacar cada una de estas variables y reconocer sus diferentes características y desafíos. Muchas veces el género aparece en documentos oficiales como algo que ubica a la mujeres en los grupos «vulnerables», junto con niños, ancianos y refugiados, evitando admitir de ese modo que esa vulnerabilidad no es innata sino el producto de fuerzas sociales.

Las políticas y acciones relacionadas al género en la educación superior generalmente son típicamente ejecutadas a través de micro-proyectos de poca envergadura y continuidad. Se caracterizan por ser intervenciones que buscan modificar o erradicar conductas nocivas de individuos. Por ejemplo, hay numerosos esfuerzos que tratan de eliminar la

<sup>11</sup> Considero que es necesario seguir usando las categorías mujeres y hombres pues la condición de las *mujeres* comparada con la de los *hombres* se caracteriza por un acceso diferenciado a la educación, salud, empleo, ingreso y riqueza, derechos legales, cuidado hacia niños, enfermos y ancianos no remunerado, derechos reproductivos y sexuales, entre otros. La justicia social busca reducir estas desigualdades y en un futuro no muy lejano lograr la reconstrucción del orden social.

discriminación en el trato de las estudiantes o el acoso sexual hacia ellas como conductas aberrantes de ciertos individuos, sin ligar tales conductas a patrones institucionales y macro-sociales. Es decir, equivalen a medidas de *acción correctiva*, no de *acción transformadora*. Al igual que la teoría de raza crítica en los EE.UU., una teoría integrativa de género busca ir más allá de medidas antidiscriminatorias y antisegregacionistas.

Además, muchas de estas medidas en marcha no incluyen incentivos para eliminar prácticas negativas; consiguientemente, no es raro encontrar que tales medidas provocan a veces reacciones violentas entre aquellos que deben participar involuntariamente (Rhodes, 2017). Sin políticas institucionales y nacionales que busquen modificar las dinámicas de la vida doméstica y sin tener en cuenta los roles reproductivos altamente afectados por el género, las brechas salariales de género persistirán aun cuando el logro educativo entre las mujeres y hombres ya se encuentra igualado (Rodríguez, 2021). Como notara una abogada feminista de amplia experiencia, «en principio, la mayoría de los hombres apoyan la igualdad de género, pero en la práctica muchos fallan en estructurar la vida familiar para promover tal igualdad» (Rhodes, 2017, p. 18).

Según las investigaciones académicas que se centran sobre la condición de las mujeres en la universidad, hay consenso en considerar que en la universidad de hoy continúa un ambiente cultural hegemónico, pese a esfuerzos por introducir planes de género en las universidades. El liderazgo preponderante tiende a ser ejercido por hombres y, cuando hay lideresas se observa su tendencia a adoptar y normalizar las identidades masculinas, incluyendo los modos masculinos de ejercer el liderazgo. Cambiar las conductas y las prácticas institucionales no será fácil porque es menester ir mucho más allá de problematizar tales conductas y prácticas como si fueran meramente aberraciones individuales.

La gran mayoría de las intervenciones relativas al género documentadas en la literatura académica se refieren sobre todo al mundo anglosajón. Mayormente se concentran (1) en el aumento de las estudiantes en los campos de estudio relacionados con STEM (ciencia, tecnología, ingeniería y matemáticas), o STEMM si incluye medicina, (2) la eliminación del acoso sexual, y (3) la disminución de la brecha de género en los puestos académicos y administrativos de alto nivel. Tales intervenciones generalmente consisten en medidas aisladas, en contradistinción con medidas que abarcan una gama más amplia de medidas entrelazadas.

Empero, hay excepciones de importancia. Dos políticas a nivel institucional, con componentes múltiples y que consideran estrategias interactivas entre los departamentos universitarios son ADVANCE en los EE.UU. y Athena SWAN (Scientific Women's Academic Network) Charter en el Reino Unido, ambas políticas promovidas y totalmente financiadas por sus respectivos Estados. En los EE.UU., la National Science Foundation (NSF), mediante subvenciones institucionales entre tres y cinco años de duración, ha apoyado desde 2001 «subvenciones transformadoras institucionales» (así como esfuerzos de menor envergadura) en más de 100 instituciones por un monto aproximado de \$270 millones hasta el momento (NSF, 2021). Estas subvenciones apoyan un conjunto de intervenciones que abarcan actividades como: (a) presentaciones por autoridades universitarias para que las académicas modifiquen perspectivas tradicionales sobre el género y les proporcionen conocimientos acerca de la universidad a fin de conseguir el éxito en avanzar en los diferentes niveles del profesorado, (b) talleres que desarrollan destrezas para tener éxito en lograr financiamiento para sus propuestas de investigación, (c) cursillos de capacitación para alcanzar el liderazgo y desarrollar destrezas en la negociación de sueldos y responsabilidades, y (d) oportunidades para crear redes sociales de pares de apoyo mutuo o identificar tutores, entre otras intervenciones.

Athena SWAN Charter, que comenzó en 2005 (cuatro años después de ADVANCE), busca aumentar el número de académicas en los campos de STEM, mediante el otorgamiento de la acreditación universitaria en esos campos. En otras palabras, para ser acreditadas, las universidades, sus departamentos y sus institutos de investigación tienen que adoptar los principios de igualdad de género de Athena SWAN, desarrollar un plan de acción para la igualdad de género y realizar auditorías del desempeño del plan (Houghton, 2021). Hacia 2021 había 160 instituciones miembro en el Reino Unido y el modelo se había expandido a Irlanda, Australia y Canadá. Las intervenciones que propone Athena SWAN, diseñadas como parte de un paquete integral, son similares a las auspiciadas por ADVANCE—un reflejo de la intensa circulación de ideas y programas en el mundo globalizado de hoy en día.

Con el paso del tiempo, tanto ADVANCE como Athena SWAN se han expandido para abarcar no solamente mujeres sino también grupos de minorías étnicas y raciales.<sup>12</sup> Evaluaciones independientes de ambos ADVANCE y Athena SWAN han encontrado que las académicas que participan en estos programas se benefician claramente ya que muchas son ascendidas o asumen puestos directivos. Específicamente en el caso de Athena SWAN, la evaluación registró un «impacto positivo y significativo» (Advance HE, 2020). Se ha observado que aunque ADVANCE y Athena SWAN son intervenciones de gran magnitud en cuanto a subvención económica y duración de la intervención, los esfuerzos van dirigidos principalmente a nivel de individuo<sup>13</sup> y como la participación es altamente competitiva (en cuanto a las subvenciones institucionales) y voluntaria (en cuanto a la participación de las académicas), el número de beneficiadas es relativamente pequeño. Es difícil vislumbrar que estas medidas puedan generar «transformaciones institucionales» o por lo menos que resulten en «acciones colectivas.» En efecto, la evaluación de Athena SWAN en Irlanda encontró, sorprendentemente, que las políticas que eran «amigables a la familia» (*family-friendly*) sirvieron para reforzar el papel de las mujeres en las tareas de cuidado doméstico (Houghton, 2021).

La Unión Europea ha promovido la ejecución de planes de igualdad de género (GEP) en instituciones de educación superior desde 2001 (EIGE, 2016) y actualmente la mayoría de sus países miembro ha implementado tales planes. Un estudio reciente de 13 universidades en varios países europeos halló que es difícil cambiar las culturas institucionales y que los planes GEP tienden a fusionarse con conceptos y prácticas orientadas a la diversidad e igualdad de oportunidades, lo cual desde la perspectiva de las investigadoras, se comportaron como medidas que no desafiaron las relaciones de poder a nivel estructural y cultural de las universidades (Rosa y Clavero., 2022).

Haciendo eco de las políticas de la Unión Europea, el gobierno nacional de España ha promulgado leyes para promover la igualdad de género en todas sus universidades: Ley 1/2004, manda que las universidades provean capacitación, entrenamiento, enseñanza e investigación sobre el género y Ley 4/2007, ordena la transversalización del género a

12 Si bien esta expansión cubre mujeres y hombres de grupos discriminados que se beneficiarán de una atención especial, al centrarse en la diversidad e inclusión (que aquí se vuelven sinónimo de paridad en la contratación y representación en categorías docentes o administrativas altas) se diluye el objetivo inicial, que era—y debe ser—modificar las relaciones de género.

13 Personalmente, yo me beneficié del programa ADVANCE en mi universidad: llegué a conocer las autoridades máximas de la universidad y comprender las tareas que realizan cada día para fomentar una institución más eficiente y competitiva; empero, mi crecimiento intelectual en ese programa no estuvo ligado a visiones conjuntas de cambio institucional, ni a cómo inducir modelos de liderazgo que sean sensitivos al género.

nivel institucional (Tildesley *et al.*, 2022). Algunas formas de resistencia, sin embargo, se han detectado—una conducta que generalmente toma la forma de no realizar acciones o decisiones pertinentes. Cabe mencionar que en Cataluña desde enero del 2020, todos los nuevos diplomas del primer nivel deben incluir la dimensión de género para ser validados (Verge, 2021).

Otros esfuerzos se han dado en España, Portugal, Italia y Hungría con el apoyo europeo de *Horizon 2020*. Bajo el nombre de SUPERA se trabajó en la elaboración y ejecución de planes de igualdad de género (GEP por sus siglas en inglés) en cuatro universidades del 2018 al 2022. Las actividades cubiertas por sus programas son similares a las de ADVANCE y Athena SWAN: preparando a las académicas a responder a llamados de investigación; capacitando para prepararse para el ascenso académico; formando a profesores y evaluadores en temas como «sesgo inconsciente de género,» el uso de lenguaje no sexista, la presencia y castigo del acoso sexual, el acoso de género y estudios de impacto de género; adoptando medidas para reducir la baja representación de las académicas en puesto de liderazgo, y apoyando investigaciones en temas como el equilibrio trabajo-vida y la igualdad de género en los llamados de investigación. Según el Ministerio de Ciencia e Innovación de España (2022), la capacitación dada al personal de las instituciones apoyando los esfuerzos en educación y género se ofreció en cinco módulos de tres horas de duración cada uno. La participación fue enteramente voluntaria y con horario flexible (es decir cursos virtuales). Desde mi punto de vista, basado en experiencia personal, una capacitación que busca crear nuevas actitudes y prácticas, tiene que apoyarse en trabajo grupal y sin interrupción durante esas tres horas semanales. No solo se tiene que aprender nuevas actitudes y prácticas sino que se tiene de *desaprender* las usanzas previas, es decir borrar las memorias utópicas del problema, donde todo estaba bien. Y aunque en términos democráticos se ve con horror por muchos la imposición de algo, una capacitación *voluntaria* termina dejando de lado al personal reacio a los nuevos conocimientos ligados al género. Además, como se notó anteriormente en este artículo, ha existido la obligatoriedad de la capacitación en asunto de acoso sexual y la ética en la investigación. SUPERA no cuenta todavía con evaluaciones ya que el primer proyecto (subsecuentemente renovado) terminó solo hace algunos meses.

El caso de Suecia merece especial atención ya que este país es considerado líder mundial en la elaboración y ejecución de políticas de género. Suecia apoyó la creación de 37 proyectos institucionales en 14 de sus universidades durante 2009-2011. En la evaluación final de esta iniciativa, los evaluadores observaron «serias deficiencias en el trabajo de GE [equidad de género] con respecto a la planificación, la cooperación a largo plazo y la *difusión teórica y práctica del conocimiento de género a varias partes de las organizaciones universitarias* (citado en Silander, 2023, p. 48, letra añadida por mí).

Resumiendo las características y el impacto de estas intervenciones, se observa que en su gran mayoría se centran en incrementar la paridad de las mujeres y su condición dentro de la jerarquía de la universidad. Son pues intervenciones que aunque apoyan a las mujeres decididamente, no conllevan a cambios sustantivos en la arquitectura de la gobernanza o la cultura de la universidad.

## 6. Una propuesta de acción colectiva usando el conocimiento avanzado

La propuesta que desarrollo a continuación va más allá de buscar la paridad de género en el mundo universitario. La paridad en acceso y graduación de las estudiantes así como



el acceso y ascenso de las académicas no considera el rol que el conocimiento debe jugar en la transformación de género. Por supuesto que si las mujeres no están presente en primer lugar, no estarán expuestas al conocimiento que las universidades transmiten—la paridad es crítica. Pero si el currículo hace caso omiso del conocimiento de cómo opera el género en la sociedad y en la institución universitaria, la función primordial de la universidad queda de lado. Implícito en el foco exclusivo en la paridad es que el conocimiento que se transmite actualmente es suficiente y que la falta de conocimiento sobre el género por parte de docentes y administradores no juega ningún papel en sus vidas.

Aina (2013) asevera que un cambio social a partir de la universidad necesita un enfoque sistemático a cuatro niveles: (1) gobernanza, políticas y regulación, (2) estructuras administrativas, (3) programas académicos y (4) el ambiente de aprendizaje. Considero que si bien se ha intentado afectar las políticas y los reglamentos y las estructuras administrativas (esto al buscar más mujeres en puestos de liderazgo), no se ha trabajado mucho con los programas académicos y menos aún con el ambiente de aprendizaje. Estos dos últimos niveles presentan una correlación significativa pues se alimentan uno del otro.

La universidad, como ente centrado en el conocimiento, debe prestar atención a lo que se enseña y cómo se enseña. Y con gran urgencia debe prestar atención a los currículos en efecto y cómo estos cubren (o no) cuestiones de género. Aina (2013) nos recuerda que el análisis de género a nivel de la universidad como institución debe incluir: una revisión de los currículos desde una perspectiva de género, cómo la enseñanza y el aprendizaje en la institución se hallan asociados al tratamiento del género (o no) en el conocimiento y cómo estos aspectos pedagógicos podrían ser ligados al género para su transformación. Ella recomienda que para ello es menester crear puntos de referencia (*benchmarks*), monitorear prácticas y evaluar el resultado de las intervenciones. Y todo esto, por supuesto, debería estar acompañado de un presupuesto destinado a la transversalización del género y la capacitación en el mismo de todo el personal (Stromquist, 2021; Aina, 2013).

Quisiera hacer hincapié sobre la importancia vital del currículo, sobre todo en una institución educativa por definición. Hay gran consenso en los discursos oficiales en mantener que los institutos de educación superior se caracterizan por currículos que son neutros (es decir, no tienen sesgos basados en el género) y generalmente científicos. Hay investigaciones que demuestran que los currículos constituyen la intervención más descuidada en las intervenciones de género en la educación superior (Verge, 2021). Yo añadiría que no solamente es cuestión de descuido sino una estrategia deliberada porque esos cambios curriculares tocarían muchos puntos controversiales que tanto Estados como universidades prefieren dejar de lado (para una identificación detallada de los asuntos a ser discutidos en currículos sensibles al género, ver Stromquist, 2020). Otra vez, la sabiduría de Freire nos recuerda que ninguna educación es neutral sino más bien política.

La tarea de trabajar con el currículo demandará gran esfuerzo en el que las académicas necesariamente tienen que involucrarse. Mucho se habla en las esferas oficiales de la necesidad de promover una educación crítica. Pero cuando se lee detenidamente lo que se propone es proporcionar una educación con una fuerte lógica interna, donde se desarrolla en el estudiantado la capacidad de presentar argumentos coherentes, buscar evidencias claras y llegar a conclusiones basadas en la evidencia. Este tipo de educación «crítica» en realidad no hace referencia a ningún contenido—es meramente una serie de recomendaciones para pensar bien. Por el contrario, un trabajo en los currículos ligados



al género tendrá que abarcar realidades sociales injustas y desiguales que afectan a las mujeres a todo nivel y en muchas circunstancias, desde la jurisprudencia, las dinámicas de producción y reproducción hasta el entorno íntimo. Es claro que una sólida teoría de género debe ser sensitiva a la influencia del contexto histórico, social, cultural y geográfico del país o de la comunidad. Asimismo, debe incluir el estudio del poder y cómo este se utiliza como palanca eficaz (Carrigan *et al.*, 1985), a menudo para interrumpir o frenar cambios. Debe al mismo tiempo reconocer las bases capilares del poder, como se manifiestan por ejemplo en la violencia sexual y en la división del trabajo doméstico. Esto implica reconocer conductas tanto a nivel macro (estructurales: Estado, cultura, religión, familia), meso (institucionales: escuela, universidad, centros de trabajo, medios de comunicación) y micro (nivel individual, incluyendo interacciones entre individuos).

Trabajar con el currículo deberá reconocer el peso de la historia y la modernización de ideas patriarcales, resistir el presente, y crear nuevos entendimientos. Deberá también expandir el objetivo de la «transformación de relaciones sociales de género.» En este sentido, resaltando la contribución del enfoque interseccional se debe incluir discusiones sobre el impacto negativo acumulativo de factores como clase social, raza, etnia y condición de inmigrante. También se debe incluir a las personas con diferentes identidades de género y orientación sexual. Pero esto no debería ocurrir al costo de abandonar, aún más atacar, categorías como «mujer,» «hombre» y «heterosexualidad». Se escuchan frecuentes críticas, por lo menos en círculos académicos norteamericanos, aduciendo que la clasificación «binaria» (es decir la identificación como hombre y mujer) y la heterosexualidad tienen que ser destruidas para conseguir el cambio social. Hasta el momento, no hay evidencias empíricas que apoyen tal afirmación.<sup>14</sup>

Un cambio curricular necesitaría de un esfuerzo colectivo en el que las académicas deben involucrarse. Este esfuerzo implicaría desarrollar cursos relacionados con el género en todas las facultades y todos los departamentos de la universidad. Aquí, las escuelas de educación deberán participar activamente,<sup>15</sup> aunque solo con un trabajo inter-disciplinario se podría hacer que los currículos de género toquen a un número significativo de estudiantes. Realizar algo interdisciplinario resultaría en usar la ventaja comparada de cada disciplina para incorporar los conocimientos ligados al género que se han venido acumulando dentro de cada disciplina. Muchos aportes se lograrían al desarrollar cursos que contemplen un análisis inter-disciplinario de conceptos tales como ideología, desigualdad, conflicto, opresión, ciudadanía, y pedagogía crítica (Millican *et al.*, 2021; O'Connor *et al.*, 2021). Aún más, un trabajo inter-disciplinario contribuirá a mejorar las relaciones entre las disciplinas de mayor prestigio con las facultades de educación dentro de las universidades.

Ciertamente, ha habido esfuerzos para trabajar explícitamente en los currículos, aunque todos a menor escala. Para el diseño de estos cursos se han utilizado incentivos tanto en especie como monetarios. En las universidades de Cataluña y Barcelona se otorgan premios que reconocen el valor de considerar el género en la enseñanza y la producción de guías docentes sensibles al género. También está el modelo de cursos ligados a los campos de STEM en ciertas universidades norteamericanas, donde se invita a académicos/

<sup>14</sup> Indudablemente los objetivos de justicia social deben incluir el reconocimiento y respeto hacia personas que se auto-definen como no-binarias, generalmente comprendidas en los grupos LGBTQ+. Estas personas sufren la ausencia de varios derechos civiles y son objeto de múltiples micro-agresiones en la vida cotidiana.

<sup>15</sup> Es preciso reconocer que en los programas iniciales de formación docente tanto en EE.UU. como en el Reino Unido no se presta mucha atención al género (Coffey y Acker, 2011). Los programas de capacitación para los docentes ya en servicio son mucho más escasos.

académicas de diferentes campos y disciplinas a que se reúnan a la hora del almuerzo (*brown bag lunches*) durante múltiples sesiones para diseñar nuevos cursos. Como incentivo se otorga a los participantes activos un pequeño monto, por ejemplo, 1,500 euros.

Por supuesto, además del trabajo curricular habrá que prestar atención a otros factores internos y externos. Internamente, como en el caso de la obligatoriedad de la vacuna contra el COVID, será menester una política de capacitación *obligatoria* en género tanto para los y las docentes como para los administradores y las administradoras. En realidad, muchas universidades mandan que su personal reciba capacitación en asuntos ligados al acoso sexual y las responsabilidades éticas en la investigación. Esta capacitación incluirá por fuerza a los administradores de mayor nivel, a los decanos y a los directores de departamento, pues como se observó anteriormente es a nivel departamental donde reside el poder curricular decisivo. Es claro que existe un número creciente de hombres dispuestos a trabajar la cuestión de género con seriedad y profundidad. Ellos siempre serán bienvenidos. Pero como observa una abogada de gran prestigio y experiencia, «Asegurar que las mujeres accedan a posiciones de liderazgo ... avanza el principio de igualdad de derechos y *aumenta la posibilidad de que los intereses de las mujeres se reflejen en los procesos de decisión*» (Rhodes, 2017, p. 133, énfasis añadido por mí).

Externamente, es necesario trabajar con aliados en la burocracia gubernamental y particularmente en los medios de comunicación masivos. Verge (2021) relata experiencias exitosas en Cataluña y Valencia con burócratas hombres y mujeres en el gobierno y en arenas semi-públicas al tratar de transversalizar el género. Otras alianzas, con necesidad de fuerte refuerzo, se refieren al contacto con grupos representativos de los movimientos feministas y al trabajo con las escuelas a nivel primario y secundario.

En las esferas internacionales habrá que hacer énfasis en la incorporación de la atención a cuestiones de género como un indicador de calidad en los mecanismos de seguro de calidad (*quality assurance*). A nivel regional hasta el momento, los procesos de seguro de calidad en Europa no mencionan al género en lo absoluto (Verge, 2021). La tercera conferencia mundial sobre la educación superior auspiciada por UNESCO llevó el tema: «Reinventando la Educación Superior para un Futuro»<sup>16</sup> (UNESCO, 2021). La conferencia identificó 10 temas, siendo el tercero «Inclusión en la Educación Superior» y como subtema de este, «Mejorar la Igualdad de Género en la Educación Superior» (UNESCO, 2021). Sin sorprender, el informe final de tal conferencia revela que la «igualdad de género» que se trabajó no fue más allá de elevar la participación numérica de las mujeres. De igual modo, el informe anual de la UNESCO (2022) sobre el género, pese a su título («Deepening the Debate on Those Still Left Behind» o «Profundizando el Debate sobre Aquellos Dejadados Atrás»)<sup>17</sup>, exhibe una preocupación continua sobre la paridad educativa, dejando de lado cualquier discusión sobre cómo usar la escuela para una educación transformadora de género. El acápite de este informe sobre educación superior trata exclusivamente del acceso a la educación terciaria (la cual UNESCO define como cualquier educación después de la secundaria—es decir estudios universitarios así como estudios de carácter técnico o profesional). Una observación de interés en ese informe es que la mayoría de mujeres en estudios sobre ciencia y tecnología provienen de universidades de mujeres.

He ofrecido en esta sección elementos para la conformación de una estrategia colectiva. No ofrezco un modelo específico pues la acción colectiva producirá la combinación

16 Realizada en Barcelona, 18-20 de mayo, 2022.

17 Esta publicación de UNESCO existe solo en inglés.

de esfuerzos mejor adecuados al contexto y características de sus propias instituciones. Además, es de esperar que el trabajo colectivo resultará en muchas iteraciones a lo largo del tiempo.

## 7. Conclusiones

Es indudable que con los avances en la rapidez y acceso a la información y conocimiento—productos intensos y omnipresentes de la globalización—se han desatado progresos enormes en ciencia y tecnología: medicina, comunicaciones, transportes, la exploración espacial, la inteligencia artificial, la creación de bancos de datos digitales, y la producción de materiales avanzados, entre otros. Los avances en la identificación de problemáticas sociales y sus causas,

incluyendo el cambio en las relaciones sociales de género, por el contrario, han sido modestos y muy parciales. Se podría aseverar que el esfuerzo educativo en la universidad se encuentra estancado en la paridad en el acceso y logro académico de las estudiantes y la paridad de las mujeres como académicas y en puestos administrativos de alto nivel.

El liderazgo de la universidad en el cambio social se encuentra altamente desafiado por la globalización, la cual posiciona las instituciones de educación superior como agentes de innovación científica y tecnológica en gran competitividad entre ellas y dentro de ellas. Esto crea una atmósfera donde las ciencias sociales y las humanidades no generan mucho respeto. Al mismo tiempo, como visto anteriormente, la universidad sigue siendo dominada por patrones de conducta en los cuales la masculinidad prima. Sin embargo, estos patrones de dominación coexisten con la auto-definición como entidad comprometida con la democracia y la inclusión, lo cual crea tensiones y así espacios propicio al cuestionamiento y cambio.

El uso de políticas universitarias de género con múltiples acciones, recursos explícitos y duración de por los menos dos años ha evolucionado desde 2001, comenzando con ADVANCE en los EE.UU. Hoy en día es poco usual que se trate del género como un problema sin importancia (es decir «*non-issue*»). También es raro encontrar fuertes niveles de resistencia a nivel organizacional e individual. Empero es común encontrar políticas que se promulgan como acciones simbólicas, meramente para mostrar un interés y legitimidad institucional. Esto se evidencia frecuentemente en la adopción de planes de igualdad de género que no tienen mayor resonancia dados sus fondos insuficientes, la falta de personal estable y preparado, y endeble actualización. Estas experiencias fallidas con conocidas generalmente a nivel anecdótico pues difícilmente se apoyan investigaciones independientes que tienen miradas internas de la misma institución.

Hay que reconocer notables esfuerzos por parte de los gobiernos nacionales en apoyar medidas para afianzar la presencia de las mujeres como académicas o en posiciones de liderazgo institucional. Hemos destacado anteriormente los esfuerzos en los EE.UU. y en los países de la Unión Europea desde la década de los 2000. Estos esfuerzos cubren una gama de actividades y vienen subvencionados por sumas considerables. Evaluaciones del impacto de estas intervenciones son mixtas: por una parte, hay beneficios individuales significativos que contribuyen a la paridad como aquellos enfocados en la promoción académica, logros en obtener fondos de investigación, disminución de instancias de discriminación y acoso sexual. Todo esto ayuda a crear ambientes menos tensos y más seguros que contribuyen a la permanencia de las académicas. Por otra parte, la mayoría de las investigaciones por parte de investigadores no asociadas a tales intervenciones

coinciden en detectar debilidades en lograr cambios estructurales y culturales y aún menos cambios que se difundan por toda la universidad. Aunque la literatura presenta diferentes categorías para clasificar las acciones dentro de las políticas universitarias de igualdad de género, está surgiendo cierto consenso en su tipificación en tres formas: (1) políticas que se centran en las académicas para prepararlas más y mejor a fin de lograr su éxito individual y así integrarlas permanentemente en la universidad, (2) políticas que enfatizan la capacitación del personal universitario, incluyendo administradores de alto nivel y (3) políticas que se dan a nivel institucional. Las políticas en el tipo (1) se conocen informalmente como aquellas que buscan «arreglar a las mujeres» bajo el supuesto de cuyas debilidades o deficiencias crean su desventaja. Estas políticas incluyen cursillos para elaborar portfolios para el ascenso en rango, cursillos para mejorar respuestas sociales tales como ser más asertiva, ser un persona que escucha a otros y desarrollar un sentido de humor, cursillos para desarrollar propuestas de investigación mejor diseñadas, acceso a mentores, oportunidades para participar en la creación y funcionamientos de redes de apoyo mutuo entre profesoras, entre otras. Las políticas tipo (2) buscan capacitar a líderes y otros miembros de la comunidad en asuntos como la discriminación de género, el sesgo inconsciente, el acoso sexual. El tipo (3) a veces se reconoce como «cambios institucionales» aunque son medidas que también se limitan a mejorar condiciones individuales como «detener el reloj del *tenure*» en los EE.UU. que consiste en dar un año o más a las mujeres para que se preparen mejor para el ascenso de profesora asociada a profesora titular, reducir la carga de servicios de las académicas, mejorar la posibilidad de gestionar al aumento de sueldo con más facilidad, ofrecer incentivos monetarios para las académicas, crear una unidad o un comité permanente para atender asuntos de igualdad de género o diversidad, y tener un plan de igualdad de género para la institución, entre otras (Silander, 2023; Norander y Zenk, 2023; Yarrow y Johnston, 2022; Burkinshaw y White, 2017). Es el tipo (3) que causa discrepancias en el juicio de las investigadoras y evaluadoras. Algunas consideran que estas medidas, al abarcar toda la institución, representan ya desde ese momento una instancia de cambio institucional. Otras arguyen que estas medidas continúan focalizadas en individuos y no llegan a transformar normas, culturas y estructuras de mando institucional sino más bien sirven para incrementar la reputación institucional frente a otras universidades, lo que Yarrow y Johnston (2022) llaman «actuando como pavorreales.»

En mi opinión, el foco casi exclusivo en la paridad—la igualdad numérica absoluta—desvía la atención de lo que puede lograrse pese a no contar con el 50-50 por ciento de representación entre hombres y mujeres. Los porcentajes de mujeres de por lo menos 45 % en los dos primeros niveles de la jerarquía docente tanto en Europa como en EE.UU. Y entre como profesoras titulares o catedráticas representan el 36 % en los EE.UU. (AAUW, 2022) y 26 % en la Unión Europea (European Commission, 2021). Esto significa sumas considerables de mujeres académicas. Mi argumento es que se puede aprovechar tales contingentes numéricos para trabajar en conjunto y avanzar más en contenidos progresistas en cuanto a cambios sociales.

Considero que la ausencia de una teoría integrativa sobre el género que acompañe los actuales esfuerzos de transformación institucional y que caracteriza la mayoría de las políticas universitarias resultan en la lentitud del progreso ya que se atiende a los síntomas y no a las dinámicas profundas que repiten constantemente los mismos síntomas. Igualmente, como existe considerable autonomía y poder en los *departamentos de facultades* en la universidad, las intervenciones que busquen alterar la cultura de género en esta institución tendrán que incentivar el trabajo a este nivel.



Quisiera terminar con la interrogante que sirvió como tema central del XVII Congreso Nacional de la Sociedad Española de Educación Comparada (febrero de 2022) y que sigue siendo vigente: ¿Hacia dónde va la educación? Yo respondería que si nos estamos refiriendo a su trabajo en cuestiones de género en la educación superior, este avanza lentamente y apartado de la cuestión esencial, es decir el uso de la educación para comunicar conocimientos fundamentales para un trabajo frontal en la transformación de las relaciones de género en la sociedad.

Los desafíos son grandes. He destacado varios en este artículo, pero no con el fin de disuadir la agencia individual y menos colectiva sino para elucidar la complejidad del trabajo transformador de género. Difícil pero posible. Las condiciones enraizadas en creencias y prácticas antiquísimas requieren soluciones a su vez complejas e integrales. Martin Luther King dijo en cierta ocasión, «Siempre es el momento adecuado para hacer lo correcto.» En su versión original, la expresión tiene mayor resonancia: «*The time is always right to do right.*» La mayor cualidad y responsabilidad de la universidad como centro de estudios es aportar al conocimiento; por ello, trabajar con los currículos para transmitir valores feministas y orientados al cambio social es indispensable.

Se reconoce ampliamente que la sala de clase es un espacio social privilegiado, donde la voz con autoridad de las profesoras y los profesores tiene un impacto cognitivo y emocional. Lafebvre (1991) afirma que el espacio es un producto social y que la sala de clase un espacio maravilloso donde mucho esfuerzo en procesos transformadores puede tener lugar. Ser docente, en efecto, constituye una de las pocas profesiones donde una persona puede hacer una diferencia en el día a día. Por ello es preciso reconocer los espacios pedagógicos como áreas estratégicas (Vergel, 2011).

No habrá que esperar grandes recompensas para actuar. Y serán las académicas con las que recae esta tarea, tanto a nivel departamental como institucional. Sin duda, habrá que hacer sacrificios individuales y no siempre reconocidos por la propia universidad. Pero una misión digna no puede esperar.

## 8. Referencias bibliográficas

- AAUP. (2021). *The 2021 AAUP Shared Governance Survey: Findings on Demographics of Senate Chairs and Governance Structures*. American Association of University Professors.
- AAUW. (2022). *Fast Facts: Women Working in Academia*. <https://www.aauw.org/resources/article/fast-facts-academic/>
- Acker, J. (2006). Inequality regimes: gender, class, and race in organizations. *Gender & Society*, 20(4), 441-464. <https://doi.org/10.1177/0891243206289499>
- Acker, J. (1990). Hierarchies, jobs, bodies: A theory of gendered organizations. *Gender & Society*, 4(2), 139-158. <https://doi.org/10.1177/089124390004002002>
- Aina, O. (2013, 12-13 March). Gender Equity and Higher Education in Africa. Lead paper presented at the First International Interdisciplinary Conference on Gender and Higher Education in Africa: Emerging Issues. University of Ibadan.
- Arena, G. (2022). When Gender Equality in Academia Takes a Toll on Agency and Wellbeing. Proceedings of the 5th International Conference on Gender Research. Aveiro, Portugal: University of Aveiro.



- Advance-HE. (2020). Athena SWAN Charter Review Independent Steering Group for the Advance of Higher Education. Athena SWAN.
- Bandura, A. (1977). *Social Learning Theory*. Prentice-Hall.
- Bem, S. (1981). Gender schema theory: A cognitive account of sex typing. *Psychological Review*, 88, 354-364.
- Berg, L., Gahman, L. y Nunn, N. (2013). *Neoliberalism, Masculinities, and Academic Knowledge Production: Towards a Theory of "Academic Masculinities*. Centre for Social, Spatial and Economic Justice, University of British Columbia.
- Bimpong, K., Thomson, K., Mcnamara, C., Balaj, M., Akhter, N., Bambra, C. y Todd, A. (2021). The gender pay gap: Gender inequalities in pain across 19 European countries. *Scandinavian Journal of Public Health*. 50(2). <https://doi.org/10.1177/1403494820987466>
- Birch, K. (2015). Neoliberalism: The whys and wherefores ... and future directions. *Sociology Compass*, 9(7), 571-584. <https://doi.org/10.1111/soc4.12277>
- Bok, D. (2020). *Can Colleges Teach Students What They Need to Know in the 21st Century?* Princeton University Press.
- Burkinshaw, P. y White, K. (2017). Fixing the Women or Fixing Universities: Women in HE Leaderships. *Administrative Sciences*. <https://doie.org/10.3390/admsci7030030>
- Cahill, C. y Konings, M. (2017). *Neoliberalism*. Polity Press.
- Canaan, J. y Shumar, W. (Eds.). (2008). *Structure and Agency in the Neoliberal University*. Routledge.
- Carrigan, T., Connell, B. y Lee, J. (1985). Toward a new sociology of masculinity. *Theory and Society*, 14(5), 551-604. <https://doi.org/10.1007/BF00160017>
- Coffey, A. y Acker, S. (2011). "Girlies on the Warpath": Addressing gender in initial training education. In C. Skelton & B. Francis (Eds.), *A Feminist Critique of Education: 15 Years of Gender Education* (pp. 25-37). London: Routledge.
- Colby, G. y Fowler, C. (2021). Broadening efforts to address gender inequity. *Academe*, 107(1) (Publication of the American Association of University Professors.)
- Connell, R.W. (1987). *Gender and Power: Society, the Person, and Sexual Politics*. Stanford University Press.
- CUPA-HR. (2020). *Administrators in Higher Education Annual Report 2020*. Knoxville, TN: College and University Professional Association for Human Resources.
- CUPA-HR. (2016). *Administrators in Higher Education Salary Surveys, 2015-16*. Knoxville, TN: College and University Professional Association for Human Resources.
- de Wit, H. (2020, 23 May). Business model of internationalisation is falling apart. *University World News*. <http://www.universityworldnews.com/>

- EIGE. (2016). *Promoting Gender Equality in Academia and Research Institutions. Main Findings*. Vilnius, Lithuania: European Institute for Gender Equality, European Union.
- Ellinas, E., Ark, T., Kaljo, K., Queen, K., Krier, C., Farkos, A. (2021). Winners and losers in academic productivity during the COVID-19 pandemic: Is the gender gap widening for faculty? *Journal of Women's Health*, 31(4), 487-494. <https://doi.org/10.1089/jwh.2021.0321>
- Ellis, J. (2020). *The Breakdown of Higher Education: How It Happened, the Damage It Does, and What Can Be Done*. Encounter.
- European Commission. (2022, 18 January). Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee on Region on a European Strategy for Universities. Strasbourg: European Commission.
- European Commission (2021). *SHE Figures 2021. Gender in Research and Innovation Statistics and Indicators*. Strasbourg: European Commission.
- McHoul, A. W. (1993). *A Foucault Primer: Discourse, Power and the Subject*. University Press.
- Fraser, N. (1999). Social justice in the age of identity politics: Redistribution, recognition, participation. In *Culture and Economy After The Cultural Turn*. In L. Ray and A. Sayer (Eds.). SAGE Publications. <https://doi.org/10.4135/9781446218112>
- Fraser, N. (1995). From redistribution to recognition? Dilemmas of justice in a "post-socialist" age. *New Left Review*, 1/212, 68-93.
- Freire, P. (1972). *Pedagogy of the Oppressed*. Penguin Books.
- Furstenberg, F. (2021, 8 April). The era of artificial scarcity. *The Chronicle of Higher Education*.
- Green, D. (2022, 21 January). Being a feminist academic in Pakistan, and why open access is necessary for decolonizing academia. An interview with Ayesha Khan. *Global Policy* (Durham, England).
- Harvey, D. (2007). *A Brief History of Neoliberalism*. Oxford University Press.
- Harvey, D. (1989). *The Condition of Post-Modernity*. Basil Blackwell.
- Houghton, F. (2021). The Athena SWAN process to promote gender equity in third-level education in Ireland. *South Eastern European Journal of Public Health*, XVII. <https://doi.org/10.11576/seejph-4799>
- Lafebvre, H. (1991). *The Production of Space*. Blackwell.
- Lagesen, V. y Suboticki, I. (2021). Department head enacting gender balance policies: Navigating voices of ambiguity and concern. *Critical Political Studies*, 16(3), 333-351. <https://doi.org/10.1080/19460171.2021.1991822>

- Lather, P. (1992). Critical frames in educational research: Feminist and post-structural perspectives. *Gender and Education*, 31(2), 87-99.
- Lilja, M. y Johansson, E. (2018). Feminism as power and resistance: An inquiry into different forms of Swedish feminist resistance and anti-genderist reactions. *Social Inclusion*, 6(4), 82-94. <https://doi.org/10.17645/si.v6i4.1545>
- Lorber, J. (1994). *Paradoxes of Gender*. New Haven, CT: Yale University Press.
- Millican, J., Kasumagic-Kafedzic, L., Masabo, F., Almanza, M. (2021). Pedagogies for peacebuilding in higher education. How and why should higher education institutions get involved in teaching for peace. *International Review of Education*, 67(5), 569-590. <https://doi.org/10.1007/s11159-021-09907-9>
- Ministerio de Ciencia e Innovación. (2022). *RFOs' Inspiring Practices. Training the RFO Staff in Gender Equality*.
- Morley, L. (2010). Momentum and melancholia: Women in higher education internationally. In M. Apple, S. Ball, & L. A. Gandin (Eds.), M. Apple, S (Eds.), *The Routledge International Handbook of the Sociology of Education*, (pp. 384-395). Routledge.
- Morley, L. (2005). Sounds, silences and contradictions: Gender equity in British Commonwealth higher education. *Australian Feminist Studies*, 20(46), 109-119. <http://dx.doi.org/10.1080/0816464042000334573>
- Morley, L. y Crossouard, B. (2016). Gender in the neoliberalised global academy: The affective economy of women and leadership in South Asia. *British Journal of Sociology of Education*, 37(1), 149-168.
- Norander, S. y Zenk, L. (2023). Women Leaders: A Critical Analysis of Literature in Higher Education. *Advancing Women in Leadership*. <https://doi.org/10.21423/awlj-v42.a410>.
- NSF. (2021). ADVANCE at a Glance. National Science Foundation.
- NWSA. (2021). Ph.D. Program List. Chicago: National Women's Studies Association.
- O'Connor, P., Hodgins, M., Woods, D., Wallwaey, E., Palmén, R., Van Den Brink, M. y Schmidt, E. (2021). Organisational characteristics that facilitate gender-based violence and harassment in higher education. *Administrative Sciences*, 11(4), 138. <https://doi.org/10.3390/admsci11040138>
- Okereke, G. (2020). Gender wage gap in contemporary America. *International Journal of Gender and Women's Studies*, 8(2), 61-75. <https://doi.org/10.15640/ijgws.v8n2a7>
- Peterson, H. & Jordansson, B. (2021). Gender mainstreaming in Swedish academia: Translating policy into practice. *Journal of Gender Studies*, 31:1, 87-100, DOI: 10.1080/09589236.2021.2004539
- Rhodes, D. (2017). *Women and Leadership*. Oxford University Press.

- Ridgeway, C. (2011). *Framed by Gender: How Gender Inequality Persists in the Modern World*. Oxford Scholarship Online.
- Ridgeway, C. y Smith-Lovin, L. (1999). The gender system and interaction. *Annual Review of Sociology*, 25(1), 191-216.
- Risman, B. (2014). Gender as a social structure: Theory wrestling with activism. *Gender and Society*, 18(4), 421-450. <https://doi.org/10.1177/0891243204265349>
- Risman, B. (1998). *Gender Vertigo: American Families in Transition*. Yale University Press.
- Rodriguez, A. (2021). The invisibility of women's unpaid work in gender policies. *Policy Perspectives*, 38. <https://doi.org/10.4079/pp.v28i0.4>
- Rosa, R. y Clavero, S. (2022). Gender equality in higher education and research. *Journal of Gender Studies*, 31(1). <https://doi.org/10.1080/09589236.2022.2007446>
- Sallee, M. (2012). The ideal worker or the ideal father: Organizational structures and culture in the gendered university. *Research in Higher Education*, 53(7), 782-802. <https://doi.org/10.1007/s11162-012-9256-5>
- Silander, C. (2023). Gender Equality in Swedish Academia: Unpacking the Tool Box. *Journal of Praxis in Higher Education*, 5(1), 46-69.
- Stromquist, N. (2021). Expanding the field of comparative and international education: The inclusion of gender. In B. Lindsay (Ed.), *Comparative and International Education: Leading Perspectives from the Field*. Palgrave Macmillan.
- Stromquist, N. (2020). Girls and women in the education system: The curricular challenge. *Prospects*, 49(1-2). <http://dx.doi.org/10.1007/s11125-020-09482-1>
- Tildesley, R., Lombardo, E., & Verge, T. (2022). Power struggles in the implementation of gender equality policies: The politics of resistance and counter-resistance in universities, *Politics & Gender*, 18(4) 879-910. <https://doi.org/10.1017/S1743923X21000167>
- UNESCO. (2022). *Global Education Monitoring Report—Gender Report: Deepening the Debate on Those Still Left Behind*. UNESCO.
- UNESCO. (2021). World Higher Education Conference WHEC2022. Reinventing Higher Education for a Sustainable Future. UNESCO. <https://www.unesco.org/sites/default/files/medias/fichiers/2022/03/whec2022-concept-note-en.pdf>
- UNESCO. (2020). *Global Education Monitoring Report—Gender Report: A New Generation: 25 Years of Efforts for Gender Equality in Education*. UNESCO.
- UNESCO Institute for Lifelong Learning. (2020). Embracing a culture of lifelong learning: Contribution to the Futures of Education. Hamburg: UNESCO Institute for Lifelong Learning.
- Verge, T. (2021). Gender equality policy and universities: Feminist strategic alliances to re-gender the curriculum. *Journal of Women, Politics & Policy*, 42(2):1-16. <https://doi.org/10.1080/1554477X.2021.1904763>

- Vergel, C. (2011). El concepto de justicia de género: Teorías y modos de uso. *Revista de Derecho Privado*, (21), 119-146.
- Vergel, A. y Curran, M. (2014). New public management as a “global education policy”: its adoption and recontextualization in a Southern setting. *Critical Studies in Education*, 55(3), 253-291. <https://doi.org/10.1080/17508487.2014.913531>
- Yarrow, E. y Johnston, K. (2022). Athena SWAN: “Institutional peacocking” in the neoliberal university, *Gender, Work, & Organization*. <https://doi.org/10.1111/gwao.12941>
- Zhou, E. y Gao, J. (2021). *Graduate Enrollment and Degrees: 2010 to 2020*. Council of Graduate Schools.



2



*El derecho a la educación y las políticas educativas del nivel secundario, en cinco países de América Latina, un análisis en ocho cohortes escolares entre el 2005-2017*

*The right to education and educational policies at the secondary level, in five Latin American countries, an analysis of eight school cohorts between 2005-2017*

**Christian José Barajas Archila\***;  
**Yensy Davidsa Lizarazo Castañeda\*\***;  
**María Franci Álvarez\*\*\***

**DOI:** 10.5944/reec.43.2023.34194

**Recibido: 14 de julio de 2022**  
**Aceptado: 23 de mayo de 2023**

\* CHRISTIAN JOSÉ BARAJAS ARCHILA: es becario doctoral del CONICET por la UNVM, IAPCS). Trabajador Social de la Universidad Industrial de Santander, Colombia, Becario Doctoral por el Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) y la Universidad Nacional de Villa María (UNVM), por el Instituto Académico y Pedagógico de Ciencias Sociales (IAPCS), Doctorando en Demografía por la Facultad de Ciencias Económicas, Universidad Nacional de Córdoba, Argentina. Ha realizado investigaciones sobre el sistema universitario colombiano, así como estudios del nivel secundario en Colombia y Argentina, a su vez investigaciones en demografía sobre mortalidad y fecundidad. **Datos de contacto:** e-mail: ramonero\_1986@hotmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6779-5280>

\*\* YENSY DAVIDSA LIZARAZO CASTAÑEDA: Licenciada en Educación Básica con Énfasis en Humanidades e idiomas de la Universidad Libre de Colombia. Ha cursado estudios de maestría sobre Lenguajes e Interculturalidad de la Universidad Nacional de Córdoba, Argentina. Ha Coordinado Proyectos de la Estrategia de Educación Continua en la Corporación Universitaria Minuto de Dios (UNIMINUTO), Colombia y es magister en educación de la misma institución Actualmente es directora Académica British Digital LLC. **Datos de contacto:** e-mail: yensy.lizarazo@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7467-752X>

\*\*\* MARÍA FRANCI ÁLVAREZ: Contadora, Profesora en nivel superior en Ciencias Económicas. Magister y Doctora en Demografía. Facultad de Ciencias Económicas, Universidad Nacional de Córdoba. Docente e investigadora de la Universidad Nacional de Villa María. Docente de posgrado en Demografía, UNC. Categoría I en el programa de incentivos a la investigación universitaria. Docente de la Maestría en Investigación Educativa y del Doctorado en Educación de la Universidad Católica de Córdoba. Coordinadora de proyectos de investigación del Núcleo de Estudios e Investigaciones en Educación del MERCOSUR. **Datos de contacto:** e-mail: mfsalvarez@gmail.com.

## Resumen

En el presente estudio se comparan las políticas de educación de 5 países de América Latina en el nivel secundario de educación, dichas naciones son: (Argentina, Bolivia, Brasil, Colombia y Uruguay) y cómo las políticas han impactado en el avance escolar. Para ello, se utiliza una metodología de estudio de cohortes educativas cuya duración es de 6 años escolares entre el primer y último año académico en los 5 países. En ese sentido, los principales resultados muestran que cohorte tras cohorte aumentaron los indicadores como la matrícula y la promoción. A su vez, en las 5 naciones el ciclo bajo tiene los mejores indicadores. Sin embargo, en algunos países no hubo progreso en ningún ciclo. Por ello, las conclusiones establecen la necesidad de cuantificar la legislación y analizar quiénes son beneficiarios de las políticas educativas con el fin de observar cuál es el aporte de la realidad legal a la dinámica del nivel secundario de educación, con especial atención a la educación secundaria superior.

*Palabras clave:* democratización de la educación; deserción escolar; igualdad de oportunidades; educación universal; estudios de cohortes; enseñanza secundaria.

## Abstract

This study compares the education policies of 5 Latin American countries at secondary school, which are: (Argentina, Bolivia, Brazil, Colombia and Uruguay) and how these guidelines have impacted school progress. To do this, an educational cohort study methodology is used which length is 6 school years between the first and last academic year in the 5 countries. In this sense, the main findings show that cohort by cohort, indicators such as enrolment and promotion increased. As well as, in all 5 nations, the low cycle has the best indicators. However, in some countries there was no progress on any cycle. Therefore, the conclusions establish the need to quantify the legislation and analyse who are the beneficiaries of the educational policies in order to observe what is the contribution of the legal reality to the dynamics of secondary school, focusing specially on the superior secondary school.

*Keywords:* Democratization of education; School dropout; Equal opportunities; Universal education; Cohort studies; Secondary education

## 1. Introducción

La educación en todos sus niveles debe considerarse como un derecho para todas las personas. No obstante, el enfoque de universalidad ha sido abordado recientemente, además, el acceso a la educación está supeditado a las normativas de cada país. En la postguerra, las Naciones Unidas (ONU) publica los Derechos Humanos (DDHH), dejando claro que todos los seres humanos somos iguales en dignidad y derechos, además, todas las personas son libres y no puede excluirse por su raza, color, sexo, idioma, religión, posición política, o cualquier otra índole ya sea social, económica (ONU, 1948).

Con la publicación de los DDHH se comienza una hoja de ruta para la educación en nivel elemental y fundamental, la cual debe ser gratuita. Mientras que, la educación superior, debe tener un acceso generalizado según los méritos (ONU, 1948). Pasada más de una década, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 1960), define a la discriminación como toda exclusión, limitación o preferencia fundada en la raza, el color, sexo, idioma, religión, o cualquier índole de origen nacional o social, político, económico, que tenga como objetivo alterar la igualdad en la esfera de enseñanza en cualquier nivel educativo.

Cabe decir que, la ONU establece otro compromiso internacional, denominado como el Pacto Internacional de los Derechos Económicos, Sociales y Culturales (DESC), ratificando que en la educación no debe existir ningún tipo de discriminación sea cual fuera la condición para educarse (ONU, 1966). Lo anterior en su artículo 13, los DECS puntualizan que la educación primaria debe ser obligatoria y gratuita, mientras que, para el nivel medio o secundario y el nivel superior, se plantea su acceso de manera gratuita, pero de manera progresiva.

Ahora bien, el derecho a la educación se amplía con la Educación Inclusiva (EI), debido al nuevo paradigma, en la conferencia mundial de educación de 1990, con la declaración mundial sobre Educación Para Todos (EPT). La UNESCO (1990) expone un cambio fundamental respecto al derecho a la educación, buscando la necesidad de actuar con justicia social y equidad, es decir, de una EI para garantizar este derecho y el aprendizaje.

Por otra parte, la ONU (2000) realizó un acuerdo internacional para superar las barreras de la pobreza, denominado como los Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM), en el periodo 2000-2015. Posterior a ello, la ONU (2015) diseñó una nueva hoja de ruta para el mundo, a lo cual nombro como los Objetivos De Desarrollo Sostenible (ODS) cuya medición termina en 2030.

En ese sentido, la educación fue tomada en cuenta para ambos procesos en su análisis, en el primero estaba enfocada en el objetivo dos, de la universalización de la educación primaria. Mientras que, en el segundo acuerdo está dentro del objetivo cuatro y su enfoque es la calidad de la educación.

A su vez, para el 2023 vencen las metas establecidas por la UNESCO (2017a) donde los ministros de educación de América Latina y el Caribe (ALC), abordarán el camino de los ODS. Esta futura reunión es clave para analizar lo que sucedió en el primer lustro de la Agenda 2030 y cómo la pandemia Covid-19, pudo afectar sus objetivos, recalcando que una de las metas más importantes es que los Niños, Niñas y Adolescentes (NNA), puedan terminar tanto el nivel primario como el secundario, es decir, no deserten del sistema educativo.

Por lo tanto, en el presente texto se analiza cómo las Políticas Públicas Educativas y Sociales (PPEyS), del ciclo secundario, han garantizado este derecho, ello en ocho

cohortes educativas, desde el ingreso al primer año, hasta su culminación seis años después. Lo anterior, en cinco países de América Latina (AL), que son: Argentina, Bolivia, Brasil, Colombia y Uruguay para el periodo 2005-2017. Además, el estudio por cohortes da una pauta de como las PPEyS, han influido en los indicadores en materia educativa.

## 2. Marco de referencia

### 2.1 Aspectos del derecho a la educación en las sociedades Latinoamericanas.

El estudio de Ruiz (2021) de las definiciones constitucionales acerca del derecho a la educación en 4 países de Sudamérica. Detalla que, al hablar del derecho se debe hablar de las obligaciones Estatales y sus regulaciones. El autor expone que el garantismo es un rasgo de las constituciones del siglo XX, en ese contexto la expansión escolar y su acceso son indicadores para cumplir tal responsabilidad.

El autor la analiza como un super-derecho, por estar inmersa en los DDHH, sin embargo, no es ejercido por toda la población de manera igualitaria. Para el caso de Argentina el derecho está centrado en enseñar y aprender vigente en su última Constitución de 1994, pero ya presente en la Constitución de 1853.

En este mismo sentido, Ruiz (2021) sostiene que, en Brasil la educación fue reconocida como derecho público en 1988, es decir, anteriormente el Estado no tenía esa obligación. En la Constitución de 1824 en Brasil se estableció la gratuidad del nivel primario, en la Constitución de 1934 se habló de la educación como derecho de todos. En el caso de Uruguay la Constitución de 1967, no la limita como derecho, sino, amplía su función en todos sus niveles incluyendo la gratuidad.

Conforme a lo anterior se hace necesario abordar el análisis de Simón *et al.* (2019) referente a la educación desde los derechos humanos. Según los autores, la educación al estar contenida en dicho marco, tiene implicaciones morales, éticas y jurídicas. Además, la inclusión en la educación hace referencia a la justicia social y la diversidad de las personas, los autores resaltan que la Agenda 2030 expone una educación para todos.

En ese sentido, el marco de referencia para hablar de todos, debe partir de la ciudadanía con dignidad lo cual desarrolla cohesión a nivel grupal. Donde las personas que tengan mayor dificultad deben ser quienes gocen en mayor medida de la distribución de los bienes públicos (Simón *et al.*, 2019).

Por otra parte, Tomasevki (1999), en las sesiones de la ONU, se enfoca en el nivel primario con cuatro características las cuales son: disponibilidad, accesibilidad, aceptabilidad y adaptabilidad. En relación con la disponibilidad plantea que, todas las escuelas estén a disposición de los niños, con los suficientes recursos. En la accesibilidad se debe garantizar el acceso a las escuelas públicas disponibles, según la normativa vigente para todos los grupos poblacionales. La aceptabilidad definida como un marco general a tratar con padres y estudiantes. Finalmente, orienta la adaptabilidad al aprendizaje de los niños en pro de sus propios intereses, capacitando en derechos humanos y la igualdad entre los géneros.

En la 48 conferencia de la UNESCO, Guijarro (2008) habla de la exclusión, definiéndola como ausencia de la participación de la sociedad, a su vez, la ausencia de servicios básicos a los cuales se tiene derecho, ello significa que millones de personas viven esta realidad al interior de los países.

Acerca de la EI, no solo es necesario aumentar la matrícula y estudiar en respectivo grado educativo, sino que el sistema pueda recibir a todas las personas, sin importar su procedencia social, cultural, o individual. Por lo tanto, la formulación de políticas educativas y programas inclusivos deben ser para todas las personas y no para una mayoría, lo anterior implica una defensa del derecho a la educación (Guijarro, 2008).

Mientras que, Aguerrondo (2008) dice que la inclusión está enfocada hacia la EPT, donde se dinamiza la relación entre la inclusión y la integración, para que todos los estudiantes puedan educarse en una misma institución, sin diferencias entre sí. Por lo tanto, el Estado tiene un papel importante no solo en ampliar las matrículas, sino entender el contexto de quienes se educan.

De modo que, en la inclusión existen distintos criterios como lo exponen Rambla *et al.* (2008) quienes analizan los conceptos a nivel internacional en sus equivalencias y divergencias; con una mirada en las desigualdades sociales que puedan surgir. Argumentando que el acceso a la educación no garantiza la igualdad, tal como sucede en los grupos de mujeres, al igual que en las clases sociales menos favorecidas, las minorías étnicas, entre otros.

Entonces, con la finalidad de acabar tales desigualdades, se implementan distintos programas como alimentación y la enseñanza diferenciada, pero aún esto no da el resultado esperado; por lo que plantean la EI y las políticas, como una transformación para esta situación (Rambla *et al.*, 2008).

Por otra parte, Grettel (2009) basa su interpretación de la educación como un derecho social, pero, cada Estado lo interpreta libremente. Por lo tanto, la EPT debe tomar en cuenta la reformulación profunda de las políticas públicas y legislaciones vigentes de la concepción del derecho a la educación, con la finalidad de realizar una inclusión en todos los sectores sociales, para tener claras las necesidades de los estudiantes.

Cabe destacar la postura de Hevia (2010) dice que en AL existe discriminación en las políticas educativas, porque no todos pueden acceder a una escuela. Asimismo, la discriminación se acentúa cuando los estudiantes no pueden tener buenos docentes, infraestructura y calidad; esto se evidencia en las tasas de matrículas, donde las personas más pobres acceden en menor medida a las instituciones educativas. Además, en el aula puede existir discriminación debido a que no todos los estudiantes reciben los mismos tratos de parte del personal docente.

La educación inclusiva tiene tres estructuras según Casanova (2018) en primera instancia, la sociedad democrática donde se aceptan a todo tipo de personas y sus aportes, esto implica una protección a las minorías lo cual se deriva en una convivencia social diversa. En segundo lugar, están las exigencias educativas de la sociedad, a su vez, Casanova realiza una crítica al modelo de vida en sociedad y sus diversos problemas sociales, económicos, y políticos por la ausencia de coherencia.

Referente a la dinámica educativa, Casanova (2018) argumenta que, la sociedad no entiende lo que acontece dentro del sistema educativo, pero, reclama calidad dentro de la educación sin conocer a ciencia cierta su definición. En ese sentido, los reclamos llegan a los profesionales que están dentro del círculo de la educación y estos deben dar respuestas a la población del presente siglo. Entonces se debe ver a la educación como un derecho de todos, por lo tanto, equitativo e inclusivo. En tercer lugar, la psicopedagogía no debe poner etiquetas a las personas, no deben desagregarse los estudiantes ya sea por su cultura, nacionalidad o capacidad, ni por sexo, es decir, lo ideal es agrupar a los estudiantes de forma heterogénea.



De manera que, las políticas que buscan cambios a nivel educativo no pueden centrarse meramente en lo educativo sino en todas las esferas que indirectamente se relacionan con la educación como lo señalan Simón *et al.* (2019). A su vez, el derecho a la educación debe mirarse no solo en unos cortos conocimientos básicos, la educación debe entenderse como el pleno ejercicio de las facultades como ciudadano, es decir, poder participar en el mundo social y laboral.

Respecto de la educación inclusiva no puede estar atada exclusivamente a los estudiantes que tengan alguna necesidad especial Simón *et al.* (2019) sino que, debe ampliar su mirada para abordar a todo el alumnado por factores como los económicos, sociales, lugar de residencia, con el fin de construir aulas diversas.

Por lo tanto, la educación es vista como un derecho, Simón *et al.* (2019) insisten en buscar un camino para la inserción de las personas que no están dentro del sistema formal, ya sea por una condición cognitiva o motriz, o por condiciones externas como lo es el nivel socioeconómico, cultural, la familia, el trabajo de los jóvenes, la alimentación, el cuidado de los padres a los hijos, la localización geográfica del sector urbano-rural, donde el Estado debe ser el máximo garante.

De manera que, el análisis central del presente estudio está enfocado en las PPEyS realizadas por los Estados y cuya finalidad debe ser eliminar las brechas entre todos, es decir, no importan las condiciones endógenas o exógenas de las personas, debido a que el derecho a la educación está respaldado en las legislaciones y Constituciones.

Ver Tabla 1 en la siguiente página -->

**Tabla 1.**  
*Comparación de algunas políticas educativas vigentes en el periodo 2000 a 2019 en 5 países de América Latina*

PAÍS	<-2000-2004	2005-2009	2010-2014	2015-2019
ARGENTINA	Constitución De la Nación Argentina (1994). El Senado y Cámara de Diputados de la Nación Argentina (2003). Ley 25.864	Senado y Cámara de representantes de Argentina (2006). Ley 26.206. Ley Nacional de Educación Presidencia de la Nación Argentina (2009). Resolución 393/2009. Asignación universal por hijo Concejo Federal de Educación (2008). Programa FinES	Presidencia de la Nación Argentina (2010). Programa Conectar igualdad Presidencia de la Nación Argentina (2014). Programa progresar	Ministerio de Salud (2015). Programa PROSANE. Ministerio de Educación Argentina (2016). Plan estratégico 2016-2021
BOLIVIA	Ministerio de Educación de Bolivia (2005). Proyecto Hemisférico	Presidencia de Bolivia (2006). Decreto N-28899-3685. Bono jacinto Peña. Constitución de Bolivia (2009). Presidencia de Bolivia (2009). Decreto supremo N-4. Programa Yo sí puedo seguir	Asamblea Legislativa Plurinacional (2010). Ley de Educación Nacional N-070 La Asamblea Legislativa Plurinacional (2014). Ley N-622. Ley de alimentación escolar en el marco de la soberanía alimentaria y la economía plural.	Ministerio de Educación (2015). Programa PNACE, alimentación escolar. Presidencia de Bolivia (2015). Decreto supremo N-2377. Reglamento del niño, niña y adolescente. Presidente Constitucional de la Republica de Bolivia (2018). Decreto Supremo N-3685.
BRASIL	Congreso de Brasil (2004). Ley N-10.880. Programa de transporte escolar (PNATE). Constitución de Brasil (1988). Congreso de Brasil (1996). Ley N-9394. Ley de Educación.	Presidencia de Brasil y Ministerio de Educación (2008). Programa PROJOVEN.	Ministerio de Educación (2014). Programa Nacional de Alimentación (PNAE). Congreso Nacional de Brasil (2014). Ley N-13.005 de 2014. El Plan Nacional de Educación 2014-2024.	Ministerio de Educación (2016). Programa Innovador
COLOMBIA	Constitución de Colombia (1991). Congreso de Colombia (1994). Ley N-115, Ley de educación Nacional.	Ministerio de Educación (2009). Programa Nacional de alfabetización.	Ministerio de Educación (2010). Modelos Educativos Flexibles. Ministerio de Educación (2013) Programa de Alimentación Escolar (PAE). Presidencia de Colombia (2014) Programa Ser Pilo Paga. Ministerio de Educación Nacional (2014). Proyecto de fortalecimiento de la educación media y tránsito a la educación terciaria 2014-2021. Marco de planificación para grupos étnicos.	Ministerio de Educación (2017). Plan decenal de Educación 2016-2026. Presidencia de Colombia (2018). Generación E.
URUGUAY	Constitución del Uruguay (1967).	Cámara de Representantes (2009). Ley N-18437, Ley de Educación. Ministerio de Desarrollo Social (2007). Programa aulas comunitarias. Ministerio de Educación (2007). Programas educativos especiales.	Ministerio de Educación (2010). Plan Nacional de Alfabetización Escolar. Ministerio de Trabajo y Educación (2012). Programa Yo estudio Yo trabajo. Ministerio de Educación y Cultura de Uruguay (2013). Programa Uruguay Estudia.	Ministerio de Educación (2016). Plan Nacional de Educación en DDHH.

Fuente: elaboración propia de los autores.

Según la (Tabla 1), es necesario presentar el concepto del derecho a la educación en cada Constitución de los cinco países. En ese sentido, Argentina expone que su sistema político es federal. En lo que respecta a la educación, el Estado garantiza a todos los ciudadanos el derecho a aprender y enseñar expuesto en los artículos 1, 14 y 75 de su carta magna.

Por su parte, en Bolivia, se definió las funciones del Estado donde debe garantizar el acceso a las personas a la educación, en todos los niveles de manera gratuita integral e intercultural sin ningún tipo de discriminación, descrito en los artículos 9, 13, 17, 30, 64 y 70 de la Constitución.

Cabe añadir que, para el Estado Brasileiro, todas las personas son iguales ante la ley, además, dentro de los derechos sociales se destaca la educación protegido por el Estado. Lo anterior enunciado en los artículos 5, 6, 22, 23 y 24 de su carta política.

En cuanto al Estado colombiano dice que la educación es un derecho de la persona y un servicio público el cual tiene una función social. Además, la educación será obligatoria entre los 5 y 15 años. todo lo anterior detallado en los artículos 27, 44, 45 y 67, de la carta magna.

Finalmente, en Uruguay expresa que todas las personas son iguales ante la ley. Además, referente a la educación, los padres serán los encargados de educarlos; por su parte, el acceso al nivel de primaria y la enseñanza media son obligatorias, de igual forma estos niveles académicos son gratuitos, como está expuesto en los artículos 8, 41,70 y 71 de la constitución.

En ese orden de ideas, el derecho a la educación está reafirmado en las cinco constituciones donde el Estado se compromete con la formación hasta el nivel secundario y algunos van hasta la educación superior. Además, el espíritu de las legislaciones expuestas (Tabla 1), detalla la necesidad de la inclusión y el cierre de brechas de los estudiantes del ciclo secundario. La finalidad de estas políticas es construir una sociedad con equidad y justicia social en todos los grupos poblaciones, es decir, sin excluir según su raza, religión, sexo, cultura o nivel socioeconómico. No obstante, las políticas se enfocan en mayor instancia en los grupos más vulnerables a nivel social.

Las legislaciones (Tabla 1), evidencian la concepción del derecho a la educación y su respaldo con diversos programas y políticas educativas. Sin embargo, es pertinente analizar el contexto a nivel regional en torno a variables cuantitativas, con el fin de medir cuán cerca o lejos están las normativas de una realidad palpable mediante los datos de los registros administrativos de sus Ministerios de Educación.

## **2.2 Pactos internacionales en búsqueda de garantizar el derecho a la educación en América Latina y el Caribe**

Las políticas educativas de educación entre 1979-2015, muestran que, Latinoamérica ha avanzado en materia legislativa para la defensa del derecho a la educación Lorente y Ruiz (2022). Sin embargo, la efectividad de dicha normativa es aún poca. A su vez, los autores destacan que el derecho a la educación tiene implícitamente las obligaciones del Estado.

Los diversos acuerdos en materia educativa en AL buscaron dar visibilidad en la agenda de los gobiernos en defensa del derecho. Entonces, los acuerdos de México en 1979 con un contexto de regímenes autoritarios en la región aumentaron el gasto del sector educativo. Por otro lado, el proyecto (ETP-PRELAC) entre el 2002-2017, buscando la homogeneidad en la región con la equidad en la educación básica y la calidad.

Posteriormente, la declaración de Buenos Aires en 2017 da las pautas para analizar la agenda 2030 en materia educativa en la región (Lorente y Ruiz, 2022).

La Tasa Bruta de Matricula de la educación secundaria para 1980 en Argentina fue del 56,2 %, en Bolivia fue del 35,6 %, en Brasil fue del 33,6 %, en el caso de Colombia fue del 42,2 %, finalmente en Uruguay en 1990 fue del 81,3 %. Para el 2015 la tasa fue del 106,9 % en Argentina, del 91,4 % en Bolivia, en Brasil fue del 106,6 %, en Colombia del 94,7 %, finalmente, en Uruguay del 112,1 % (Lorente y Ruiz, 2022).

Lorente y Ruiz (2022) expresan que las tasas educativas son un indicador de los problemas del nivel secundario de educación tales como el rezago, la repetición y el abandono. En el periodo comprendido entre 1980-2015, los investigadores encontraron que la diferencia entre la tasa bruta y tasa neta era del 20 %, lo anterior debido a las desigualdades sociales de la región y la incapacidad Estatal por reducir tal brecha.

Cabe decir que, Latinoamérica experimentó diversas transformaciones en torno a lo social, económico, político y lo educativo en 1990 Concha (2005). El autor centra su análisis en las reformas educativas. En este sentido, la apertura económica de la época obligó a que los Estados buscaran formar su talento humano, siendo clave la educación para tal fin.

Sin embargo, los principales problemas en la educación para la década de los 90 era la elevada repetición del sector rural, así como la baja probabilidad de culminar el nivel secundario de educación en los sectores pobres, la centralidad de los ministerios de educación, el clientelismo, bajos salarios y escasa formación docente. Lo anterior fue superado gracias a las nuevas formas de administración pública del Estado (Concha, 2005).

Entonces, por la necesidad de adentrarse en los procesos económicos mundiales, la educación juega este rol fundamental, es decir, las reformas educativas en los países de AL fueron los instrumentos para cubrir tales dinámicas, buscando la calidad, equidad y descentralización (Concha, 2005).

A su vez, con la conferencia mundial de EPT, la UNESCO (1990) trazó unos objetivos para reafirmar la educación como derecho, donde sostuvo la universalización del acceso a la educación, el fomento de la equidad y el aprendizaje de las personas que están en el sistema educativo. Junto a las políticas Estatales con la participación de: docentes, actores sociales, organismos internacionales, entidades no gubernamentales y el sector privado, pero, fundamentalmente la clase política, son claves para la transformación de la realidad educativa.

La UNESCO (2015) analiza el periodo de la Educación Para Todos (EPT) entre el 2000 al 2015. En el caso de ALC para el 2012 la tasa bruta de escolarización del primer ciclo del secundario educativo fue del 98 % mientras que, en el ciclo alto educativo su tasa era del 76 %. En cuanto a la paridad de género del secundario es de 107 a favor de las niñas por cada 100 niños, en el ciclo alto por cada 120 niñas hay 100 niños en el sistema educativo. Por otra parte, entre 1999 al 2012 los países de ALC aumentaron la matriculación de los estudiantes de secundaria en ambos ciclos del secundario.

En el caso de ALC, los avances en torno al derecho a la educación y la EI han sido significativos, debido a que los gobiernos han reconocido los tratados internacionales mencionados anteriormente. A su vez, se destacan los acuerdos de Lima-Perú en 2014, en donde los distintos Estados Latinoamericanos se comprometieron a eliminar formas de exclusión, discriminación, disparidades y desigualdades, tanto en su acceso como culminación (UNESCO, 2014).

Según la UNESCO (2014) la matrícula de la educación privada en ALC, en los últimos años aumentó, tanto en el nivel primario como en el secundario educativo. La primaria pasó del 17.6 % en el 2000, al 19 % para el 2013; en el nivel secundario aumentó del 14 % al 18.1 % en el mismo periodo, según la entidad cerca de 28 millones de estudiantes pertenecen al sistema privado.

Cabe destacar que, la UNESCO (2015) hace críticas a algunas metas de la Agenda 2030 que no pueden ser realistas como el caso de la universalidad del nivel secundario educativo, debido a que en 2012 la matrícula del ciclo alto es del 62 %, ello debe ir acompañado por la gratuidad y el respaldo de las legislaciones nacionales. A su vez, asegurar la educación técnica y profesional. Para ejecutar lo anterior, deben primero alcanzar la universalidad del nivel secundario, debido a que las tasas de matriculación del nivel terciario educativo son del 32 % a nivel mundial.

Posterior a los acuerdos de Lima, en 2017, se realiza la primera reunión de Ministros de Educación de la región. Donde se plantean metas educativas para alcanzar en el año 2023, buscando acuerdos en la culminación hasta el secundario educativo, de forma inclusiva y con resultados eficientes. Seguido por el acceso a servicios de atención y desarrollo en la primera infancia y finalmente, la formación técnica, profesional y superior en ambos sexos (UNESCO, 2017a).

En Chile, se analizó el impacto de las pruebas de Evaluación Internacional de Estudiantes (PISA), encontrando que para el 2006 entre mayor el nivel socioeconómico mejor los resultados, para el 2012 el 15 % de los estudiantes de nivel económico bajo presentó un rendimiento bajo, al igual que el sector rural. En ese sentido Correa (2020) señala que los aspectos de calidad y equidad están sin resolverse y son un desafío para la clase política. Finalmente, la autora señala que la aplicación de las pruebas PISA ofrece la posibilidad de conocer la realidad educativa de manera global y poder conocer la equidad y eficiencia de los sistemas educativos.

Todo lo abordado hasta ahora, en materia educativa tanto a nivel mundial como continental, muestra la defensa del derecho a la educación está sustentado en la creación de los DDHH, los DECS, la perspectiva de la EPT, junto a las reuniones de entes gubernamentales de ALC. Esto evidencia que la educación es un aspecto muy importante tanto a nivel social, como a nivel político, debido a los diversos pactos y legislaciones nacionales y políticas educativas en pro de los ciudadanos y de los grupos poblacionales más vulnerables, con el fin de acortar las brechas educativas en la sociedad.

### **2.3 El contexto de la educación en América Latina**

El estudio de Suasnábar, (2017) expone que en las décadas de 1960 y 1970, la educación en Latinoamérica tiene un papel fundamental en las reformas educativas, orientado al nivel primario, ello marcado por las ideas de modernización de la época. Para la década de 1990 en un contexto neoliberal, el diagnóstico de la CEPAL fue que la expansión educativa actuó en contra de la calidad de la misma, por ello las políticas educativas estaban en pro de la descentralización, focalización y autonomía escolar.

Para el nuevo milenio, las reformas educativas están enmarcadas en el tejido social, dejando atrás los paquetes de las instituciones internacionales. De modo que, la expansión del derecho a la educación alcanza todos los niveles escolares, para reconocer a las poblaciones históricamente excluidas, esto con las nuevas legislaciones en materia educativa en la región de (Suasnábar, 2017).



Según Suasnábar (2017) para el 2000, los jóvenes entre 19-22 años con secundario completo en Argentina fue del 53,7 % en Brasil del 40,1 % en Bolivia del 43 %, mientras que en 2010 los jóvenes de 19-22 años, con secundario completo fueron el 60,1 %, 53,7 % y 53,2 % respectivamente. Ello indica un crecimiento en el derecho a la educación en las poblaciones.

En la década de los 90, los países de AL buscaron un avance de la universalización de la educación secundaria con calidad. Sin embargo, las diversas demandas de la sociedad, en especial a los sectores históricamente rezagados, detallan un cambio profundo en todos los ámbitos y no solo en materia educativa (Tedesco y López, 2013).

La cobertura de la primaria educativa en AL desde 1970 a 1995 ha garantizado el acceso, debido a que la tasa de escolarización fue del 100 %, estando a la par de los países desarrollados como lo sustentan Tedesco y López (2013). No obstante, la dinámica del secundario educativo cambia, para 1970 la tasa de escolaridad era cercana al 30 % y en 1995 fue del 60 %, mientras que, los países desarrollados, los indicadores pasaron del 70 % al 100 % en el mismo periodo.

A su vez, la tasa de escolaridad del secundario educativo en Argentina, Chile y Uruguay fue la más elevada en 1995 con el 75,7 %, mientras que Brasil está en el 53,6 %, en Colombia fue del 52 % y Bolivia fue del 32,4 %. Por otra parte, a nivel del continente la escolarización de los niños entre 6 a 11 se ubica sobre el 95 %, en los jóvenes de 12 a 14 tienen una tasa del 93,4 %, finalmente los de 15 a 17 años su tasa es del 75,3 % (Tedesco y López, 2013).

Sin embargo, Guijarro y Homad (2011), destacan que el aumento de la cobertura no debe diluir la calidad, a su vez, la no discriminación representa el acceso de cualquier grupo poblacional, a cualquier grado educativo, recibiendo la misma calidad dentro del sistema educativo. Debido al reconocimiento de la educación como un derecho en el orden nacional como internacional.

Los autores consideran a la educación secundaria educativa, como un mínimo para salir de la situación de pobreza y tener más oportunidades laborales. En 2007 había un 5 % de estudiantes sin escolarizar en la secundaria baja, lo cual representa 2 millones de jóvenes latinos, además, el abandono es cerca del 30 % en jóvenes entre 20-24 años, y el 50 % no culminó la secundaria baja en AL (Guijarro y Homad, 2011).

Cabe destacar, el estudio que realizó la Campaña Latinoamericana por el Derecho a la Educación (CLADE, 2015), que expone que el derecho a la educación debe ir concatenado de otros derechos para su ejercicio. Por lo tanto, el Estado debe ser garante y defensor del sistema público gratuito y universal y no tener a la educación como una mercancía.

No obstante, en la educación aún existen factores que son discriminatorios, como la etnia, género, edad, orientación sexual, estatus migrante, discapacidad, ubicación geográfica, dichas situaciones pueden presentarse a lo largo de la vida. Además, el CLADE (2015) destaca que la finalización del secundario educativo en AL para el 2000 estaba en el 38,6 %, mientras que en el 2010 aumentó al 50,2 %. Además, el 50 % de los jóvenes que desertan a los 16 años, el nivel educativo de sus padres es bajo, asimismo, es afectado por el nivel económico y geográfico.

En ese orden de ideas, el abandono escolar tiene diversos análisis según lo planteado por Román (2013) ya sea por las condiciones materiales, económicas, la cultura, la familia y la organización escolar. La autora recalca la importancia de avanzar multidisciplinariamente y no solo en los indicadores de la deserción. A su vez, el análisis del abandono ha tenido una vertiente de estudio centrado en los problemas inherentes de la pobreza en las familias de los estudiantes.

La autora se enfoca en la realidad del nivel básico y medio en Chile donde la reprobación en 2007 es más elevada en los hombres para ambos ciclos, además, la reprobación a nivel total es del 4,7 % en la básica y el 8,1 % del ciclo medio. El indicador de retraso de la edad idónea del ciclo básico es del 5,53 % y en el medio el 9,24 %. Respecto de la deserción los hombres abandonan más que las mujeres en ambos ciclos (Román, 2013).

En concordancia a lo anterior, Scioscioli *et al.* (2018) analizan cómo la educación ha ido transformándose en torno al derecho, en este contexto, la obligatoriedad en los países latinoamericanos da un avance para analizar a la educación dentro del marco de los derechos. Por ello, los autores centran su discusión en Argentina, Bolivia, Brasil, Paraguay y Uruguay, donde los años obligatorios son desde el nivel inicial hasta la finalización de la secundaria educativa.

En dicho estudio, muestran que existe un alto abandono y fracaso escolar aun cuando el sistema es obligatorio. Entonces, los autores se cuestionan si el aumentar la obligatoriedad al nivel secundario educativo realiza un aporte sustancial, a garantizar el derecho a la educación, tal como está contemplado en las leyes vigentes de los 5 países abordados. (Scioscioli *et al.*, 2018).

Por otra parte, el estudio de Vinacur (2016) expone respecto de los ingresantes al Ciclo Básico Común (CBC) en 2010, de la Universidad de Buenos Aires (UBA), quienes cursaron y aprobaron una de las dos materias afines a todas las carreras con una muestra de 8542 estudiantes. La autora centra su análisis del rendimiento según el colegio de procedencia si público o privado.

Los resultados muestran que los ingresantes al CBC el 42 % son del sector Estatal y el restante 58 % del privado. Además, el nivel socioeconómico de ambas gestiones y el ingreso muestra que el 69 % del nivel público no tienen Necesidades Básicas Insatisfechas (NBI), y en caso del privado lo fue un 74 %. En cuanto a la aprobación de una de las materias, los estudiantes del público fueron el 47 %, mientras que el sector privado fue del 62 % y la no aprobación es del 11 % para ambas gestiones (Vinacur, 2016).

A su vez, la desigualdad del sector educativo de Latinoamérica detalla que los ingresos económicos están relacionados con el acceso y asistencia escolar, entonces, se deben buscar mecanismos por los cuales exista más que una igualdad una equidad. Lo anterior debido a que, en un contexto de plena igualdad, se desestimaría la cultura de los estudiantes con la cual ingresa al recinto educativo. Entonces, la equidad está enmarcada en que las desigualdades sean ventaja para los desfavorecidos (De la Cruz, 2017).

La equidad dentro del sistema primario esta casi garantizada para el continente debido a sus tasas de cobertura superiores al 94 % para el año 2000 como lo señala De la Cruz (2017). El reto debe enfocarse en la culminación de la educación secundaria alta, debido a que es el puente para el desarrollo en la sociedad de las personas, por lo cual, se construyen sociedades donde se demanden sus derechos y exista un desarrollo a nivel económico y social.

Añadiendo a lo anterior, Payá (2010) hace un estudio de las políticas públicas que han surgido en algunos países latinos, donde la inclusión se enfoca en los niveles iniciales, mientras que, pocas naciones abarcan la inclusión al total de la formación educativa.

Algunas de las políticas que se implementan en Suramérica con la finalidad de fomentar la retención y prevención del abandono, son el transporte escolar, apoyo a población indígena, población en situación de discapacidad, becas a familias pobres. Lo anterior, muestra la concepción Estatal para garantizar el derecho a la educación en los diversos contextos socioculturales (Payá, 2010).

A su vez, la Fundación Internacional María Luisa de Moreno (FIMLM, s.f.), expone el método Descubrir la Capacidad una Oportunidad (DCO), con el objetivo que las personas con discapacidad puedan incluirse socialmente para tener igualdad de condiciones, con la finalidad de ser autónomas y reducir barreras de comunicación, educación, acceso laboral entre otras, cuando existen condiciones de vulnerabilidad; dicha fundación ha construido 6 escuelas y mejoró 3 más en Colombia.

Mientras que, Marchesi (2014) expone que los pilares de la educación aún están en vigencia, los cuales son: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir y finalmente, aprender a ser. No obstante, la sociedad piensa en general que el mayor aprendizaje está en los conocimientos, olvidando los demás pilares. Donde, debe existir una transversalidad en la enseñanza sustentada en el respeto mutuo, la tolerancia, la solidaridad, la democracia participativa.

Dentro del presente contexto es necesario analizar la perspectiva de los Estados respecto de la educación y de cómo superar las diversas barreras planteadas tanto cuantitativamente como cualitativamente, para lo cual el estudio de la UNESCO (2017b) dice que, el abandono escolar se intensifica por las privaciones materiales en los jóvenes entre los 15 a 17 años, por motivos de trabajo de mercado un 20 %, por trabajo de cuidador 20 % y por desinterés un 38 %. Lo anterior indica que las políticas educativas están fallando, además para el caso de AL, los hombres son quienes tienen mayor actividad laboral que las mujeres.

De manera que, para cambiar la realidad se apunta a la educación entendida como un derecho y la educación inclusiva donde el Estado debe ser garante, comprendiendo a la educación como un bien público o común, a su vez, desde la postura de los derechos la educación debe ser articuladora en la diversidad de ambientes de aprendizaje, donde el Estado tenga en cuenta tanto las necesidades especiales de los estudiantes, como de los contextos socioculturales (UNESCO, 2017b).

Lo anterior, muestra al mundo contemporáneo con una mirada amplia del derecho a la educación, con una indefectible participación de todos los actores para hacer cumplir este derecho. Además, la visión del acceso al sistema formal de educación no es suficiente para garantizar una formación plena, debe existir la orientación en la justicia y equidad social, con el fin de hacer efectiva una EPT, tal como está mencionado en los distintos tratados y nociones que involucra la educación como un derecho.

### **3. Metodología**

El presente estudio es de corte cuantitativo de tipo descriptivo, donde, se plantea un análisis de ocho cohortes educativas hipotéticas UNESCO (1986) comprendidas entre el 2005-2017, donde los registros administrativos son el insumo principal para la construcción de los indicadores educativos.

Cada cohorte educativa está compuesta por una duración de 6 años escolares, en ese sentido, se utiliza la Clasificación Internacional Normalizadora de la Educación (CINE) en dos categorías que son el ciclo bajo (CINE 2) y el ciclo alto (CINE 3). Donde cada una tiene una duración de 3 años escolares (UNESCO, 2011).

Cabe decir que, la legislación en cada país varía, por lo tanto, la clasificación de los ciclos se efectúa para homogeneizar su análisis. En el caso de Colombia solo hay datos disponibles hasta el 2014, mientras que, en Brasil, la secundaria solo cuenta con 3 grados escolares (ciclo alto), por lo cual, se utilizan los últimos tres grados del *ensino medio* (educación básica), para el presente caso denominada como (ciclo bajo).

A su vez, se utilizan las Proyecciones de Población de la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL, 2019), por grupos quinquenales en los cinco países, sin embargo, para reconstruir los indicadores en educación se hace necesario desagregar en edades simples entre los 11 a 18 años, para lo cual se utiliza el programa Population Analysis Sistem (PAS) del Census Bureau, de Estados Unidos.

Los indicadores trabajados corresponden a la Tasa Bruta Educación (TBE) del secundario por ciclo, Tasa de Promoción (TP) del secundario por ciclo, Tasa de Desgranamiento (TD) del secundario por ciclo, Índice de Masculinidad en la matrícula (UNESCO, 2009). Se debe mencionar que los datos de los ministerios no cuentan con los estudiantes repitentes, solo los matriculados. Todo lo anterior, con la finalidad de conocer si las políticas públicas educativas a nivel del país y de los acuerdos internacionales han contribuido al acceso y culminación del secundario en los cinco países mencionados.

## 4. Resultados

Los presentes resultados están abordados en la modalidad de cohortes educativas, los cuales son el insumo principal para analizar si existe un impacto y progreso en los indicadores educativos con relación a legislación y políticas educativas creadas en ese periodo o anterior a cada cohorte.

Tabla 2.

*Tasas brutas de Educación (TBE), por ciclo en 5 países según 8 cohortes, entre el 2005-2017*

PAÍS	NIV. EDU	2005-2010	2006-2011	2007-2012	2008-2013	2009-2014	2010-2015	2011-2016	2012-2017
ARG	BAJO	97.54 %	98.28 %	101.15 %	106.13 %	109.76 %	110.61 %	111.01 %	111.97 %
	ALTO	64.12 %	65.74 %	67.23 %	69.10 %	71.69 %	72.74 %	74.20 %	76.22 %
	TOTAL	80.86 %	82.01 %	84.16 %	87.57 %	90.69 %	91.66 %	92.61 %	94.12 %
BOL	BAJO	97.15 %	94.58 %	95.31 %	94.64 %	92.50 %	91.53 %	92.53 %	94.81 %
	ALTO	71.87 %	70.38 %	71.09 %	71.55 %	70.85 %	72.85 %	75.00 %	78.34 %
	TOTAL	84.59 %	82.55 %	83.27 %	83.16 %	81.74 %	82.24 %	83.81 %	86.62 %
BRA	BAJO	99.71 %	98.95 %	98.77 %	97.75 %	96.86 %	96.83 %	98.56 %	94.81 %
	ALTO	79.16 %	79.49 %	80.45 %	79.53 %	79.58 %	78.70 %	80.23 %	78.43 %
	TOTAL	89.44 %	89.24 %	89.63 %	88.67 %	88.24 %	87.78 %	89.40 %	86.62 %
*COL	BAJO	89.88 %	92.88 %	95.34 %	96.65 %	96.65 %	-	-	-
	ALTO	61.98 %	63.83 %	64.68 %	63.62 %	61.86 %	-	-	-
	TOTAL	75.99 %	78.39 %	80.03 %	80.15 %	79.28 %	-	-	-
URU	BAJO	77.66 %	80.01 %	84.51 %	90.86 %	91.85 %	91.59 %	91.86 %	90.85 %
	ALTO	49.69 %	49.76 %	51.04 %	53.31 %	54.22 %	54.13 %	54.64 %	56.85 %
	TOTAL	63.75 %	64.94 %	67.81 %	72.11 %	73.05 %	72.88 %	73.29 %	73.90 %

Nota: \*Colombia: datos solo disponibles hasta el 2014.

Fuente: Elaboración propia a partir de los Ministerios de Educación de Argentina, Bolivia, Brasil, Colombia, Uruguay, datos entre el 2005-2017. Proyecciones de población de CELADE 1950-2100.

La TBE es la cantidad de estudiantes matriculados en relación con la población en edad para estudiar en el ciclo correspondiente. Al analizar la primera cohorte (2005-2009), en el ciclo bajo (CINE 2) en todos los países es cercano al 90 % a excepción de

Uruguay, algunos llegan a más del 97 %. Dicha dinámica esta respalda por el nivel educativo de la primaria, donde está casi garantizado su cobertura como se menciona en los antecedentes.

No obstante, el ciclo alto (CINE 3), tiene una dinámica muy diferente al anterior, donde las tasas descienden de manera relevante. Para la misma cohorte (2005-2009) bajan los indicadores entre 25 a 30 Puntos Porcentuales (P.P). En cuanto al ciclo total, se toma en cuenta a todos los estudiantes sin hacer división del ciclo.

Por otra parte, al analizar la TBE cohorte tras cohorte Argentina, Colombia y Uruguay crecen en el ciclo bajo, mientras que, Bolivia y Brasil permanecen sin mayor variación. En cuanto el ciclo alto todos los países en todas las cohortes la TBE baja con relación al ciclo bajo. No obstante, los indicadores de Argentina, Bolivia y Uruguay presentan un crecimiento durante las 8 cohortes. A su vez, el ciclo total del secundario muestra que Brasil fue el único país que no presentó crecimiento, sino decrecimiento durante el periodo analizado.

Conforme a todo lo anterior, Argentina y Uruguay fueron los países como mejores índices en la TBE del ciclo bajo y alto, lo cual implica directamente una mayor matriculación al sistema educativo, es decir, una protección al derecho a la educación por parte del Estado. Ello no quiere decir que en los demás países ocurra lo contrario, muestra que es necesario avanzar, fortalecer y robustecer el sistema escolar.

Tabla 3.

*Tasas de promoción (TP), en 8 cohortes de nivel secundario en 5 países, entre 2005-2017*

PAÍS	GRADO	2005-2010	2006-2011	2007-2012	2008-2013	2009-2014	2010-2015	2011-2016	2012-2017
ARG	3/1 GRA	83.68 %	82.90 %	82.00 %	83.19 %	83.41 %	85.23 %	87.92 %	87.47 %
	6/4 GRA	63.53 %	64.78 %	66.96 %	67.95 %	68.83 %	70.44 %	72.02 %	73.00 %
	6/1 GRA	49.72 %	50.97 %	51.30 %	51.34 %	51.77 %	53.21 %	55.44 %	56.20 %
BOL	3/1 GRA	92.09 %	91.36 %	88.19 %	87.42 %	86.77 %	87.31 %	89.71 %	90.19 %
	6/4 GRA	77.85 %	79.53 %	80.84 %	82.94 %	83.15 %	85.62 %	86.87 %	85.80 %
	6/1 GRA	61.27 %	61.77 %	61.71 %	63.14 %	63.90 %	67.91 %	70.49 %	71.77 %
BRA	3/1 GRA	77.45 %	80.08 %	83.63 %	82.24 %	82.80 %	83.45 %	83.05 %	83.96 %
	6/4 GRA	64.48 %	64.53 %	64.10 %	64.62 %	65.24 %	64.69 %	67.55 %	68.96 %
	6/1 GRA	56.48 %	57.04 %	59.05 %	58.85 %	60.09 %	59.11 %	61.10 %	62.71 %
*COL	3/1 GRA	82.14 %	80.56 %	82.34 %	83.64 %	84.38 %	-	-	-
	6/4 GRA	69.43 %	66.28 %	62.74 %	63.43 %	64.70 %	-	-	-
	6/1 GRA	50.24 %	48.21 %	46.40 %	46.85 %	45.82 %	-	-	-
URU	3/1 GRA	78.20 %	75.19 %	78.01 %	73.55 %	75.80 %	76.36 %	76.31 %	76.97 %
	6/4 GRA	68.40 %	69.23 %	70.51 %	69.31 %	69.33 %	71.09 %	69.15 %	70.22 %
	6/1 GRA	44.28 %	43.31 %	43.51 %	40.49 %	41.29 %	42.10 %	41.68 %	44.40 %

Nota: \*Colombia: datos solo disponibles hasta el 2014.

Fuente: Elaboración propia a partir de los Ministerios de Educación de Argentina, Bolivia, Brasil, Colombia, Uruguay, datos entre el 2005-2017. Proyecciones de población de CELADE 1950-2100.

La TP es el progreso o la continuidad de los estudiantes en todo su ciclo escolar, desde que ingresan al primer grado y llegan al sexto grado. Cabe decir que, la TP muestra una diferencia entre la TBM, debido a que tiene en cuenta los estudiantes que aprobaron, la



otra solo los matriculados. En este caso, para el grado 3/1 (CINE 2), Brasil y Colombia crecieron desde la primera cohorte hasta la última, mientras que, Argentina lo hizo en las últimas tres, finalmente, Bolivia y Uruguay decrecen en las ocho Cohortes.

En el grado 6/4 (CINE 3), se observa una disminución de la TP entre los ciclos, tal como sucedió en la TBM, es decir, quienes ingresan al 4 grado no todos aprobaron hasta el 6. Sin embargo, en Argentina, Brasil y Bolivia sus indicadores crecieron en las ocho cohortes. Para el caso de Argentina la TP acortó la brecha en 6 P.P con el ciclo bajo en las 8 cohortes. Pero, el caso más notable fue Bolivia que, a su vez, fue el país con el mejor indicador del (CINE 3), al acortar la brecha de 15 P.P en (2005-2010) y pasar al 5 P.P en (2012-2017). Cabe decir que Brasil y Uruguay acortaron la brecha con el ciclo bajo, pero, la dinámica de Colombia fue contraria a sus pares debido a que la TP disminuyó, es decir bajó la promoción del ciclo educativo alto (CINE 3).

Cuando se habla del grado 6/1 en la TP, muestra a los estudiantes que ingresaron al primer grado y seis años después llegan al sexto, en ese sentido, Argentina, Bolivia y Brasil crecen en la tasa de promoción, en el caso de Uruguay su tasa es inestable pero no aumentó en relación a la primera cohorte, finalmente, Colombia es el único país que mostró un retroceso en la tasa cohorte tras cohorte.

Entonces, para el último grado en Argentina su aumento fue de 6 P.P en la promoción durante las 8 cohortes al igual que Brasil, sin embargo, las tasas de Bolivia no solo fueron las que más aumentaron en 10 P.P, sino el país que tiene una efectividad más elevada que sus pares en la promoción.

Tabla 4.

*Índice de masculinidad (hombres/mujeres \*100), según ciclos escolares, entre 2005-2017.*

PAÍS	GRADO/ COHORTE	2005- 2010	2006- 2011	2007- 2012	2008- 2013	2009- 2014	2010- 2015	2011- 2016	2012- 2017
ARG	1-3 GRADO	98.36	98.78	99.30	99.96	100.77	101.55	102.15	102.67
	4-6 GRADO	84.08	83.76	83.75	84.21	85.01	85.89	86.71	87.53
	1-6 GRADO	92.60	92.72	93.02	93.60	94.39	95.17	95.80	96.40
BOL	1-3 GRADO	108.17	107.50	107.10	106.99	107.11	107.43	107.80	108.26
	4-6 GRADO	103.89	102.66	101.56	100.59	99.83	99.64	99.68	99.96
	1-6 GRADO	106.36	105.44	104.74	104.25	103.98	104.05	104.23	104.56
COL	1-3 GRADO	99.34	100.15	100.91	101.59	102.11	-	-	-
	4-6 GRADO	87.01	87.19	87.20	87.11	86.84	-	-	-
	1-6 GRADO	94.34	94.85	95.27	95.60	95.77	-	-	-
BRA Y URU	SIN DATOS DESAGREGADOS POR SEXO								

Nota: 100= igualdad entre hombres y mujeres; < 100 índice a favor de las mujeres; > 100 índice a favor de los hombres. \*Colombia: datos solo disponibles hasta el 2014.

Fuente: Elaboración propia a partir de los Ministerios de Educación de Argentina, Bolivia, Brasil, Colombia, Uruguay, datos entre el 2005-2017. Proyecciones de población de CELADE 1950-2100.

El índice de masculinidad es la relación entre la cantidad de varones matriculados y la cantidad de mujeres, expresado en porcentajes. Es preciso decir que, los datos de Brasil y Uruguay no están disponibles por sexo, lo cual imposibilita a la creación del presente indicador. En cuanto al índice de masculinidad habla de la disparidad de hombres

y mujeres matriculados en el sistema educativo por grado escolar, entonces, el ideal del mismo es 100 por cada sexo.

El indicador muestra para el caso de Argentina para el grado 1-3 (CINE 2) existe casi una igualdad con una tasa de matriculación en aumento a favor de los hombres. No obstante, el siguiente ciclo del grado 4-6 (CINE 3), muestra un desbalance a favor de las mujeres, es decir, que los hombres llegan en menor medida al ciclo alto del secundario y son las mujeres quienes aprueban más dicha etapa, por tanto, se matriculan más. Finalmente, en el grado 1-6 las mujeres argentinas tienen mayor éxito que los hombres, lo anterior apoyado por la diferencia en el ciclo alto.

En Bolivia se observa una masculinización de la matrícula de la educación secundaria en el ciclo bajo (CINE 2), pero en el ciclo alto grado 4-6 (CINE 3), disminuye la matrícula de hombres cohorte tras cohorte, lo cual implica una retención de las mujeres y una deserción de carácter masculino. Finalmente, para el grado 1-6 muestra la supremacía del indicador a favor de los hombres, por la dinámica del ciclo bajo.

Finalmente, en Colombia, la dinámica es muy similar a Argentina, en el grado 1-3 los hombres se matriculan más que las niñas. No obstante, esta realidad cambia, a favor de las mujeres debido a su inscripción para el grado 4-6 (CINE 3), además, para todo el ciclo escolar el grado 1-6 detalla que las mujeres son quienes componen mayoritariamente la inscripción del secundario educativo. Entonces, los hombres ingresan más al primer ciclo, pero son quienes abandonan más durante toda la etapa escolar.

Tabla 5.

Tasa de desgranamiento (TD), en 8 cohortes según gestión pública, privada o nacional, entre 2005-2017.

PAIS	NIV.EDU	2005-2010		2006-2011		2007-2012		2008-2013		2009-2014		2010-2015		2011-2016		2012-2017	
		PUB	PRI	PUB	PRI	PUB	PRI	PUB	PRI	PUB	PRI	PUB	PRI	PUB	PRI	PUB	PRI
ARG	3/1 GRADO	20.20 %	3.90 %	21.50 %	2.70 %	22.50 %	3.60 %	21.40 %	1.60 %	20.60 %	3.80 %	19.20 %	0.60 %	16.30 %	-1.20 %	16.10 %	1.70 %
	6/4 GRADO	42.40 %	22.50 %	40.90 %	21.40 %	39.70 %	16.70 %	38.70 %	15.70 %	37.10 %	17.10 %	35.50 %	15.50 %	33.90 %	14.00 %	32.60 %	14.20 %
	6/1 GRADO	58.50 %	24.00 %	57.00 %	23.20 %	56.90 %	22.50 %	57.20 %	20.80 %	56.20 %	23.20 %	55.00 %	20.70 %	52.90 %	18.50 %	51.80 %	19.90 %
BOL NAC	3/1 GRADO	7.90 %		8.60 %		11.80 %		12.60 %		13.20 %		12.70 %		10.30 %		9.80 %	
	6/4 GRADO	22.10 %		20.50 %		19.20 %		17.10 %		16.90 %		14.40 %		13.10 %		14.20 %	
	6/1 GRADO	38.70 %		38.20 %		38.30 %		36.90 %		36.10 %		32.10 %		29.50 %		28.20 %	
BRA NAC	3/1 GRADO	22.50 %		19.90 %		16.40 %		17.80 %		17.20 %		16.50 %		17.00 %		16.00 %	
	6/4 GRADO	35.50 %		35.50 %		35.90 %		35.40 %		34.80 %		35.30 %		32.40 %		31.00 %	
	6/1 GRADO	43.50 %		43.00 %		41.00 %		41.20 %		39.90 %		40.90 %		38.90 %		37.30 %	
*COL	3/1 GRADO	19.30 %	9.40 %	21.00 %	9.90 %	18.00 %	15.50 %	16.70 %	14.30 %	16.90 %	7.20 %	-	-	-	-	-	-
	6/4 GRADO	32.60 %	20.70 %	36.50 %	19.00 %	39.90 %	22.20 %	40.90 %	13.40 %	38.40 %	19.00 %	-	-	-	-	-	-
	6/1 GRADO	52.80 %	31.40 %	54.90 %	32.70 %	56.10 %	38.30 %	57.20 %	27.70 %	57.90 %	29.40 %	-	-	-	-	-	-
URU	3/1 GRADO	25.10 %	2.10 %	29.00 %	0.10 %	26.70 %	-4.90 %	30.20 %	6.30 %	27.80 %	5.20 %	27.30 %	3.90 %	27.60 %	3.10 %	26.80 %	4.10 %
	6/4 GRADO	32.80 %	26.90 %	31.30 %	28.60 %	30.10 %	27.30 %	31.60 %	27.20 %	31.90 %	26.00 %	29.90 %	25.20 %	30.20 %	33.20 %	29.70 %	30.30 %
	6/1 GRADO	59.30 %	34.50 %	60.30 %	35.60 %	60.00 %	36.20 %	62.50 %	43.60 %	61.80 %	42.20 %	60.80 %	42.40 %	60.40 %	47.30 %	57.40 %	46.40 %

Nota: \*Colombia: datos solo disponibles hasta el 2014. PUB= Público. PRI= Privado. Bolivia y Brasil solo con datos nacionales no desagregados. NAC= Nacional.

Fuente: Elaboración propia a partir de los Ministerios de Educación de Argentina, Bolivia, Brasil, Colombia, Uruguay, datos entre el 2005-2017. Proyecciones de población de CELADE 1950-2100.

En primer lugar, se debe aclarar que los datos de los ministerios de Bolivia y Brasil no cuentan con desagregación según la gestión, lo cual impide el desarrollo de la tasa de desgranamiento. Sin embargo, se presenta una tasa Nacional, es decir, no toma en cuenta el nivel Estatal ni privado.

La TD muestra la división para el sector Estatal y privado, donde a grandes rasgos el abandono es más elevado en los tres países en el nivel público para todas las cohortes y en todos los grados, a su vez, aumenta la TD al pasar de un ciclo al otro. A excepción de Uruguay donde en las últimas dos cohortes para el grado 6/4 (CINE 3) el nivel privado superó al Estatal en deserción.

En el caso de Argentina el grado 3/1 (CINE 2) se observa un leve aumento en TD en las primeras 4 cohortes, sin embargo, desde la quinta cohorte (2009-2014) hasta la última comenzó un descenso sustancial de 4 P.P para el caso privado durante todas las cohortes descendió más de 50 P.P. Cabe destacar que, la diferencia entre el abandono del sector público y el privado es entre 10 a 15 veces superior en el sistema estatal para el grado 3/1, durante el periodo de las 8 cohortes.

En el tránsito del secundario educativo bajo al ciclo alto, es decir, el grado 6/4 las tasas del nivel estatal se duplican, sin embargo, lo más resaltante es la dinámica del nivel privado, donde las tasas de deserción aumentan entre 5 a 10 veces en todas las cohortes. Lo anterior, evidencia que se debe fortalecer el ciclo alto, en ambas gestiones, con el fin de fomentar la permanencia escolar.

En cuanto al grado 6/1 en Argentina en las primeras cuatro cohortes (2005-2013) el abandono del sistema Estatal ronda el 57 % en promedio. Es decir que, por cada 100 estudiantes que ingresaron al primer año del secundario educativo y después de seis años escolares solo 43 estudiantes llegaron al último año. Mientras que, en el sector privado para el mismo periodo (2005-2013), existe un descenso de la tasa en 4 P.P, muestra que por cada 100 que ingresaron en promedio llegan 77 estudiantes al último grado, casi el doble de los estudiantes del sector público. Para las restantes 4 cohortes (2009-2017) en el nivel estatal descendió en 5 P.P, mientras que en el privado bajo 3 P.P, cabe destacar que en el nivel público existe un abandono superior al 50 %. No obstante, el sector público presentó el mayor descenso de las tasas durante todo el periodo (2005-2017).

En el caso de Colombia, para el grado 3/1 en las primeras dos cohortes existía una diferencia cercana a 50 P.P entre las tasas de abandono en las gestiones, no obstante, en las siguientes dos cohortes (2007-2013) aumentaron las tasas del nivel privado casi equiparándose al sector estatal, sin embargo, para última cohorte vuelven a descender las tasas a favor del sector privado. Para el siguiente grado 6/4, las tasas de desgranamiento escolar aumentan entre 1,5 a 2,5 tanto en el nivel público como en el privado. Cabe mencionar que, el sector estatal aumento su tasa en 6 P.P desde la primera cohorte hasta la última. Mientras que, el nivel privado fue fluctuante y su variación fue mínima.

Para el grado 6/1 que mide los ingresantes al secundario educativo y después analiza quienes llegan al último grado, pasados sus seis años de estudio. En el sector público la tasa presenta aumento en las 5 cohortes de 5 P.P, esto muestra que en vez de aumentar la graduación aumentó el abandono del nivel estatal, para el caso del sector privado aumentó en las primeras tres cohortes 7 P.P, sin embargo, en las últimas dos cohortes descendió la tasa hasta niveles de -2 P.P en comparación con la primera, entonces, el sector privado cambio su tendencia de abandono, por una de finalización.

Cabe decir que, en Colombia en el sector estatal por cada 100 estudiantes que ingresan al primer grado escolar del nivel secundario, solo terminan en promedio 45 estudiantes

por cohorte entre el (2005-2014), mientras que en el nivel privado en promedio 68 logran terminar sus estudios.

En el caso de Uruguay el grado 3/1 (CINE 2), en promedio en las 8 cohortes abandonan en un 28 % en el nivel estatal, mientras que en el privado desertan un 3 %, sin embargo, las dos cohortes (2006-2012), presentan abandono mínimo y negativo, este último indica una mayor matriculación en el primer grado. Si se desestimaran las dos cohortes el abandono aumentaría al 4 %. De manera que, el abandono del ciclo bajo en Uruguay es 9 veces más elevado en promedio en el sector estatal que el privado en las 8 cohortes.

El ciclo alto del secundario (CINE 3), es decir el grado 6/4 en Uruguay del sector estatal muestra un aumento de la tasa entre 7 y 3 P.P con el grado anterior 3/1 en las 8 cohortes. Además, a medida que pasan las cohortes la tasa disminuye, es decir, hay una mayor retención dentro del sistema estatal. En cuanto al sector privado, las tasas aumentan entre 10 a 5 veces con relación al grado anterior, muy similar al caso de Argentina donde el primer ciclo tenía tasas muy bajas y el ciclo alto aumentó la tasa de desgranamiento de forma abrupta.

En cuanto al grado 6/1 en el sector estatal durante las 8 cohortes, no existe mayor variabilidad ubicándose en promedio en 60 % la tasa de desgranamiento. Es decir, que por cada 100 estudiantes inscritos en el primer año solo 40 llegan al último grado escolar del secundario educativo. Mientras que, la gestión privada desde la primera cohorte a la última la tasa aumentó en 12 P.P donde en promedio abandonan 40 por cada 100. Lo anterior, muestra una dinámica muy diferente de Argentina y Colombia donde el sector privado de ambos países disminuyó sus tasas en relación al grado 6/1, puesto que en la última cohorte tiene tasas más bajas que la primera cohorte.

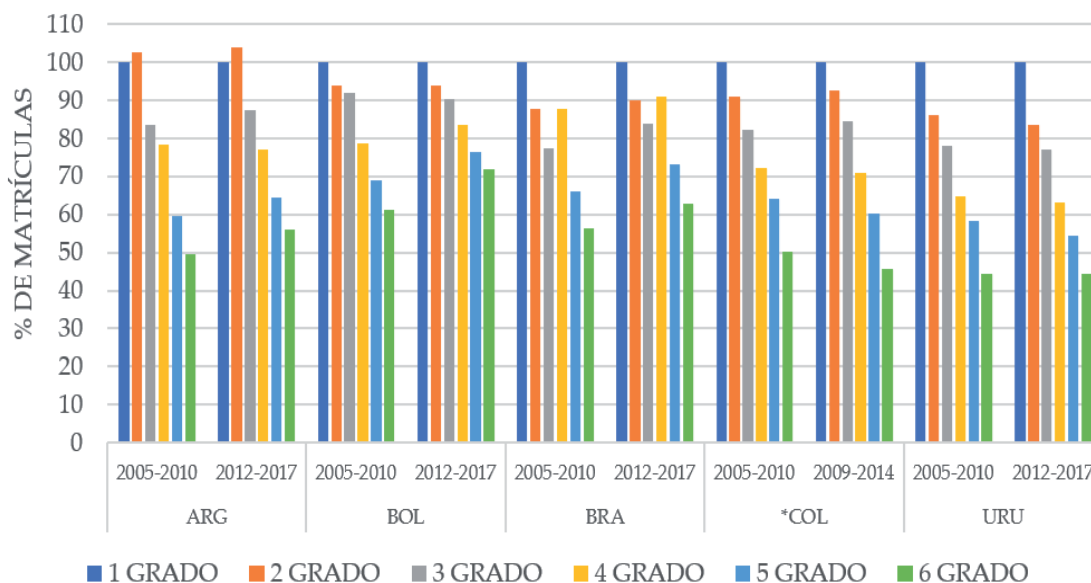


Figura 1. Porcentaje de matrículas del secundario de 5 países Latinoamericanos en dos cohortes entre el 2005-2017.

Nota: \*Colombia: datos solo disponibles hasta el 2014.

Fuente: Elaboración propia a partir de los Ministerios de Educación de Argentina, Bolivia, Brasil, Colombia, Uruguay, datos entre el 2005-2017. Proyecciones de población de CELADE 1950-2100.



El gráfico anterior muestra la dinámica de la primera cohorte y la última cohorte, con el fin de ratificar los datos expuestos en las tablas anteriores. Como se puede observar todos los países cuentan con 6 grados que corresponden a la duración de todo del nivel secundario educativo.

En Argentina, el segundo grado tiene una matrícula más elevada que el primero, esto puede ser por la mayor repitencia. Además, se puede ver que entre las cohortes la permanencia aumenta suavemente debido a que el porcentaje de matrícula creció entre las cohortes. Por su parte, Bolivia presenta una dinámica de retención debido a que entre las cohortes muestra un aumento de la matrícula grado por grado, lo anterior también se evidencia en las tablas anteriores donde el país trasandino tiene las tasas más elevadas la promoción.

En cuanto a Brasil, en los primeros tres años en ambas cohortes decrece la matrícula, no obstante, en la segunda cohorte aumenta este indicador. Cabe recordar que, en la metodología se expuso el caso de Brasil y el uso de sus datos, por lo tanto, el cuarto año de la matrícula presenta un aumento importante en ambas cohortes, sin embargo, para los últimos dos años, se normaliza la tendencia de caída en dicho indicador.

En Colombia para el ciclo bajo (CINE 2), se observa un leve aumento de la matrícula para la segunda cohorte, sin embargo, para el ciclo alto (CINE 3) los indicadores de la segunda cohorte bajan con relación a la primera cohorte. Mientras que, en Uruguay muestra que el porcentaje de la matrícula la última cohorte descendió respecto a la primera, es decir, que el país presenta indicadores de decrecimiento, contrario a sus pares.

Finalmente, el gráfico anterior detalla una realidad del abandono escolar, la cual es continua en todos los países, acentuando tal dinámica en el ciclo alto (CINE 3) del secundario educativo. Cabe mencionar que, el abandono no es casualidad, sino una tendencia que se reitera cohorte tras cohorte, por lo cual, los cinco países deben fortalecer el ciclo alto con la finalidad de garantizar la educación como derecho.

## **5. Discusión y conclusiones**

Las PPEyS de los cinco países (Ver Tabla 1), muestra cómo se respalda el derecho a la educación en los distintos grupos sociales. En ese sentido, Simón, *et al.* (2019) sostienen que las personas con mayor dificultad deben acceder a los beneficios Estatales. No obstante, Grettel (2009) expone la libre interpretación del Estado acerca del derecho a la educación, mientras que, Lorente y Ruiz, (2022) opinan que el Estado ha tenido avances significativos en materia legislativa, pero, la efectividad de la política ha sido baja. Por lo tanto, los Estados deben ser garantes y eficientes en la protección del derecho y la sociedad debe ser un actor importante en su transformación.

En ese sentido, los indicadores educativos al ser medidos por cohortes (Ver Tabla 2 y Tabla 3) muestran como el ciclo bajo tiene mejores índices, en los cinco países, cabe decir que, la mayoría de las políticas educativas de los países se implementaron posterior 2005, buscando finalización de quienes ingresan al secundario educativo. En ese sentido, las tasas positivas del ciclo bajo del secundario pueden deberse a la dinámica del nivel primario donde su acceso está casi universalizado como lo plantean diversos autores (De la Cruz, 2017; Tedesco y López, 2013; Guijarro y Homad, 2011)

Para el presente caso, ninguna de las legislaciones (Ver Tabla 1), expone de forma cuantitativa quienes están en cada programa o política educativa según su edad o grado escolar, lo cual implica una dificultad para analizar la efectividad de la legislación a la

realidad educativa, sin embargo, los indicadores mejoraron cohorte tras cohorte. A su vez, Paya (2010) expone la importancia de políticas como el transporte, las becas, los bonos y la alimentación, las cuales son de suma importancia para la retención del estudiantado dentro del sistema formal.

Por otro lado, el aumento de la matrícula escolar no implica la garantía del derecho a la educación o la pérdida de calidad por la masificación como lo expresan en algunas investigaciones (Guijarro, 2008; Aguerrondo, 2008; Rambla *et al*, 2008; Guijarro y Homad, 2011). Sin embargo, las Constituciones de la región tienen un régimen garantista, causando expansión de la matrícula (Ruiz, 2021). Por lo tanto, es indispensable conocer las desigualdades sociales del estudiantado y superarlo con políticas efectivas.

Cabe destacar que los cambios regionales a favor de la educación como ya se expresó (Lorente y Ruiz, 2022; Suasnábar, 2017; Tedesco y López, 2013; Concha, 2005), en materia legislativa son el primer paso para dejar a un lado las desigualdades estructurales como el abandono, la repetición, la extra-edad, la discriminación por sexo, entre otras (Simón, *et al.*, 2019; De la Cruz, 2017; Rambla *et al*, 2008). Sin embargo, aún existen desigualdades entre los jóvenes (Ver Tabla 5), donde los indicadores más eficientes son del sector privado; mencionado por Vinacur (2016).

Finalmente, las políticas educativas en los cinco países deben ajustar su marco de acción para el nivel secundario superior, es decir, a las edades entre los 14 a 18, para incentivar la permanencia y culminación del secundario, debido a que en este grupo etario se presentan las tasas más elevadas de deserción (Ver Tabla 3 y 5). A pesar de que las políticas son claras en sus objetivos de una sociedad más equitativa, se desconoce cómo las políticas aportaron a la permanencia y culminación del secundario. Es decir, se desconoce cuál es el impacto real dentro del sistema educativo, entonces, evaluar las políticas sociales para fortalecerlas debe ser una prioridad de los Estados, esto con la finalidad de acotar la realidad escolar con la legislación.

## 6. Financiación

El presente documento fue financiado por El Concejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) de Argentina y por el Instituto Académico Pedagógico de Ciencias Sociales (IAPCS) de la Universidad Nacional de Villa María, (UNVM) Córdoba- Argentina. Con ocasión de la beca Doctoral del autor: Christian José Barajas Archila, los demás autores no tienen ninguna financiación.

## 7. Referencias bibliográficas

- Aguerrondo, I. (2008). *Políticas de educación inclusiva*. 48 conferencia internacional de educación. “La educación inclusiva el camino hacia el futuro”. [http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user\\_upload/Policy\\_Dialogue/48th\\_ICE/CONFINTED\\_48\\_Inf\\_2\\_\\_Spanish.pdf](http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/CONFINTED_48_Inf_2__Spanish.pdf)
- Asamblea Nacional Constituyente (1988, 5 de octubre). Constitución Política de la República Federativa del Brasil, 1988. <https://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/BDL/2001/0507.pdf>

- Blanco-Guijarro, R. (2008). *Marco conceptual sobre educación inclusiva*. 48 conferencia internacional de educación. “La educación inclusiva el camino hacia el futuro”. [http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user\\_upload/Policy\\_Dialogue/48th\\_ICE/CONFINTED\\_48\\_Inf\\_2\\_\\_Spanish.pdf](http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/CONFINTED_48_Inf_2__Spanish.pdf)
- Blanco-Guijarro, R., y Duk-Homad C. (2011). Educación inclusiva en América Latina y el Caribe. *Revista AULA*. N-17, 17-55. <http://revistas.usal.es/index.php/0214-3402/article/view/8394/9104>
- Campaña Latinoamericana por el Derecho a la Educación (2015). *Educación para todos y todas en América Latina y el Caribe. Reflexiones y aportes desde la Campaña Latinoamericana por el Derecho a la Educación*. São Paulo, Brasil. <https://redclade.org/wp-content/uploads/Educaci%C3%B3n-para-Todos-y-Todas-en-Am%C3%A9rica-Latina-y-el-Caribe.pdf>
- Casanova, MA (2018). Educación inclusiva: ¿Por qué y para qué? *Revista Portuguesa De Educação*, 31 (Especial), 42–54. <https://doi.org/10.21814/rpe.15078>
- Census Bureau. Software del Sistema de Análisis de Población (PAS). <https://www.census.gov/en.html>
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe (2019). América Latina y el Caribe Estimaciones y proyecciones de población. <https://www.cepal.org/es>
- Concha Albornoz, C. (2005). Gestión de las Reformas Educativas en América Latina en los 90. Primeras Aproximaciones a un Proceso Complejo. *REICE. Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia Y Cambio En Educación*, 3(2). 131-153. <https://revistas.uam.es/reice/article/view/5559/5978>
- Consejo Federal de Educación (2008, 28 de octubre). *Resolución CFE N-66/08*. LA XVII Asamblea del Consejo Federal de Educación. <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/normas/13523.pdf>
- Congreso Nacional de Brasil (1996, 20 de diciembre). *Ley N-9394 de 1996*. Directrices base de la educación nacional. [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394compilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394compilado.htm)
- Congreso Nacional de Brasil (2004, 9 de julio). *Ley 10.880 de 2004*. Instituye el programa Nacional de Apoyo al Transporte Escolar (PNATE). <https://www.fnde.gov.br/index.php/legislacoes/institucional-leis/item/3338-lei-n%C2%BA-10880-de-9-de-junho-de-2004>
- Congreso Nacional de Brasil (2014, 25 junio). *Ley N-13.005 de 2014*. El Plan Nacional de Educación 2014-2024. [http://planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm](http://planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm)
- Correa-Betancour M. (2020). El PISA y su impacto en la política educativa en los últimos dieciséis años. *Pensamiento Educativo, Revista de Investigación Latinoamericana (PEL)*, 53(2). <http://pensamientoeducativo.uc.cl/index.php/pel/article/view/25987/20863>

- Cruz Flores, G. de la (2017). Igualdad y equidad en educación: retos para una América Latina en transición. *Educación*, 26(51), 159-174. <https://revistas.pucp.edu.pe/index.php/educacion/article/view/19290/19433>
- El Congreso de la República de Colombia (1994, 8 de febrero). *Ley 115*. Por la cual se decreta la Ley general de educación. [https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906\\_archivo\\_pdf.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf)
- El Senado y Cámara de Diputados de la Nación Argentina reunidos en Congreso (1994, 15 de diciembre). *Constitución de la Nación Argentina, Ley N-24.430*. <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/0-4999/804/norma.htm>
- El Senado y Cámara de Diputados de la Nación Argentina reunidos en Congreso (2003, 4 de diciembre). *Ley 25.864*. Establecimientos en los que se impartirá Educación inicial, Educación General Básica y Educación Polimodal, o sus respectivos equivalentes. Fíjese un ciclo lectivo anual mínimo de ciento ochenta días efectivos de clase. <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/90000-94999/91819/norma.htm>
- El Senado y Cámara de Diputados de la Nación Argentina reunidos en Congreso (2006, 14 de diciembre). *Ley N-26.206*. Ley de Educación Nacional. <https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/ley-de-educ-nac-58ac89392ea4c.pdf>
- El Senado y la Cámara de Representantes de la República Oriental del Uruguay (2009, 16 de enero) *Ley N° 18.437*. Ley general de educación. <https://www.ineed.edu.uy/images/pdf/-18437-ley-general-de-educacion.pdf>
- Fundación Internacional María Luisa de Moreno. (s.f.). *Descubrir la Capacidad una Oportunidad*. <https://colombia.marialuisa.foundation/discapacidad-dco/>
- Gaceta Oficial de Bolivia (2009, 7 de febrero). *Constitución Política del Estado Plurinacional de Bolivia*. [https://www.oas.org/dil/esp/Constitucion\\_Bolivia.pdf](https://www.oas.org/dil/esp/Constitucion_Bolivia.pdf)
- Grettel-Valenciano, C. (2009). Construyendo un concepto de educación inclusiva Una experiencia compartida. En *Aspectos clave de la Educación Inclusiva*. Publicaciones del INICO Colección Investigación. Primera edición. Salamanca, España. 13-25. <https://sid.usal.es/idocs/F8/FDO22224/educacion-inclusiva.pdf>
- Hevia-Rivas, R. (2010). El Derecho a la Educación y la Educación en Derechos Humanos en el contexto internacional. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*. Vol. 4, N-2. 25-39. <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol4-num2/art1.pdf>
- La Asamblea Legislativa Plurinacional (2010, 20 de diciembre). *Ley N- 070*. Ley de la Educación “Avelino Siñani - Elizardo Pérez”. [https://www.siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit\\_accion\\_files/siteal\\_bolivia\\_0258.pdf](https://www.siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/siteal_bolivia_0258.pdf)
- La Asamblea Legislativa Plurinacional (2014, 29 de diciembre). *Ley N-622*. Ley de alimentación escolar en el marco de la soberanía alimentaria y la economía plural. [http://www.fao.org/fileadmin/templates/righttofood/documents/project\\_b/bolivia/LEY\\_ACE\\_n622.pdf](http://www.fao.org/fileadmin/templates/righttofood/documents/project_b/bolivia/LEY_ACE_n622.pdf)
- La Asamblea Nacional Constituyente (1991, 4 de julio). Constitución Política de Colombia. <https://www.corteconstitucional.gov.co/inicio/Constitucion%20politica%20de%20Colombia.pdf>

- Lorente Rodríguez, M., & Ruiz, G. R. (2022). La educación como derecho: acuerdos, agendas y alcances en la región latinoamericana. *Revista Española De Educación Comparada*, (41), 48–64. <https://doi.org/10.5944/reec.41.2022.33593>
- Marchesi, Á. (2014). Retos y dilemas de la inclusión educativa. En *Avances y desafíos de la educación inclusiva en Iberoamérica. Educación inclusiva*. Organización de Estados Iberoamericanos. Metas educativas 2021. 37-45. <https://www.oei.es/uploads/files/microsites/28/140/metas-inclusiva.pdf>
- Ministerio de Educación de Bolivia (2005, junio). Proyecto Hemisférico Elaboración de políticas y estrategias para la prevención del fracaso escolar. <https://1library.co/document/ydewvd1q-ministerio-educacion-proyecto-hemisferico-elaboracion-politicas-estrategias-prevencion.html>
- Ministerio de Educación de Bolivia (2015). Programa Nacional de Alimentación Complementaria Escolar (PNACE). <http://extwprlegs1.fao.org/docs/pdf/bol152754.pdf>
- Ministerio de Educación de Brasil (2014). Programa Nacional de Alimentación Escolar. <https://www.educacao.sp.gov.br/a2sitebox/arquivos/documentos/960.pdf>
- Ministerio de Educación de Brasil (2016). Programa Innovador de la Escuela Secundaria. <http://educacaointegral.mec.gov.br/images/pdf/documentoOrientadorEMI.pdf>
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia (2009). Programa nacional de alfabetización. [https://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-235119.html?\\_noredirect=1](https://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-235119.html?_noredirect=1)
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia (2010, 28 de septiembre). Criterios para la evaluación, selección e implementación de Modelos Educativos Flexibles como estrategia de atención a poblaciones en condiciones de vulnerabilidad. [https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-259880\\_archivo\\_pdf\\_criterios.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-259880_archivo_pdf_criterios.pdf)
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia (2013, mayo). *Lineamientos técnico administrativos y estándares del programa de alimentación escolar (PAE)*. [https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-235135\\_archivo\\_pdf\\_lineamientos\\_tecnicos.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-235135_archivo_pdf_lineamientos_tecnicos.pdf)
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia (2014, junio). *Proyecto de fortalecimiento de la educación media y tránsito a la educación terciaria 2014-2021*. Marco de planificación para grupos étnicos. [https://www.siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit\\_accion\\_files/co\\_0432\\_o.pdf](https://www.siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/co_0432_o.pdf)
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia (2017, 11 de octubre). *Plan nacional decenal de educación 2016-2026*. El camino hacia la calidad y la equidad. [https://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-363197.html?\\_noredirect=1](https://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-363197.html?_noredirect=1)
- Ministerio de Educación y Cultura de Uruguay (2007). Proyecto Marco de Programas Educativos Especiales. <https://www.siteal.iiep.unesco.org/bdnp/564/proyecto-marco-programas-educativos-especiales>



- Ministerio de Educación y Cultura de Uruguay (2010). Plan Nacional de Alfabetización Digital. [https://siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit\\_accion\\_files/siteal\\_uruguay\\_5044.pdf](https://siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/siteal_uruguay_5044.pdf)
- Ministerio de Educación y Cultura de Uruguay (2013). Programa Uruguay Estudia. <https://siteal.iiep.unesco.org/bdnp/563/programa-uruguay-estudia-pue-reglamento-programa>
- Ministerio de Educación y Cultura de Uruguay (2016, 19 de diciembre). Plan Nacional de Educación en Derechos Humanos República Oriental del Uruguay. Sistema Nacional de Educación Pública. <http://aidep.edu.uy/descargas/PLAN-NACIONAL-DE-EDUCACION-EN-DERECHOS-HUMANOS.pdf>
- Ministerio de Educación y Deportes de la Nación Argentina (2016, 12 de febrero). Plan Estratégico Nacional 2016-2021. Argentina Enseña y Aprende. [https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/plan\\_estrategico\\_y\\_matriz\\_v9\\_o\\_o.pdf](https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/plan_estrategico_y_matriz_v9_o_o.pdf)
- Ministerio de Desarrollo Social de Uruguay (2007). Programa Aulas Comunitarias. <https://www.gub.uy/ministerio-desarrollo-social/node/8884>
- Ministerio de salud de la Nación Argentina. (2015, 9 de marzo). *Resolución 11/2015. Salud pública*. Programa de sanidad escolar (PROSANE). <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/240000-244999/244808/norma.htm>
- Ministerio de Trabajo y Seguridad Social y Ministerio de Educación y Cultura de Uruguay (2012) Programa Yo Estudio y Trabajo. <https://www.gub.uy/ministerio-desarrollo-social/comunicacion/convocatorias/programa-yo-estudio-trabajo>
- Naciones Unidas. (1948). Declaración Universal de los Derechos Humanos. [https://www.un.org/es/documents/udhr/UDHR\\_booklet\\_SP\\_web.pdf](https://www.un.org/es/documents/udhr/UDHR_booklet_SP_web.pdf)
- Naciones Unidas. (1966). Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales. <https://www.ohchr.org/es/instruments-mechanisms/instruments/international-covenant-economic-social-and-cultural-rights>
- Naciones Unidas (2000) Objetivos de Desarrollo del Milenio. [https://www1.undp.org/content/undp/es/home/sdgoverview/mdg\\_goals/](https://www1.undp.org/content/undp/es/home/sdgoverview/mdg_goals/)
- Naciones Unidas (2015) Objetivos de Desarrollo Sostenible. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/education/>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (1960). Convención relativa a la Lucha contra las Discriminaciones en la Esfera de la Enseñanza. La Conferencia General de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, en su undécima reunión. [http://portal.unesco.org/es/ev.php-URL\\_ID=12949&URL\\_DO=DO\\_TOPIC&URL\\_SECTION=201.html](http://portal.unesco.org/es/ev.php-URL_ID=12949&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html)
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (1986). Análisis y proyecciones de la matrícula escolar en los países en desarrollo manual metodológico. Unidad de Proyecciones de Educación División de Estadísticas de Educación Oficina de Estadística. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000135693>

- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (1990). Declaración Mundial sobre educación para todos. Y “Satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje. Conferencia Mundial sobre Educación para todos. [https://unesdoc.unesco.org/ark/48223/pf0000127583\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark/48223/pf0000127583_spa)
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2009). Indicadores de la educación, especificaciones técnicas. <http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/education-indicators-technical-guidelines-sp.pdf>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2011). Clasificación Internacional Normalizadora de la Educación. CINE 2011. Instituto de Estadística de la UNESCO. <http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/iscied-2011-sp.pdf>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2014). Declaración de Lima balances y desafíos para la agenda educativa regional 2015-2030. [https://www.academia.edu/27513925/BALANCES\\_Y\\_DESAF%3%8DOS\\_PARA\\_LA\\_AGENDA\\_EDUCATIVA\\_REGIONAL\\_2015\\_-2030\\_DECLARACI%3%93N\\_DE\\_LIMA](https://www.academia.edu/27513925/BALANCES_Y_DESAF%3%8DOS_PARA_LA_AGENDA_EDUCATIVA_REGIONAL_2015_-2030_DECLARACI%3%93N_DE_LIMA)
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2015). La Educación para Todos, 2000-2015: logros y desafíos; informe de seguimiento de la EPT en el mundo, 2015. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232435/PDF/232435spa.pdf.multi>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2017a). Declaración de Buenos Aires. Reunión Regional de Ministros de Educación de América Latina y el Caribe. E2030 Educación y habilidades para el siglo 21. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000247286/PDF/247286spa.pdf.multi>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2017b). Adolescentes y jóvenes en realidades cambiantes: notas para repensar la educación secundaria en América Latina. Notas para pensar la educación secundaria en América Latina. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000247578/PDF/247578spa.pdf.multi>
- Payá-Rico, A. (2010). Políticas de educación inclusiva en América Latina Propuestas, realidades y retos de futuro. *Revista educación inclusiva*. Vol. 3, N-2. <https://www.revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/209/203>
- Poder legislativo de Uruguay (1967, 2 de febrero). Constitución de la Republica de Uruguay. <https://parlamento.gub.uy/documentosyleyes/constitucion>
- Presidencia de Colombia (2014). *Ser Pilo Paga llega a los 400.000 beneficiarios*. [https://www.mineduccion.gov.co/1780/w3-article-363347.html?\\_noredirect=1](https://www.mineduccion.gov.co/1780/w3-article-363347.html?_noredirect=1)
- Presidencia de Colombia (2018). Generación E. <https://www.mineduccion.gov.co/portal/salaprensa/Noticias/377779Gobierno-lanzo-Generacion-E-el-nuevo-programa-de-educacion-superior-que-beneficiara-a-336-mil-estudiantes-de-todo-el-pais-durante-el-cuatrenio>

- Presidente Constitucional de la Republica de Bolivia (2006, 26 de octubre). *Decreto Supremo N-28899. Bono Juancito Pinto*. <https://www.lexivox.org/norms/BO-DS-28899.html>
- Presidente Constitucional de la Republica de Bolivia (2009, 11 de febrero). *Decreto Supremo N-4. Programa Nacional de Post Alfabetización. “Yo, Sí Puedo Seguir”*. <https://www.lexivox.org/norms/BO-DS-N4.html>
- Presidente Constitucional de la Republica de Bolivia (2015, 27 de mayo). *Decreto Supremo N-2377. Reglamento al Código Niña, Niño y Adolescente*. [https://sea.gob.bo/digesto/CompendioII/J/64\\_DS\\_2377.pdf](https://sea.gob.bo/digesto/CompendioII/J/64_DS_2377.pdf)
- Presidente Constitucional de la Republica de Bolivia (2018, 10 de octubre). *Decreto Supremo N-3685*. <https://www.derechoteca.com/gacetabolivia/decreto-supremo-no-3685-del-10-de-octubre-de-2018>
- Presidencia de la Nación Argentina (2009, 18 de noviembre). *Resolución 393/2009. Asignación universal por Hijo para Protección Social*. <https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/resoluci%C3%B3n-393-2009-161339/texto>
- Presidencia de la Nación Argentina (2016, 6 de diciembre). *Decreto Nacional 1.239/2016. Transferencia del “Programa Conectar Igualdad. Com. Ar” a la órbita de EDUC.AR SOCIEDAD DEL ESTADO del Ministerio de Educación y Deportes*. <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/265000-269999/268713/norma.htm>
- Presidencia de la Nación Argentina (2018, 30 de enero). *Decreto 90/2018. Programa de Respaldo a Estudiantes Argentinos (PROGRESAR)*. Transferencia decreto N-84/2014. <https://www.boletinoficial.gob.ar/detalleAviso/primera/178240/20180131>
- Presidencia de la Republica de Brasil y Ministerio de Educación de Brasil (2008). Proyecto pedagógico Integrado Pro-Joven Urbano. [https://siteal.iiop.unesco.org/sites/default/files/sit\\_accion\\_files/br\\_0550.pdf](https://siteal.iiop.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/br_0550.pdf)
- Rambla, X., Ferran F., Aina T., y Antoni, V. (2008). La educación inclusiva frente a las desigualdades sociales un estado de la cuestión y algunas reflexiones geográficas. *Perspectivas Revista trimestral de educación comparada*. Vol. 38 N-145. 81-96. [http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user\\_upload/Publications/Prospects/Prospects145\\_spa.pdf](http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Publications/Prospects/Prospects145_spa.pdf)
- Roman, M. (2013). Factores Asociados al Abandono y la Deserción Escolar en América Latina: Una mirada de conjunto. *REICE. Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia Y Cambio En Educación*, 11(2). 33-59. <https://revistas.uam.es/reice/article/view/2896/3112>
- Ruiz, G. R. (2021). El derecho a la educación: definiciones constitucionales comparadas en América del Sur. *Revista Española De Educación Comparada*, (39), 61–80. <https://doi.org/10.5944/reec.39.2021.29247>

- Simón, C., Barrios, Ángela, Gutiérrez, H., & Muñoz, Y. (2019). Equidad, Educación Inclusiva y Educación para la Justicia Social. ¿Llevan Todos los Caminos a la Misma Meta? *Revista Internacional De Educación Para La Justicia Social*, 8(2), 17–32. <https://doi.org/10.15366/riejs2019.8.2.001>
- Scioscioli, S., Lorente-Rodríguez, M., Ruiz, G. (2018). La extensión de la obligatoriedad en el nivel secundario en países de América del Sur desde la perspectiva del derecho a la educación. XVI congreso nacional educación comparada Tenerife, 2018 145-152. <https://riull.ull.es/xmlui/bitstream/handle/915/11572/1.17.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Suasnábar, C. (2017). Los ciclos de reforma educativa en América Latina: 1960, 1990 y 2000. *Revista Española De Educación Comparada*, (30), 112–135. <https://doi.org/10.5944/reec.30.2017.19872>
- Tedesco, J. C., & López, N. (2013). Diez años Después. Comentarios tras una Relectura del Artículo “Algunos dilemas de la Educación Secundaria en América Latina”. *REICE. Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia Y Cambio En Educación*, 11(2) 9-32. <https://revistas.uam.es/reice/article/view/2895/3111>
- Tomasevski, K. (1999). Informe preliminar de la Relatora Especial sobre el derecho a la educación, Sra. Katarina Tomasevski, presentado de conformidad con la resolución 1998/33 de la Comisión de Derechos Humanos. Comisión de Derechos Humanos 55º período de sesiones tema 10 del programa provisional. Consejo Económico y Social. Naciones Unidas. <https://digitallibrary.un.org/record/1487535#record-files-collapse-header>
- Vinacur, T. (2016). ¿Los alumnos de las escuelas privadas están mejor preparados para ingresar a la universidad? *Revista Colombiana de Educación*, (70), 175.200. <https://doi.org/10.17227/01203916.70rce175.200>

3



*Postcolonialismo y Agenda 2030 en Iberoamérica: análisis comparado de la percepción sobre el desarrollo sostenible por estudiantes de Cuba y España*

---

*Postcolonialism and the 2030 Agenda in Latin America: comparative analysis of the perception of sustainable development by students from Cuba and Spain*

**Jesús Cuevas Salvador\*;  
Ana Gloria Peñate Villasante\*\***

**DOI:** 10.5944/reec.43.2023.36578

**Recibido: 15 de enero de 2022**

**Aceptado: 4 de junio de 2023**

---

\* JESÚS CUEVAS SALVADOR: es profesor Ayudante a Doctor en el Departamento de Didácticas Específicas, Facultad de educación, Universidad de Zaragoza (España). Licenciado en Sociología y Doctor en educación, investiga los impactos del desarrollo sostenible, la responsabilidad social, la iniciativa emprendedora y la competencia digital en el alumnado universitario.. <https://orcid.org/0000-0002-6517-8323> **Datos de contacto:** [jesuscs@unizar.es](mailto:jesuscs@unizar.es)

\*\* ANA GLORIA PEÑATE VILLASANTE: es profesora titular en el Departamento de Estudios Socioculturales, en la Facultad de Ciencias Sociales y Humanidades, Universidad de Matanzas (Cuba). Licenciada en Educación, Diplomada en Estudios Socioculturales; Máster en Dirección y Doctora en Ciencias Pedagógicas. Profesora Principal del Colectivo Metodológico de la Disciplina Integradora de la carrera Gestión Sociocultural para el Desarrollo. Coordina el grupo de investigación Gestión integral del patrimonio. <http://orcid.org/0000-0003-3987-6950>. **Datos de contacto:** [ana.penate@umcc.cu](mailto:ana.penate@umcc.cu)



## Resumen

En el desarrollo del progreso económico y social sigue vigente la estructura y la lógica colonial, un modelo que justifica las desigualdades y la injusticia. Las teorías postcoloniales analizan las relaciones ontológicas de las sociedades contemporáneas y aborda una pedagogía orientada hacia la responsabilidad y del desarrollo sostenible. El objetivo de esta investigación ha consistido en averiguar el alcance de la comprensión del desarrollo sostenible a través de la Agenda 2030 y los 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible, integrando en el proceso de aprendizaje la alfabetización mediática e informacional. En la investigación han participado estudiantes de Cuba (n=60) y estudiantes de España (n=60), un diseño muestral no probabilístico y opinático. Para obtener información sobre la percepción del alumnado se diseñó una investigación cuasi-experimental, con enfoque metodológico mixto y triangulación en contexto de investigación acción en el aula. Los indicadores de los materiales de evaluación, un cuestionario inicial y una tarea de creación de contenidos final, han permitido conocer la autoexpresión del alumnado. En el análisis de los cuestionarios iniciales, el 50 % del alumnado es consciente del significado y alcance del concepto desarrollo sostenible, en el análisis de la autoexpresión final, a través de la creación de contenidos, se ha obtenido un pluralismo polarizado en las perspectivas para afrontar el progreso: el alumnado de Cuba ha destacado la competencia iniciativa emprendedora y espíritu empresarial y el alumnado de España ha priorizado la formación en medioambiente. Los hallazgos de esta investigación comparada demuestran la relevancia de la influencia de la conformidad social como vía de socialización, por la presión que ejerce la conformidad normativa e informacional del grupo social de pertenencia.

*Palabras clave:* alfabetización mediática; comprensión; desarrollo sostenible; emprendimiento; medioambiente; postcolonialismo

## Abstract

In the development of economic and social progress, the colonial structure and logic remain in force, a model that justifies inequalities and injustice. Postcolonial theories analyze the ontological relationships of contemporary societies and address a pedagogy oriented towards responsibility and sustainable development. The objective of this research has been to find out the scope of the understanding of sustainable development through the 2030 Agenda and the 17 Sustainable Development Goals, integrating media and information literacy into the learning process. Students from Cuba (n=60) and students from Spain (n=60) participated in the research, using a non-probabilistic and opinionated sample design. To obtain information on the perception of the students, a quasi-experimental investigation was designed, with a mixed methodological approach and triangulation in the context of action research in the classroom. The indicators of the evaluation materials, an initial questionnaire and a final content creation task, have allowed knowing the self-expression of the students. In the analysis of the initial questionnaires, 50% of the students are aware of the meaning and scope of the sustainable development concept, in the analysis of the final self-expression, through the creation of contents, a polarized pluralism has been obtained in the perspectives for facing progress: the students in Cuba have highlighted the competence of entrepreneurial initiative and entrepreneurial spirit and the students in Spain have prioritized training in the environment. The findings of this comparative research demonstrate the relevance of the influence of social conformity as a way of socialization, due to the pressure exerted by the normative and informational conformity of the social group of belonging.

*Keywords:* media literacy; understanding; sustainable development; entrepreneurship; environment; postcolonialism

# 1. Introducción

## 1.1. Postcolonialismo y desarrollo sostenible en Iberoamérica

En el mundo académico y la educación en general está arraigada la lógica de los ideales del progreso de la modernidad y la Ilustración occidental, impidiendo el avance de visiones de sociedades alternativas, para Fischman y Haas (2009) un modelo de desarrollo que justifica la explotación de la naturaleza y la desigualdad estructural, características de las relaciones de dominio procedente del sistema colonial tradicional y de la geopolítica neocolonialista.

La lógica colonial continúa vigente en las prácticas culturales, políticas, sociales y económicas infravalorando el desarrollo de las culturas tradicionales de los países colonizados, incluso según Fanon (2022) sus efectos psicológicos. Con el objeto de analizar las consecuencias destructivas de la reproducción de las relaciones coloniales, en las últimas décadas del siglo XX han surgido las teorías postcoloniales, como movimiento crítico e intelectual relacionado con el proceso de descolonización de los territorios (Young, 2001).

Las teorías postcoloniales abordan las relaciones ontológicas de las sociedades contemporáneas, donde la evolución de las lógicas coloniales sigue manteniendo la deshumanización, la injusticia, el racismo, la crisis climática (Berry, 2020). El pensamiento postcolonial propone ir más allá del horizonte occidental, abordando paradigmas educativos interdependientes, orientados hacia una pedagogía de la responsabilidad y el desarrollo sostenible, para avanzar en el proceso decolonial y alcanzar sociedades más saludables (Silova, Rappleye, You, 2020).

El significado semántico actual de desarrollo, entendido como un desarrollo económico, social y medioambiental, para alcanzar la prosperidad de los países, con el objetivo de erradicar la pobreza y proteger el planeta, sin comprometer los recursos para las futuras generaciones, se define en la hoja de ruta de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible adoptada por la Organización de las Naciones Unidas (ONU).

La Asamblea General de Naciones Unidas, el 25 de septiembre de 2015, aprobó la resolución «Transformando nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible», un plan de acción universal, para generar el compromiso de todos los países a favor de las personas, el planeta y la prosperidad para alcanzar la paz a través de 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS). Se trata de una agenda civilizatoria, una guía para todos los seres humanos y requiere de todos los sectores de la sociedad para implementar un pensamiento sostenible económico, social y medioambiental (Naciones Unidas [ONU], 2015).

Ante los desequilibrios, polarizaciones y tensiones de la economía mundial, la Agenda 2030 y los 17 ODS orientan las alianzas entre los mercados y los organismos multilaterales, definiendo políticas a favor de la igualdad, el crecimiento inclusivo, el trabajo decente, y estableciendo sinergias con el comercio internacional, la lucha contra el cambio climático y la prevención de conflictos. La zona geográfica de Iberoamérica convive con la lógica del pasado colonial y un presente decolonial, también constituye una de las regiones lingüísticas más extensa y culturalmente más cohesionada del planeta, un espacio de cooperación para el desarrollo y el progreso multilateral, donde fortalecer los vínculos entre las dimensiones económica, social y medioambiental del desarrollo sostenible (Rodríguez Pinzón, 2021).

Los Estados Miembros de la Conferencia Iberoamericana priorizan en sus políticas públicas la implementación del pensamiento sostenible a través de la Agenda 2030, para crear un marco de solidaridad y espíritu de cooperación, que impulse el desarrollo humano, elaborando un lenguaje con significados compartidos, para promover la decolonización implementando los ODS, poder conectar con la ciudadanía y fortalecer la gestión pública que promueva territorios con jerarquías sociales incluyentes, responsables y participativas (Alonso *et al.*, 2017).

López Pagán (2019) destaca la necesidad de interacciones fluidas entre los gobiernos locales, el sector público, el sector privado, la comunidad académica, la sociedad civil y la ciudadanía, para la implementación de la Agenda 2030 y la Nueva Agenda Urbana, siendo relevantes el ODS 16, promoviendo instituciones eficaces, responsables e inclusivas, el ODS 11 impulsar ciudades sostenibles y el ODS 17 para crear intercambios entre los actores de forma eficaz.

La Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible supone una oportunidad para la investigación postcolonial y el análisis del progreso y los problemas derivados de los patrones de producción y de consumo a nivel local y global: desigualdad, pobreza, relaciones de dominación, corrupción, exclusión, deterioro ambiental y el cambio climático. La contribución de esta investigación comparada se desarrolla en dos países de Iberoamérica vinculados por el colonialismo, Cuba y España, y en la actualidad compartiendo rasgos sociales y culturales comunes, según Alonso (2017) destacar: acceso universal a la educación, sistemas de protección social, instituciones estables y ecosistemas de ciencia e investigación.

En los procesos de institucionalización y de legitimación, según Laliena Corbera y Tomás Faci (2019) se necesita la adhesión de amplios grupos sociales que se hayan apropiado de los aspectos simbólicos que transmiten las ideas. Con el fin de incluir el aspecto simbólico de la Agenda 2030 a través del sistema educativo, el Ministerio de Educación y Formación Profesional de España y la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI) han lanzado la primera edición del premio sobre los ODS en los centros educativos, en el año 2022, valorando las iniciativas innovadoras en metodologías y materiales, su impacto en la comunidad y la posibilidad de implementación en otros contextos (Gobierno de España, 2022).

Las universidades, por su labor en las áreas de educación, investigación, innovación y liderazgo social, están llamadas a desempeñar un papel fundamental en la motivación, la comprensión y el logro de los 17 ODS, para crear líderes de la Agenda 2030, formando a docentes, empresarios innovadores y ciudadanos responsables, con habilidades y capacidades profesionales y personales (Sustainable Development Solutions Network Australia/Pacific, 2017).

El ODS 4, «Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos» constituye un desafío para Cuba, España y la comunidad internacional, desde esta perspectiva el nuevo modelo de gobernanza universitaria debe enfocarse hacia la gestión integral, desde la actuación cotidiana, dirigida a la calidad de los procesos y con el objetivo de que el alumnado egresado adquiera las cualidades personales y profesionales que le permitan el desempeño de un aprendizaje a lo largo de la vida con responsabilidad social (Bosmenier *et al.*, 2020; Pivovarova *et al.*, 2020 ).

## 1.2. Decolonización y alfabetización mediática e informacional

Entre las teorías de la postcolonialidad, la deconialidad como concepto, analiza la matriz del poder colonial, de forma crítica, reafirmando el binomio dominador y dominado, estructura social que sigue reproduciéndose de forma persistente en el modelo de globalización (Restrepo y Rojas, 2010).

Desde la irrupción de internet, los medios de comunicación han agilizado el acceso e interacción con la información, facilitando la difusión y las imágenes de los relatos de las estructuras neocolonialistas. En este contexto aparece el fenómeno de la sobreinformación y la desinformación, información que surge intencionadamente y con una propagación rápida a través de las redes sociales. La sobreinformación genera efectos de posverdad o *post-truth*, distorsionando la realidad y el uso deliberado de las noticias falsas o *fake news* (Román-San-Miguel *et al.*, 2022), dificultando el diferenciar entre la información falsa y la verdadera, presentando una perspectiva de la realidad parcial o sesgada, para influir en la actitud de la opinión pública.

Para afrontar la función de los medios de comunicación y cómo pueden ser utilizados para participar en el debate público de las sociedades democráticas, la Organización de las Naciones Unidas para la educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) promueve la Alfabetización Mediática e Informacional (AMI), una herramienta para combatir la desinformación desde el sistema educativo, para desarrollar el aprendizaje significativo y alcanzar el pensamiento crítico (Wilson *et al.*, 2011).

La AMI es un conjunto de competencias interrelacionadas para facilitar a las personas interactuar con la información, los medios de comunicación y el uso de las tecnologías digitales con eficiencia (UNESCO, 2021). La Comisión Europea (2018) empodera a los ciudadanos, para luchar contra la desinformación, confiando en la ciudadanía, para que identifique la desinformación por medio de la educación en y para los medios.

La alfabetización mediática está relacionada con la función de los medios en las sociedades democráticas. La alfabetización informacional enfatiza el acceso, localización, evaluación, organización, uso ético y comunicación de la información. La Tabla 1 muestra la relación entre la dimensión mediática y la dimensión informacional, y enumera las habilidades para conocer las funciones de los canales mediáticos, en el contexto social, y las habilidades para procesar la información, necesarias para el desarrollo de las competencias pensamiento crítico y aprendizaje significativo, haciendo uso de las TIC.

Tabla 1.  
*Habilidades AMI para alcanzar la comprensión*

<b>Alfabetización mediática</b>	<b>Alfabetización informacional</b>
Entender las funciones de los medios	Definir necesidades de información Localizar información
Evaluar de forma crítica los contenidos	Evaluar y seleccionar la información
Compromiso con los medios para la autoexpresión y la participación	Ordenar la información Uso ético de la información Producir contenidos y comunicar la información

Fuente: Adaptación de AMI (Wilson, *et al.*, 2011)

En relación con los medios de comunicación, Pinto y Uribe Tirado (2022) resaltan la necesidad de adquirir habilidades mediáticas e informacionales para interactuar de forma segura y responsable, para despertar una actitud crítica hacia la información que se accede y una autonomía responsable sobre la información que se expresa. También para Francisco Amat *et al.*, (2022) adquirir competencias AMI en la educación formal significa adquirir conciencia de utilizar la información, los medios de comunicación y las herramientas digitales de forma autónoma, desplegando el pensamiento crítico con capacidad de acción.

### **1.3. Pedagogía crítica y desarrollo sostenible**

El propósito pedagógico del proceso de enseñanza aprendizaje de la Agenda 2030 sobre el desarrollo sostenible a través de los 17 ODS, en el contexto postcolonial, consiste en que el alumnado sea capaz de pensar por sí mismo, actuar de manera responsable y aplicar los conocimientos para resolver problemas en diversos contextos. Así, el conocimiento alcanzado a través de la comprensión no debe consistir en hacer una copia de la realidad, más bien debe consistir en elaborar significados para reconstruir la realidad (Perkins, 2017). Según Cuevas Salvador (2022) en la comprensión y la elaboración de significados intervienen modelos pedagógicos que potencien el pensamiento complejo y sistémico, basado en el aprendizaje significativo, interdisciplinar, dialógico, reflexivo y adaptado a la necesidad de satisfacer un aprendizaje en un contexto real.

En el acceso a la información relacionada con el desarrollo sostenible, a través de los medios de comunicación, el enfoque constructivista (Paricio, 2019; Sánchez-Suricalday *et al.*, 2022), como teoría y método de enseñanza, parte de aplicar los contenidos a un contexto, creando representaciones mentales, para convertirlas en dominio de competencia, haciendo de la lectura para entender una lectura para la comprensión. Para Herrera Jiménez (2013) la comprensión debe estar determinada por el pensamiento crítico y el aprendizaje significativo, un proceso cognitivo basado en evaluar, ordenar, organizar, explicar, generalizar, establecer relaciones por medio de comparaciones, analogías e hipótesis, para reconstruir coherentemente la realidad.

En la tarea de la reconstrucción de la realidad influye la creencia y la capacidad de cada estudiante, la autoeficacia para modelar las situaciones y poder enfrentar los retos de manera competente (Rodríguez-Rey y Cantero-García, 2020). La autoeficacia forma parte de la teoría sociocognitiva (Bandura, 2017), donde el aprendizaje es autorregulado con el fin de adaptarse al entorno, por medio de la observación, la imitación y el modelado, cada estudiante reajusta sus acciones y reacciones, influyendo tanto en los comportamientos sociales como en los procesos cognitivos.

En la autoexpresión de cada estudiante, para elaborar contenidos con significado sobre la comprensión de la Agenda 2030, también interviene, según Perkins (2009) la autorregulación y el autoconcepto, como la forma en que cada estudiante interpreta su vida, sus interacciones con los demás, en permanente cambio, como consecuencia del continuo aprendizaje. Para desplegar una alta autoeficacia, para alcanzar un mayor rendimiento académico y tomar el control de sus experiencias de aprendizaje, la propuesta de esta investigación integra en el proceso de comprensión las competencias informacionales, mediáticas y digitales.



## **2. Materiales y métodos**

### **2.1. Población objeto de la investigación, diseño de la muestra y entorno**

La población objeto de estudio está formada por el alumnado de la Universidad de Matanzas (Cuba) y de la Universidad de Zaragoza (España). En la muestra participan un total de 120 estudiantes (n=120), 60 estudiantes matriculados en el Posgrado de Gestión Sociocultural, impartido en la Universidad de Matanzas, y 60 estudiantes matriculados en el Máster en Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas, Artísticas y Deportivas, impartido en la Facultad de Educación de la Universidad de Zaragoza, durante el curso 2021/2022. La equivalencia entre los dos grupos muestrales es comprobada al pertenecer ambos al nivel de posgrado universitario, dirigido a la especialización académica y profesional, en el área de conocimiento de las Ciencias Sociales y equiparando la relación entre disciplinas sobre el comportamiento humano y la intervención social.

El tipo de muestreo no probabilístico, técnica seleccionada por criterios de accesibilidad y conveniencia, se caracteriza por ser un muestreo no aleatorio, opinático, intencional y estimativo. En la distribución por género, el 83,4 % es femenino y el 16,6 % es de género masculino.

### **2.2. Objetivos**

La Agenda 2030 lleva de forma implícita la creatividad en la construcción de escenarios sociales alternativos para mejorar la inclusión y la sostenibilidad de los modelos de progreso.

El proceso de enseñanza aprendizaje debe motivar y facilitar conocimientos y capacidades para que el alumnado adquiera la comprensión del significado y el alcance del desarrollo sostenible, los 17 ODS y la ciudadanía global para participar en la sociedad del conocimiento (Drucker, 2000), como soporte que ha guiado el objetivo general (OG) de esta investigación:

- OG. Autoexpresión sobre el desarrollo sostenible, comprendiendo la hoja de ruta de la Agenda 2030 y los 17 ODS, integrando las competencias AMI, por el alumnado de Posgrado en Gestión Sociocultural para el Desarrollo, Universidad de Matanzas (Cuba) y el alumnado del Máster en Profesorado, Universidad de Zaragoza (España), durante el curso 2021-2022.

Para que el objetivo general sea medible, realista y facilite la comprensión pedagógica a través de las competencias AMI, se han definido tres objetivos específicos, sincronizados con la secuencia de actividades, los contenidos y la evaluación por competencias, sistematizando las dimensiones de saber, saber hacer, saber ser y estar (UNESCO, 1996):

- O1. Averiguar las percepciones y la memoria semántica sobre el desarrollo sostenible, la Agenda 2030 y los ODS, en el alumnado de Posgrado en Gestión Sociocultural y de Máster en Profesorado, durante el curso 2021-2022.
- O2. Implementar la comprensión pedagógica, a través de una secuencia didáctica de actividades, convirtiendo el aula en un espacio de investigación-acción, para facilitar al alumnado la conexión entre el interés, la atención, la motivación y la comprensión sobre el desarrollo sostenible y los 17 ODS.

- O3. Crear contenidos, integrando las competencias AMI, como autoexpresión de cada estudiante para diseñar propuestas de acción formativa sobre el desarrollo sostenible y los 17 ODS, en un contexto postcolonial.

Desde el enfoque de López-Romero y Aguaded-Gómez (2015), las competencias AMI deben posibilitar al alumnado el tomar conciencia de las emociones derivadas del esfuerzo cognitivo necesario en la reflexión crítica, convirtiendo la capacidad de análisis en nuevas fuentes de autosatisfacción y realización personal.

### 2.3. Diseño metodológico de la investigación

La Tabla 2 expone la relación entre las técnicas para la obtención de información, la temporalización a través del proceso de evaluación para alcanzar la comprensión profunda y los análisis descriptivo, exploratorio y prescriptivo, integrados en esta investigación.

Tabla 2.

*Tipo de análisis, técnicas y temporalización*

<b>Tipo de análisis</b>	<b>Técnica de obtención de datos</b>	<b>Temporalización</b>
Descriptivo	Cuestionario	Evaluación inicial
Exploratorio	Rúbrica de observación	Evaluación formativa
Prescriptivo	Proyecto de acción formativa	Evaluación del aprendizaje

*Fuente:* Elaboración propia (2022)

Se trata de un diseño de investigación cuasi-experimental al realizarse sin grupo de control y la obtención de muestra de forma no aleatoria. Utilizando el enfoque de investigación mixto, articulando la triangulación al recopilar, analizar e integrar los datos obtenidos por medio del cuestionario, diseñado en la evaluación inicial, y la tarea de creación de contenidos, diseñada para la evaluación final de aprendizaje, con el fin de medir el proceso cognitivo de comprensión sobre el desarrollo sostenible por el alumnado de Cuba y España.

¿La autoexpresión y la creación de contenidos, en el proceso de enseñanza aprendizaje, facilita la comprensión del desarrollo sostenible, la Agenda 2030 y los ODS? La pregunta de investigación, vinculada al objetivo general de la investigación, lleva a formular la hipótesis correlacional y de causalidad:

- Hi1. La autoexpresión a través de la creación de contenidos activa el proceso cognitivo para alcanzar la comprensión del desarrollo sostenible, la Agenda 2030 y los 17 ODS.

La variable dependiente «Proceso cognitivo para alcanzar la comprensión del desarrollo sostenible, la Agenda 2030 y los 17ODS» se ha operacionalizado, con el fin de medir el impacto a través de indicadores que mostrarán si se valida o refuta la hipótesis. En la Tabla 3 se enumeran los indicadores extraídos de la taxonomía *Structure of Observed Learning Outcome* (SOLO), mostrando los niveles de complejidad cognitiva ascendente, necesarios en el proceso de comprensión compleja (Biggs, 2005).

Tabla 3.  
Operacionalización de la variable dependiente

Indicadores	Medición	Instrumentos de recogida de datos cualitativos e ítems
		Cuestionario estructurado:
Recordar	Evaluación diagnóstica	- Percepción inicial
		- Impacto de los medios
		- Logotipo de los ODS
		- Imagen mental
		Rúbrica en el aula:
Conocer	Evaluación formativa	- Participación, compromiso
		Acción formativa:
Comprensión compleja	Evaluación aprendizaje	- Autoexpresión de contenidos

Fuente: Adaptación de Taxonomía SOLO (Biggs, 2005)

#### 2.4. Proceso para obtención de resultados, la investigación acción

La enseñanza para la comprensión en el aula se ha sistematizado a través de la metodología investigación acción, introduciendo la indagación introspectiva, convirtiendo el aula en un espacio donde el alumnado adquiere el protagonismo para conseguir alcanzar la construcción del conocimiento (Kemmis y McTaggart, 1988; Elliot, 2000).

La trazabilidad del proceso de investigación-acción consiste en una espiral de actividades secuenciada en tres fases: reflexión y diagnóstico sobre el problema detectado, estrategia de planeación y ejecución de acciones para resolver el problema y la evaluación y reflexión de los resultados con el fin de iniciar un segundo ciclo o bucle de las tres fases (Latorre, 2003; Stenhouse, 2007). La Tabla 4, muestra las tres etapas de la metodología investigación acción como guía para recopilar información sobre el proceso de aprendizaje y la autoexpresión del alumnado.

Tabla 4.  
Comprensión pedagógica e investigación acción

Fases investigación acción	Secuencia de actividades
1. Reflexión y diagnóstico	Evaluación diagnóstica. Averiguar los conocimientos previos, información almacenada en la memoria, a través de un cuestionario estructurado, con preguntas cerradas y abiertas
2. Planeación y acción	Performance y educomunicación. Secuencia de actividades en el aula: <i>role playing</i> , video YouTube y clase magistral utilizando materiales audiovisuales y PowerPoint
3. Reflexión final	Actividad de autoexpresión siguiendo la metodología <i>flipped classroom</i> , para procesar información y editar contenidos, haciendo uso de las competencias digitales y AMI, sobre el desarrollo sostenible en un contexto postcolonial

Fuente: Adaptación de Elliot (2000)

Latorre (2004) subraya el objeto de una investigación-acción: introducir el cambio o la innovación, creando algo nuevo o introduciendo algo nuevo para mejorarlo, consiguiendo la participación y el interés, propagando ideas y crear inteligencia colectiva, modelando las conductas del alumnado, cambiando actitudes y producir el cambio social.

### 3. Resultados

La categorización, codificación y tabulación de los datos obtenidos en el cuestionario inicial ha permitido averiguar las percepciones y la memoria semántica inicial del alumnado sobre el desarrollo sostenible. La técnica del análisis de contenido de la tarea final, la autoexpresión de contenidos sobre el desarrollo sostenible, a través de una propuesta de acción formativa, ha permitido averiguar la comprensión compleja y el imaginario colectivo del estudiantado de Cuba y España, en el contexto cultural, económico, social y medioambiental.

#### 3.1. Percepción del alumnado a priori

¿Conoce el alumnado el concepto desarrollo sostenible y su verdadero alcance? La Figura 1 muestra las frecuencias relativas obtenidas en la primera pregunta dicotómica del cuestionario, el 58 % del alumnado de Matanzas y el 52 % del alumnado de Zaragoza tiene la percepción de conocer el significado de desarrollo sostenible, sin embargo, las percepciones sobre su desconocimiento o la duda han sido expresadas por el 42 % y 48 % del alumnado respectivamente.

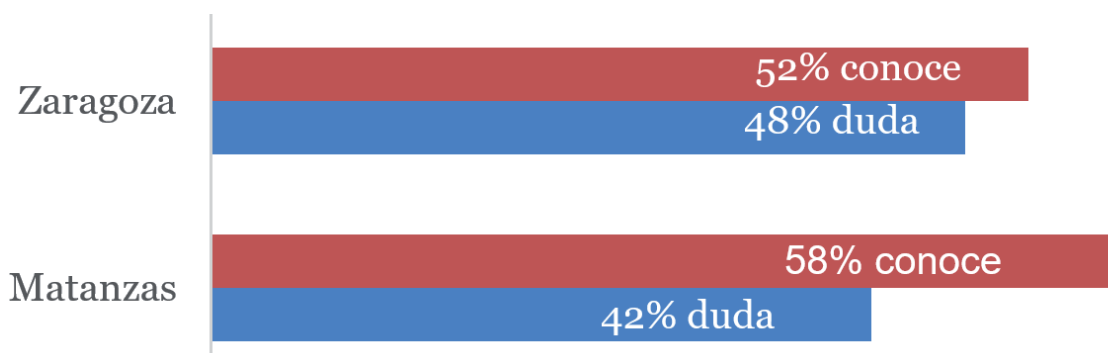


Figura 1. ¿Conoces el significado de desarrollo sostenible?

#### 3.2. Impacto de los medios de comunicación en el alumnado

La narrativa del desarrollo sostenible utiliza los medios de comunicación de masas e instantáneos para transmitir, informar, formar opinión, socializar, publicitar productos y servicios, enseñar y educar, en definitiva, para influir y crear imaginarios colectivos.

¿La divulgación de los ODS por los medios de comunicación Influyen en el alumnado? La Figura 2 muestra las frecuencias obtenidas en la segunda pregunta dicotómica, las noticias sobre los ODS captan el interés del 57 % del estudiantado de Matanzas y el 48 % de Zaragoza, muestran desinterés el 52 % y 43 % respectivamente.

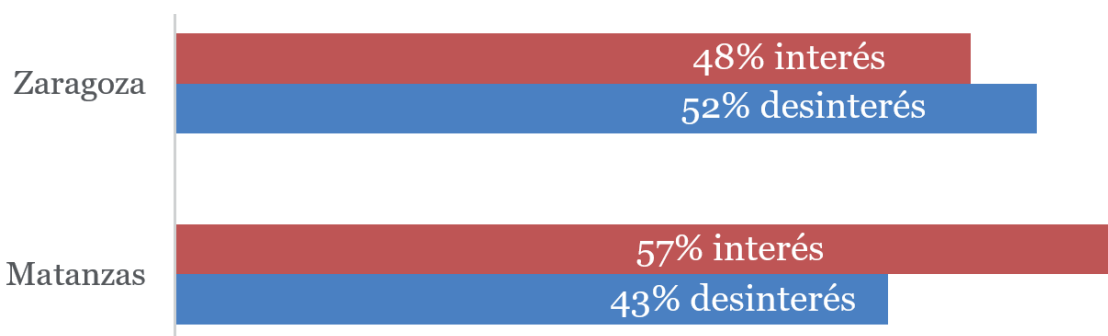


Figura 2. ¿Captan la atención del alumnado las noticias sobre ODS?

### 3.3. Pensamiento visual

¿Visualizas el logotipo de los ODS? Para averiguar la memoria visual en relación con los ODS, la formulación de la pregunta dicotómica se reforzó con un segundo ítem, solicitando incluir el dibujo del logotipo. La Figura 3 refleja datos de la suma de ítems, pregunta dicotómica y dibujo de logotipo, respondiendo afirmativamente el 55 % del alumnado de la universidad Matanzas y el 40 % en la universidad de Zaragoza, e ignorando la visualización el 45 % y el 60 % respectivamente.

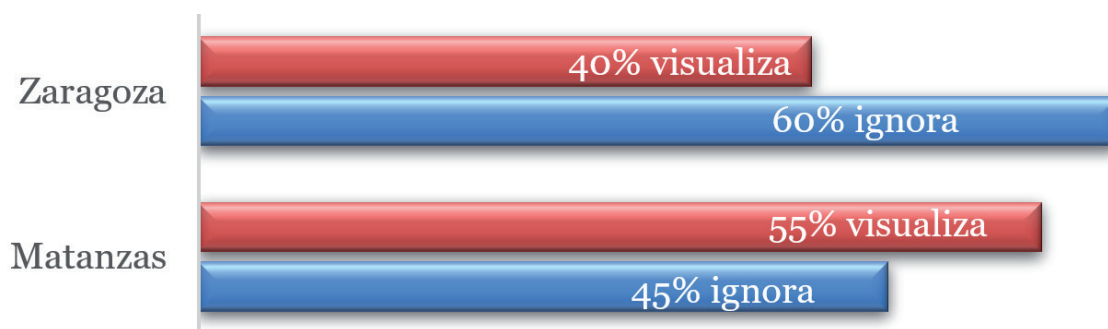


Figura 3. ¿Visualizas el logotipo de los ODS?

### 3.4. Significado semántico de desarrollo sostenible a priori

Para averiguar qué idea representa el imaginario social de cada estudiante, se diseñó el ítem de respuesta abierta ¿Define con tus propias palabras desarrollo sostenible o sostenibilidad? A través del análisis textual, las definiciones obtenidas se sometieron a un proceso de categorización, codificación y tabulación reflejado en la Figura 4, obteniendo frecuencias relativas en cuatro categorías:

- Generaciones: la solidaridad intergeneracional, pensar en cuidar los recursos naturales para las próximas generaciones es resaltado por el 20 % del alumnado de la Universidad de Matanzas y también por el 20 % del alumnado de las Universidad de Zaragoza.
- Definición de desarrollo sostenible: el desarrollo que satisface las necesidades actuales sin comprometer a las necesidades de las próximas generaciones es reflejado por el 20 % del alumnado de Matanzas y el 0 % de Zaragoza.
- Progreso: la percepción de desarrollo sostenible como progreso y mejora es resaltado por el 40 % del alumnado de la Universidad de Matanzas y el 30 % del alumnado de la Universidad de Zaragoza,



- Equilibrio: el 20 % del alumnado de Matanzas y el 50 % del alumnado de Zaragoza vincula el desarrollo sostenible con alcanzar el equilibrio entre las dimensión económica, social y medioambiental en relación con la producción y el consumo de los recursos, los residuos y el cuidado del planeta.

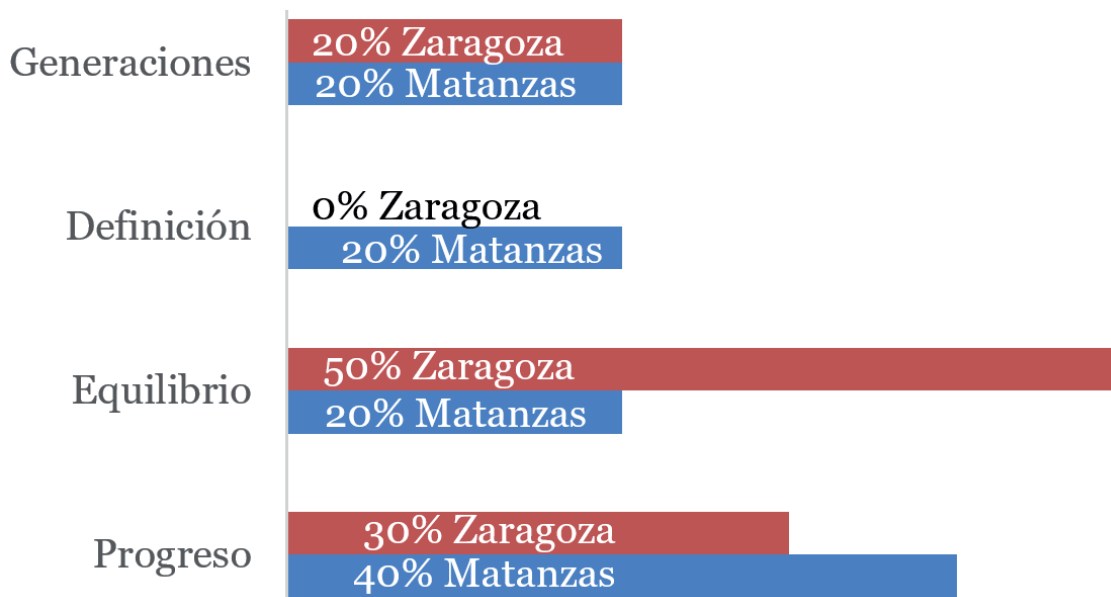


Figura 4. Define desarrollo sostenible con tus propias palabras

### 3.5. Autoexpresión, creación de contenidos y comunicar información a través una propuesta de acción formativa

Internet es un gran almacén de datos que requiere, por parte del alumnado, el conocimiento de herramientas digitales para procesar la información y el esfuerzo cognitivo para enfocar la atención. La evaluación de la autoexpresión y la creación de contenidos ha permitido averiguar el desempeño de las competencias AMI por cada estudiante: identificar necesidades de información, localizar y evaluar la calidad de la información, guardar y recuperar la información, usar la información de una forma eficaz y ética, aplicar la información para crear y comunicar conocimientos.

En la Figura 5, se presentan las frecuencias relativas obtenidas en relación con la autoexpresión del alumnado a través de la creación de contenidos necesarios en la elaboración de acciones formativas necesarias para alcanzar el progreso cumpliendo la Agenda 2030:

- En la Universidad de Matanzas, el 41 % del alumnado destaca contenidos para propuestas formativas relacionadas con realizar proyectos de desarrollo local, el 30 % prioriza desarrollar proyectos para crear micro pequeñas y medianas empresas (MIPYME), y el 29 % orienta las propuestas informativas hacia la educación ambiental.
- Las frecuencias obtenidas en la Universidad de Zaragoza, el 47 % de los estudiantes ha generado contenidos sobre educación ambiental, el 23 % enfoca la elaboración de propuestas formativas orientadas al tratamiento de los residuos, el 20 % da prioridad a una formación en movilidad apostando por el uso del carril bici, y el 10 % ha identificado la brecha de género.

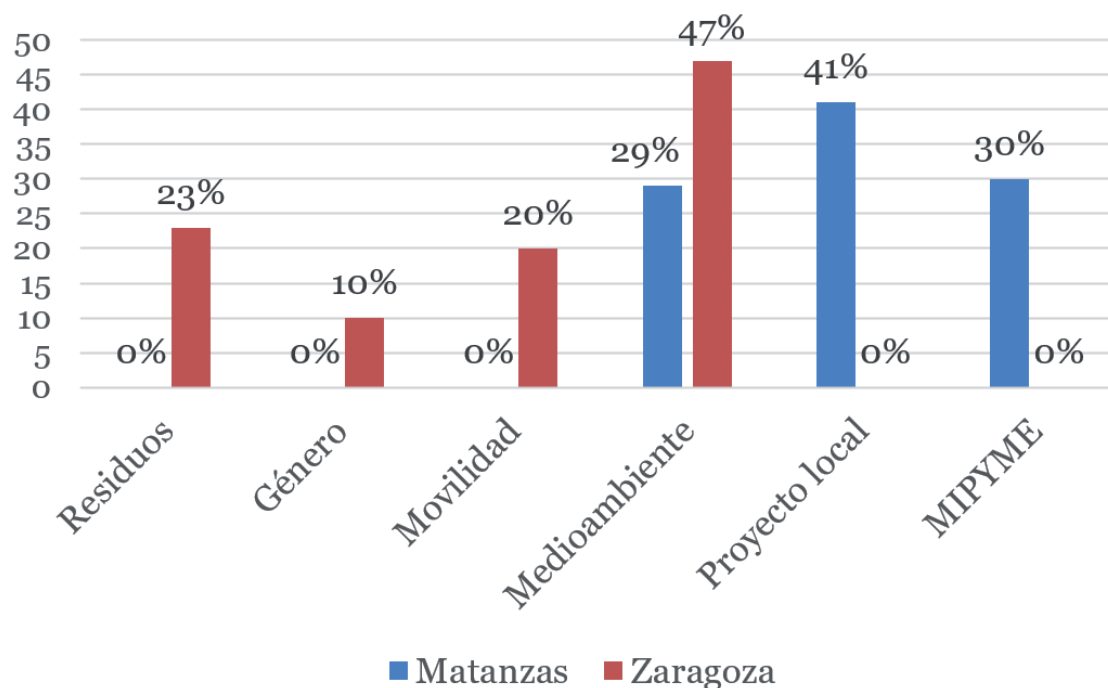


Figura 5. Autoexpresión a través de la creación de contenidos

La gestión de la información en internet a través de las competencias AMI (Wilson, 2012) han posibilitado el desarrollo pensamiento crítico y el aprendizaje significativo, activando una búsqueda de información confiable, contrastada, útil y actualizada, en el contexto económico, social y medioambiental de cada país, activándose un pensamiento holístico y complejo, que conforman las representaciones del imaginario social.

En la toma conciencia de la realidad, AMI ha contribuido a definir el imaginario social del alumnado de Cuba y de España, ha estructurado las representaciones mentales que conforman la manera de ver la sociedad y construir la comprensión de la realidad. La Tabla 5 muestra los imaginarios sociales para alcanzar el progreso a través del cumplimiento de la Agenda 2030 y los 17 ODS, respondiendo a contextos coyunturales de cada región geográfica:

- El 71 % del alumnado de la Universidad de Matanzas (suma del 41 % de proyectos locales y el 30 % MIPYME) ha identificado la necesidad de impulsar el progreso a través proyectos de formación sobre iniciativa emprendedora y espíritu empresarial.
- El 90 % del alumnado de la Universidad de Zaragoza (suma del 47 % educación ambiental al progreso por medio de acciones formativas relacionadas con el medioambiente, 23 % residuos y 20 % movilidad) han identificado la necesidad de contribuir al cuidado del medioambiente.

Tabla 5.  
*Imaginario sociales*

Propuestas formativas Universidad de Matanzas	Propuestas formativas Universidad de Zaragoza
41 % Proyectos locales	47 % Medioambiente
30 % MIPYME	23 % Residuos
29 % Medioambiente	20 % Movilidad
	10 % Género

Fuente: Elaboración propia (2022)

## 4. Discusión

### 4.1. Análisis descriptivo

En el estudio de Ipsos, en colaboración con el Foro Económico Mundial, para averiguar cómo están familiarizados con el desarrollo sostenible en 28 países del mundo, tres de cada cuatro ciudadanos (74 %) a nivel mundial afirmó haber oído hablar de los ODS de la ONU, sin embargo, solo el 5 % de la población española encuestada admitía estar concienciada con la Agenda 2030 (Ipsos, 2019).

El análisis descriptivo de los datos obtenidos en los ítems del cuestionario inicial ha permitido conocer las percepciones e impresiones del alumnado sobre el significativo lingüístico de desarrollo sostenible. En la Tabla 6 se observa la matriz comparada con tendencia central, el 50 % del alumnado de Matanzas y de Zaragoza, tienen la percepción de ser conscientes del concepto de desarrollo sostenible y los 17 ODS: identifican el concepto de desarrollo sostenible, el impacto de las noticias a través de los medios de comunicación despierta el interés y recuerdan el logotipo de los 17 ODS.

Tabla 6.  
*Nivel de comprensión: recordar e identificar*

	Conocen el desarrollo sostenible	Interés por las noticias	Visualización del logotipo
Matanzas	58 %	57 %	55 %
Zaragoza	52 %	48 %	40 %

Nota: Elaboración propia según datos del cuestionario inicial (2022)

La dispersión de la media se ha concentrado en el rango comprendido en el intervalo entre el 40 % y el 58 %. Los datos obtenidos en el cuestionario inicial, en la primera fase de la investigación-acción en el aula, han permitido formular la hipótesis de investigación (Hi1), en base al diseño de actividades para lograr el alcance de la comprensión compleja de la Agenda 2030 y los 17 ODS a través de la autoexpresión del alumnado de Cuba y de España (Pinto Molina y Uribe Tirado 2022).

### 4.2. Análisis exploratorio

Según el barómetro del Centro de Investigaciones Sociológicas (CIS) de septiembre de 2020, sobre el desarrollo sostenible y su verdadero alcance en la población española, las personas encuestadas, relacionan el concepto desarrollo sostenible principalmente

con cuatro objetivos: el 32 % de las personas encuestadas priorizan erradicar la pobreza, el 24,9 % conservar y proteger los ecosistemas marinos y terrestres y tomar medidas urgentes para combatir el cambio climático, el 23,4 % afrontar de forma sostenible el crecimiento económico y el empleo digno, y el 20,6 % garantizar la salud y el bienestar (Centro de Investigaciones Sociológicas [CIS], 2020).

En relación con el significado semántico del concepto desarrollo sostenible, los datos obtenidos en la pregunta ¿Define con tus propias palabras desarrollo sostenible? revelan tendencia hacia la dispersión entre el alumnado de las Universidades de Matanzas y de Zaragoza (Tabla 7). La moda obtenida por del alumnado de Matanzas ( $M_o=40\%$ ) ha relacionado desarrollo sostenible con el progreso para alcanzar mayor calidad de vida, y la moda obtenida en el alumnado de Zaragoza ( $M_o=50\%$ ) destaca el equilibrio entre las dimensiones económica, social y medioambiental como valor esencial del desarrollo sostenible.

Tabla 7.

Nivel de comprensión: conocer y describir

	<b>Generaciones</b>	<b>Definición</b>	<b>Equilibrio</b>	<b>Progreso</b>
Matanzas	20 %	20 %	20 %	40 %
Zaragoza	20 %	0 %	50 %	30 %

Nota: Elaboración propia según datos del cuestionario inicial (2022)

El contenido mental del concepto de desarrollo sostenible, según Cuevas Salvador (2016) adquiere una pluralidad de significados lingüísticos, una polisemia que dificulta la comunicación al no alcanzar un significado universal. En la dispersión entre el alumnado de Cuba y de España la influencia emotiva del contexto histórico, cultural, político y económico ha rodeado al significado lingüístico del concepto desarrollo sostenible.

### 4.3. Análisis prescriptivo

En la autoexpresión y la elaboración de contenidos sobre el desarrollo sostenible el alumnado ha autorregulado el proceso de aprendizaje. Para Martusewicz (2018) y Freire (2005) se trata de una pedagogía de la responsabilidad, en relación con la percepción de utilidad adaptada al entorno próximo, influyendo el contexto histórico, cultural, político y económico.

Las propuestas de las acciones formativas sobre el desarrollo sostenible, la Agenda 2030 y los 17 ODS, han permitiendo averiguar los significados elaborados y las representaciones mentales de cada estudiante, en el contexto de su entorno local (Tabla 8). Las frecuencias relativas obtenidas muestran un pluralismo polarizado alineado a los 17 ODS, sobre la comprensión entre el alumnado de Matanzas y el alumnado de Zaragoza.

Tabla 8.

Nivel comprensión compleja: analizar, relacionar, teorizar

<b>Autoexpresión de contenidos</b>	<b>Autoexpresión de contenidos Zaragoza</b>
<b>Matanzas</b>	
71 % Iniciativa emprendedora	90 % Medioambiente

Fuente: Elaboración propia según datos obtenidos en las acciones formativas (2022)

El análisis comparativo de los datos ha revelado un pluralismo polarizado del imaginario social entre el alumnado de Cuba y el de España. Se refleja en la comparación de la autoexpresión de la mayoría del alumnado de matanzas, el 71 % ha elaborado significados sobre el desarrollo sostenible relacionados con la iniciativa emprendedora, sumando los proyectos locales (41 %) y proyectos MIPYME (30 %), datos que contrastan con la autoexpresión de las prioridades del alumnado de Zaragoza, el 90 % resalta la necesidad de acciones formativas sobre el medioambiente, destacando las preocupaciones sobre el tratamiento de residuos y la movilidad en las ciudades. La generación de un pluralismo polarizado no debe ser sinónimo de oposición o extremización en las formas de pensar, sentir y actuar, más bien es el resultado de distintas influencias informativas que rodea al contexto económico, social y político de cada país (Fierro y Treviño Villarreal, 2022).

La integración de las competencias AMI, haciendo uso de los medios de comunicación, ha propiciado una influencia informativa en la elaboración de contenidos y en la formación del pensamiento crítico de cada estudiante, a través de la persuasión de argumentos sólidos de las fuentes consultadas y por la influencia normativa o identidad social del grupo social de pertenencia (De Santiago Cuervos, 2005).

Estableciendo comparaciones entre los datos obtenidos en la percepción semántica inicial sobre el desarrollo sostenible y los datos obtenidos en la autoexpresión final, por medio de la creación de contenidos para el diseño de una acción formativa sobre el desarrollo sostenible, se obtienen dos tendencias en las formas de comprender el significado de desarrollo sostenible:

- Incremento de la idea de progreso, del 40 % al 71 % en el alumnado de la Universidad de Matanzas. El análisis de los medios de comunicación ha consolidado el enfoque social de la economía (Turienzo *et al.*, 2022), dando relevancia del progreso basado en la iniciativa y el espíritu emprendedor.
- Posicionamiento hacia la dimensión medioambiental en el alumnado de la Universidad de Zaragoza. De la idea equilibrio entre las dimensiones económica, social y medioambiental respaldada al inicio por el 50 % evoluciona hacia la dimensión medioambiental por el 90 %.

En relación con la comprensión del alumnado de la Universidad de Matanzas, el panorama informacional del contexto económico, social y político, es determinado por el Plan Nacional de Desarrollo hasta 2030, para la transformación productiva y la inserción internacional de Cuba, incorporando el diseño de un nuevo modelo productivo de desarrollo económico, adoptando nuevas fórmulas jurídicas, el trabajo por cuenta propia (privado) y las micro, pequeñas y medianas (MIPYMES) e introduciendo reformas en las cooperativas, para dinamizar y diversificar la producción, fomento del empleo y el bienestar social en las 15 provincias del país. La nueva gestión, basada en la ciencia e innovación también contempla el evitar la concentración de la propiedad y las riquezas que se generan, siguiendo el ideario socialista (Díaz-Canel Bermúdez, 2022).

En relación con la comprensión del alumnado de la Universidad de Zaragoza, la influencia informativa se relacionada con las expectativas reflejadas en el Informe de Progreso para analizar los avances y desafíos en el cumplimiento de la Agenda 2030 (Ministerio de Derechos Sociales y Agenda 2030, 2022). Con el fin de corregir desequilibrios estructurales, para contribuir a la sostenibilidad, los medios de comunicación enfocan al medioambiente: la crisis climática por causa del incremento de la temperatura media mundial alterando la configuración de los ecosistemas y del planeta, la contaminación, el uso de energías limpias, la precariedad laboral y la igualdad de género.



La polarización obedece a la necesidad de conformidad social, una adaptación del pensamiento y la conducta al contexto y al grupo social de pertenencia, como vía de socialización y de no ir en contra. En el proceso de conformidad social influye la conformidad normativa (Díaz-Galán, 2022; García-Martín, 2022), un tipo de presión del reflejo del comportamiento correcto, y una conformidad informativa, aportando convencimiento en base de argumentos sólidos necesarios para alcanzar el pensamiento crítico, frente a la sobreexposición de los mensajes de los medios de comunicación como agentes movilizadores (Martín García y Marcos Ramos 2022).

## **5. Conclusiones**

Para alcanzar la comprensión del desarrollo sostenible a través de la hoja de ruta de la Agenda 2030 y los 17 ODS se han monitorizado los objetivos específicos. El proceso se ha iniciado estimulando la memoria, activando los conocimientos previos, y ha finalizado alcanzando la comprensión profunda y competencial: a través de la observación de tres niveles de complejidad cognitiva ascendente, recordar, entender y comprender.

En el contexto de la implementación de la investigación-acción en el aula ha surgido la formulación de la hipótesis de la investigación, donde se ha propuesto la relación causa y efecto entre el alcance de la comprensión compleja y la autoexpresión y creación de contenidos, integrando las competencias AMI, como estrategia de interacción entre el alumnado y el procesamiento de la información para desarrollar el pensamiento crítico y postcolonial.

El enfoque mixto de la investigación ha proporcionado el análisis empírico descriptivo, exploratorio y prescriptivo:

- El análisis descriptivo ha mostrado la tendencia central del 50 % del alumnado de las Universidades de Matanzas y Zaragoza en relación con las representaciones mentales sobre el desarrollo sostenible y los 17 ODS.
- En el análisis exploratorio, el alumnado de la Universidad de Matanzas ha relacionado el desarrollo sostenible con el progreso, como vía para conseguir oportunidades y alcanzar una vida mejor, el alumnado de la Universidad de Zaragoza establece relaciones entre desarrollo sostenible y las dimensiones económica, social y medioambiental.
- El análisis prescriptivo de los datos obtenidos en la autoexpresión de contenidos ha polarizado los resultados: el alumnado de la Universidad de Matanzas ha detectado la necesidad de proyectos locales basados en la competencia sentido de iniciativa y espíritu emprendedor y el alumnado de la Universidad de Zaragoza ha priorizado la propuesta de acciones formativas sobre medioambiente.

La polarización de los datos obtenidos en la autoexpresión de contenidos refleja los hallazgos obtenidos en esta investigación:

- La hipótesis se valida, la creación de contenidos contribuye favorablemente en el procesamiento de la información para resolver problemas detectados en el contexto de la realidad de cada país, desarrollando la perspectiva postcolonial que proporciona la comprensión a través del pensamiento complejo y crítico.

- La autoexpresión integrando las competencias AMI en la creación de contenidos, ha guiado la autorregulación, la autoeficacia y el autoconcepto implícito en el proceso de enseñanza aprendizaje del alumnado de Matanzas y de Zaragoza, en la construcción de la comprensión y alcance de la Agenda 2030 y los 17 ODS.
- La conformidad social normativa e informativa se convierten en eje central de la construcción de la comprensión profunda. La zona de desarrollo próximo y el contexto del grupo pertenecía social se consolidan como agentes movilizadores con el respaldo de las ideas sólidas consultadas en los medios de información y de comunicación.

Los hallazgos relevantes de esta investigación, la comprensión y el imaginario social enfocado al desarrollo sostenible como progreso, influenciado por la conformidad normativa e informativa del contexto social de Cuba y de España, indican la dirección de una nueva línea de investigación para averiguar el grado de cumplimiento de la Agenda 2030: tendencia de la competencia clave sentido de iniciativa y espíritu emprendedor en el alumnado de la universidad de Matanzas y tendencia de la educación medioambiental en el alumnado de la Universidad de Zaragoza.

## 6. Referencias bibliográficas

- Alonso, J.A., Huitrón A., & Santander, G. (2017). Iberoamérica y los Objetivos de Desarrollo Sostenible. Instituto Complutense de Estudios Internacionales (ICEI-UCM). Madrid: Secretaria General Iberoamericana (SEGIB). <https://www.segib.org/wpcontent/uploads/LosODSeIberoam--ricaweb.pdf>
- Alonso, J.A. (2017). Cuba y los Objetivos de Desarrollo Sostenible. A Ayuso y S Gratius (Eds.) *Nueva etapa entre Cuba y la UE: Escenarios de Futuro*.37-50. CIDOB. [https://www.cidob.org/es/publicaciones/serie\\_de\\_publicacion/monografias/monografias/nueva\\_etapa\\_entre\\_cuba\\_y\\_la\\_ue\\_escenarios\\_de\\_futuro](https://www.cidob.org/es/publicaciones/serie_de_publicacion/monografias/monografias/nueva_etapa_entre_cuba_y_la_ue_escenarios_de_futuro)
- Bandura, A. (2017). *Teoría social cognitiva*. Mercado de letras.
- Berry, W. (2020). *El fuego del fin del mundo*. Errata Naturae.
- Biggs, J. (2005). *Calidad del aprendizaje universitario*. Narcea.
- Bosmenier Cruz, R., Ganga Contreras, F., & Menoya Zayas, S. (2020). Gobernanza universitaria en Cuba: agenda 2030. *Utopía Y Praxis Latinoamericana*, 25(1), 41-56. <http://doi.org/10.5281/zenodo.4292700>
- Centro de Investigaciones Sociológicas [CIS]. (2020). *Estudio nº 3292. Distribuciones marginales*. Barómetro de septiembre 2020. [http://datos.cis.es/pdf/Es3292sd\\_A.pdf](http://datos.cis.es/pdf/Es3292sd_A.pdf)
- Comisión Europea (2018). *Comunicación de la Comisión al Parlamento Europeo, al Comité Económico y Social Europeo y al Comité de las regiones. La lucha contra la desinformación en línea: un enfoque europeo*. COM (2018) 236 final. <https://bit.ly/3uBiYII>

- Cuevas Salvador, J. (2016). *El discurso del Desarrollo Sostenible y el Debate de la Responsabilidad Social Corporativa: estudio de caso en la Universidad de Zaragoza* [Tesis doctoral]. Universidad de Zaragoza. <https://zaguan.unizar.es/record/56354/files/TESIS-2016-179.pdf>
- Cuevas Salvador, J. (2022). Educación hacker y alfabetización mediática e informacional: nuevas alianzas entre el alumnado universitario y el plagio en internet. *Edutec. Revista Electrónica De Tecnología Educativa*, (82), 29-44. <https://doi.org/10.21556/edutec.2022.82.2641>
- De Santiago Cuervos J. (2005). *Principios de la comunicación persuasiva*. Arco Libros, la Muralla S.L.
- Díaz-Canel Bermúdez, M. (2022). Gestión de Gobierno basada en ciencia e innovación: avances y desafíos. *Anales de la Academia de Ciencias de Cuba*, 12(2), 1235.
- Díaz-Galán, E. (2022). El valor jurídico de la Agenda 2030 sobre Desarrollo Sostenible: ¿una nueva tendencia normativa? *Iberoamerican Journal of Development Studies* 11(2), 30-52. DOI: 10.26754/ojsried/ijds.634
- Drucker, P. (2000). *El management del siglo XXI*. Edhasa.
- Elliot J (2000). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Morata.
- Fanon, F. (2022). Los condenados de la tierra. Txalaparta.
- Fierro, B., & Treviño Villarreal, E. (2022). “¿Que dice la Política Chilena para la Integración Escolar?: Un análisis crítico desde la perspectiva de la equidad”. *Revista Española De Educación Comparada*, (42), 305–317. <https://doi.org/10.5944/reec.42.2023.31993>
- Fischman, G.E., & Haas, E. (2009). Critical pedagogy and hope in the context of neo-liberal globalization. *Handbook of social justice in education*, 565-575. Routledge.
- Francisco Amat, A., Pallarés Piquer, M., Abellán Fabrés, G, & Farné, A. (2022). Capítulo 1. La alfabetización mediática e informacional en la educación formal: un reto necesario. *Espejo De Monografías De Comunicación Social*, (9), 13–33. <https://doi.org/10.52495/c1.emcs.9.p95>
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- García-Martín, L. (2022). La Agenda 2030 y el desarrollo sostenible: reflexiones en torno a su naturaleza jurídica y aplicación en el derecho internacional por parte de los Estados y las empresas. *Iberoamerican Journal of Development Studies* 11(2), 126-142. DOI: 10.26754/ojs\_ried/ijds.689
- Gobierno de España (2022). Ministerio de Educación y Formación Profesional. Subdirección General de Cooperación territorial e Innovación Educativa. Convocados el premio iberoamericano, los ODS en los centros educativos. <https://www.educacionyfp.gob.es/mc/sgctie/comunicacion/blog/mayo2022/premios-ods.html>

- Herrera Jiménez, A. (2013). Una experiencia de aprendizaje por comprensión en educación superior. *Revista de educación y pensamiento*, 20, 105-116.
- Ipsos (2019). *United Nations Sustainable Development Goals: Global attitudes towards its use and regulation [Objetivos de Desarrollo Sostenible de las Naciones Unidas: Actitudes globales hacia su uso y regulación]*. <https://bit.ly/3nR7mYc>
- Kemmis, S., & McTaggart, R. (1988). *Cómo planificar la investigación-acción*. Laertes.
- Laliena Corbera, C., & Tomás Faci, G. (2019). Introducción. En F Bautista, C Laliena, G Tomás (Coord.). *Cultura y poder del Estado en la Corona de Aragón: historiadores e historiografía en los siglos XIII y XVI*, pp.9-13. Prensas de la Universidad de Zaragoza.
- Latorre, A. (2003). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Graó.
- Latorre, A. (2004). La investigación acción. Bisquerra (Coord.). *Metodología de la investigación educativa* (370-394). La muralla.
- López Pagán (2019). La Agenda 2030 en Iberoamérica: visión y misión desde el ámbito local. *Comillas Journal of International Relations*, (16), 138-153. <https://doi.org/10.14422/cir.i16.y2019.010>
- López-Romero, L., & Aguaded-Gómez, M. (2015). Teaching media literacy in colleges of education and communication. [La docencia sobre alfabetización mediática en las facultades de educación y comunicación]. *Comunicar*, 44, 187-195. <https://doi.org/10.3916/C44-2015-20>
- Martusewicz, R.A. (2018). *A Pedagogy of Responsibility. Wendell Berry for EcoJustice Education*. Routledge
- Martín García, T., & Marcos Ramos, M. (2022). Capítulo 3. La importancia de la información en la época de la desinformación. Fomentar el espíritu crítico de los alumnos. *Espejo De Monografías De Comunicación Social*, (9), 49-58. <https://doi.org/10.52495/c3.emcs.9.p95>
- Ministerio de Derechos Sociales y Agenda 2030. (2022). Informe de Progreso 2022 de la Estrategia de Desarrollo Sostenible 2030. [https://www.mdsocialesa2030.gob.es/agenda2030/documentos/IP22\\_AC.pdf](https://www.mdsocialesa2030.gob.es/agenda2030/documentos/IP22_AC.pdf)
- Naciones Unidas [ONU] (2015). *Transformar nuestro mundo: la agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*. Asamblea General. [https://unctad.org/system/files/official-document/ares70d1\\_es.pdf](https://unctad.org/system/files/official-document/ares70d1_es.pdf)
- Organización de las Naciones Unidas para la educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO]. (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe Delors*. Santillana.
- Paricio, J. (2019). La calidad de lo que el estudiante hace: aprendizaje activo y constructivo. En J. Paricio, A. Fernández y I, Fernández (Eds.), *Cartografía de la Buena docencia universitaria. Un marco para el desarrollo del profesorado basado en la investigación*, pp.57-88. Narcea.

- Perkins, D. (2009). *La escuela inteligente: del adiestramiento de la memoria a la educación de la mente*. Gedisa.
- Perkins, D. (2017). *Educar para un mundo cambiante: ¿Qué necesitan aprender realmente los alumnos para el futuro?* Ediciones SM.
- Pinto Molina, M., & Uribe Tirado, A. (2022). Capítulo 8. Tendencias en la producción científica iberoamericana sobre alfabetización informacional y mediática. *Espejo De Monografías De Comunicación Social*, (9), 117–147. <https://doi.org/10.52495/c8.emcs.9.p95>
- Pivovarova, M., Powers, J.M., & Fischman, G.E. (2020). Moving Beyond the Paradigm Wars: Emergent Approaches for Education Research. *Review of Research in Education*. 44, vii–xvi. <https://doi.org/10.3102/0091732X20909400>
- Restrepo, E., & Rojas, A. (2010). *Inflexión decolonial: fuentes, conceptos y cuestionamientos*. Editorial Universidad de Cauca.
- Rodríguez Pinzón, E. (2021). *Informe Iberoamérica. El sistema iberoamericano y el multilateralismo: una perspectiva de progreso*. Fundación Alternativas. [https://www.fundacionalternativas.org/storage/publicaciones\\_archivos/732d45af9a86a220e6735e2458029e1f.pdf](https://www.fundacionalternativas.org/storage/publicaciones_archivos/732d45af9a86a220e6735e2458029e1f.pdf)
- Rodríguez-Rey, R., & Cantero-García, M. (2020). Albert Bandura: Impacto en la educación de la teoría cognitiva social del aprendizaje. *Padres Y Maestros / Journal of Parents and Teachers*, (384), 72-76. <https://doi.org/10.14422/pym.i384.y2020.011>
- Román-San-Miguel, A., Sánchez-Gey Valenzuela, N., & Elías Zambrano, R. (2022). Los profesionales de la información y las fake news durante la pandemia del covid-19. *Vivat Academia. Revista de Comunicación*, 155, 131–149. <https://doi.org/10.15178/va.2022.155.e1312>
- Sánchez-Suricalday, A., García Varela, A.B., & Castro Martín, B. (2022). Desarrollo de un modelo de investigación educativa basado en la Teoría Fundamentada Constructivista. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 3 (2), 117-136. <https://doi.org/10.24310/mgnmar.v3i2.13082>
- Silova, I., Rappleye, J., & You, Y. (2020). Beyond the Western Horizon in Educational Research: Toward a Deeper Dialogue About Our Interdependent Futures. *ECNU Review of Education*, 3(1), 3-19. <https://doi.org/10.1177/2096531120905195>
- Sustainable Development Solutions Network Australia/Pacific (2017). *Getting started with the SDGs in universities: A guide for universities, higher education institutions, and the academic sector. Australia, New Zealand and Pacific Edition. Sustainable Development Solutions Network – Australia/Pacific*, Melbourne. <https://redsdsn.es/wp-content/uploads/2017/02/Guia-ODS-Universidades-1800301-WEB.pdf>
- Stenhouse, L. (2007). *Investigación como base de la enseñanza*. Morata.



- Turienzo, D., Prieto, M., Manso, J., & Thoilliez, B. (2022). El profesorado en el punto de mira: estrategias de influencia de las empresas españolas en el sistema educativo. *Revista Española De Educación Comparada*, (42), 151–172. <https://doi.org/10.5944/reec.42.2023.34310>
- UNESCO (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe Delors*. Santillana.
- UNESCO (2021). Media and information literate citizens: think critically, iclick wisely! Media & information literacy curriculum for educators and learners. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000377068>
- Wilson, C., Grizzle, A., Tuazon, R., Akyempong, K., & Cheung, C.K. (2011). *Alfabetización mediática e informacional: Curriculum para para profesores*. Unesco. <https://bit.ly/2UKHJcG>
- Wilson, C. (2012). Media and Information literacy: Pedagogy and possibilities. [Alfabetización mediática e informacional: Proyecciones didácticas]. *Comunicar*, 39, 15-24. <https://doi.org/10.3916/C39-2012-02-01>

4



*Una lectura crítica comparada del discurso de la educación para el desarrollo económico: los informes del Banco Mundial como caso de estudio*

---

*A critical and comparative reading on discourse of education for economic development: the reports of World Bank as a case study*

**Sayra Benítez Arenas\***

**DOI:** 10.5944/reec.43.2023.34448

Recibido: **31 de agosto de 2022**  
Aceptado: **6 de febrero de 2023**

---

\* SAYRA BENÍTEZ ARENAS: Estudiante del doctorado en Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada. Magíster en Educación de la Universidad Nacional de Colombia. Investigadora independiente. **Datos de contacto:** e-mail: sayra.benitez@gmail.com.

## Resumen

El análisis documental de las políticas educativas ofrece un panorama proclive para analizar comparativamente los fenómenos sociales y para comprender nuevas formas de configurar el poder. El análisis crítico del discurso aporta los elementos conceptuales y metodológicos que permiten acercarse a los análisis documentales con las herramientas necesarias para examinar las formas de representación y acción, y las estrategias discursivas que les subyacen. Estas herramientas metodológicas permiten analizar cinco informes de desarrollo mundial de finales de década que, por su calidad de textos típicos de la globalización, se seleccionaron como caso de estudio para reconocer las características discursivas que se ajustaron y permanecieron en las representaciones sobre la educación en el marco del desarrollo económico. El análisis del discurso de los respectivos informes permitió identificar los ajustes profundos, no solo sobre la concepción del desarrollo en los últimos cincuenta años, sino la función de la política educativa en dicho desarrollo. Se concluye que el análisis crítico del discurso es un enfoque que permite centrar la atención en las prácticas discursivas como prácticas sociales y, de manera particular, del diseño de una política en perspectiva histórica. La selección de textos hiper institucionalizados y de alta referencia política, como el *Informe de desarrollo mundial*, permitió abordar comparativamente su incidencia actual y en perspectiva histórica la fase del diseño de las políticas en el nivel global.

*Palabras clave:* política educativa; análisis crítico del discurso; Banco Mundial; comparación de políticas; educación y desarrollo.

## Abstract

Documentary analysis of educational policies offers an outlook that is conducive to a comparative deepening of social phenomena to understand new ways of shaping the political power. Critical discourse analysis provides the conceptual and methodological elements that allow us to approach to documentary analyses using the tools necessary to examine the underlying forms of representation and action and discursive strategies. With these methodological tools, five World development reports published in the end of decades are analyzed, as typical texts of globalization, and work as a case study to recognize the discursive characteristics that remain and change in conception of education for development. This discourse analysis of the respective reports allows us to identify the profound adjustments, not only in terms of the conception of development over the last 50 years, but also in terms of function of educative policy in this development. It is concluded that critical discourse analysis is an approach that allows us to focus on discursive practices as social practices and on policy design in a historical perspective. The selection of hyper-institutionalized and highly policy-referenced texts such as the *World development reports*, allows for a comparative approach to both their current incidence and in historical perspective the phase of policy design at the global level.

*Keywords:* Educative policy; Critical Discourse Analysis; World Bank; Policy comparison; Education and development.

## 1. Introducción

Una perspectiva que merece especial atención al analizar la educación como escenario global es la expresión documental de sus políticas y el conjunto de acciones recurrentes en torno a la elaboración, publicación y circulación permanente de textos para la toma de decisiones. A nivel global, los informes mundiales de desarrollo, documentos de prospectiva, informes de evaluación externa internacional y *rankings* comparativos. A nivel local, planes de desarrollo nacionales, propuestas curriculares institucionales y lineamientos u orientaciones pedagógicas o didácticas. En conjunto, estos son, de manera potencial, un *corpus* objeto de investigación, puesto que, por una parte, develan rutinas interpretativas (posicionamientos discursivos) en las que es posible observar la transformación de las formas de representar la educación para el desarrollo económico.

Por otra parte, pueden asumirse como expresiones propias del orden discursivo de la gobernanza global. Un tercer aspecto es el valor que estos documentos institucionales cumplen frente a las prácticas y la toma de decisiones de los países miembro, y que se ha sustentado desde sus primeras publicaciones, aun cuando aquello, por lo que se valora el desarrollo económico de los países, en el caso de los informes mundiales de desarrollo, cambia en cada década.

Ahora bien, este tipo de insumos documentales son de especial relevancia en la toma de decisiones, sobre todo cuando estos son producidos por organizaciones internacionales que desempeñan el rol de referente global en sus políticas. Al respecto, Bray (2010) menciona que los funcionarios técnicos de la educación encargados de diseñar políticas públicas «buscan información sobre modelos foráneos, luego pueden imitar esos modelos adaptándolos o no» (p. 41). En el caso de los investigadores, se enfatiza que estos «realizan comparaciones para mejorar la comprensión tanto de las fuerzas que estructuran los sistemas educativos y procesos en diferentes contextos, como del impacto de los sistemas educativos y procesos en el desarrollo social y de otro tipo» (p. 40). En cualquiera de ambos escenarios, los actores recurren a cuatro tipologías: documentos consultivos, documentos comparativos (reformas en otros lugares), informes sobre educación e informes sobre competencias docentes (lineamientos u orientaciones) (2010).

Los informes mundiales de desarrollo son la expresión primaria de cómo debe ser la educación en los Estados nación. En los informes se consignan, por ejemplo, los cambios sensibles sobre el tipo de conocimientos y expectativas que fundamentan los sistemas educativos; se puede reconstruir la historia del pensamiento educativo en función del desarrollo económico y los actores, fuerzas y propósitos que imperan o se opacan en esta relación. Jules (2021) menciona que, en el periodo subsiguiente a la Segunda Guerra Mundial, los estudios sobre educación internacional estaban centrados en el desarrollo internacional y en el rol de la educación en las nuevas dinámicas económicas, cuyas fuerzas han orientado la educación desde 1960. Cabe recordar que es a partir de la publicación de los *informes de desarrollo*, por parte de los organismos supranacionales, desde finales de los años de 1970, que la educación se observa mundialmente a través de los lentes de la economía. Es decir, es a partir de estos informes, cuando se institucionaliza su función instrumental del «retorno». Los informes mundiales de desarrollo, como documentos de política internacional, se constituyeron en una rutina textual con la que se han posicionado expresiones como la educación para el trabajo, la economía del conocimiento o la educación terciaria, con la que se delimita un tipo de deber ser del sector, fundamentado en premisas, en el contexto contemporáneo.

«Una característica importante emerge de que en el ACD se asume que todos los discursos son históricos y, por tanto, pueden ser entendidos solamente en contexto por lo que en el ACD se refieren factores extralingüísticos como la cultural, la sociedad y la ideología. En cualquier caso, la noción de contexto es crucial para el enfoque dado que incluye explícitamente componente sociopsicológicos, políticos, ideológicos y, por tanto, postula un procedimiento interdisciplinario». (Meyer, 2001, p. 15)

Por su carácter histórico, dado que, hoy y desde los años setenta del siglo pasado, los informes son una rutina de publicación, es posible también indagar la importancia y el rol de los distintos niveles educativos, incluidos la educación para el trabajo y los respectivos ajustes, ampliaciones o variaciones estructurales que han operado hasta hoy en cada subnivel educativo. A partir del análisis de los resultados de la evaluación estandarizada, se pueden también revisar las propuestas curriculares que le subyacen y en las que se focalizan las competencias que sustentan la idea de un currículo ideal, entendido como todo aquello que el alumnado de 15 años debe saber y que es susceptible de ser traducido en números y estadísticas, lo que, en palabras de Welch (2021), es propio del neoliberalismo en educación en el que impera un tipo de gobernanza numérica (p. 206).

En resumen, el *Informe mundial de desarrollo* —como caso de estudio— y otros documentos institucionales de carácter global aportan a la investigación de políticas educativas al menos dos puntos de observación (con la comparación): a partir de una mirada, transversal e histórica, las formas de representar la educación —en el marco de fenómenos sociales con base en el posicionamiento de determinados discursos— y en perspectiva histórica —todo aquello que se asume de dichas políticas en el nivel nacional—, es decir el nivel de dependencia en la toma de decisiones sobre la organización y funcionamiento de los sistemas educativos nacionales.

Sobre este tipo de institucionalidad global, algunas investigaciones en educación comparada analizan la dependencia en el marco de las relaciones globales. Se parte entonces de la premisa de que las políticas y la práctica educativa están influenciadas por fuerzas internacionales (Griffiths, 2021), expresadas por medio de dispositivos de alcance global, como los objetivos de desarrollo sostenible (ODS), cuyo sustento primario es eminentemente documental. La estrategia esencialmente discursiva de establecer, en este caso, objetivos de desarrollo o indicadores de desarrollo en el caso de los informes, aparece en el discurso por lo que la pregunta central es ¿cómo opera el poder global en el discurso de los documentos de referencia?

Otro anclaje analítico es el neoliberalismo en educación (Welch, 2021), que se refiere, en principio, a aquellas representaciones en las que la educación se entiende como un «bien» y un programa de reformas. Welch (2021) identifica que los dos pilares de la propuesta del Fondo Monetario Internacional (FMI) son la apertura de los mercados nacionales y la disminución de la participación del Estado en las esferas sociales de la vida mediante la privatización (p. 202). En educación, por ejemplo, se observa cada vez más el posicionamiento y la proliferación de instituciones de «educación superior», como concepto incluyente de universidad, que pueden ser controladas a partir de evaluaciones estandarizadas internacionales o de sistemas de calidad y mediante un tipo de «gobernanza de la comparación».

En esta misma línea, y con base en la hipótesis sobre el estrecho vínculo entre los referentes mundiales, como expresiones de las ideologías dominantes, el enfoque neogramsciano cuestiona las relaciones sociales y de poder propias de las instituciones



representativas del orden mundial (Jules, Arnold, Balakrishnan y Desimoni, 2021). Dichas formas hegemónicas se expresan a partir de alianzas interinstitucionales que se encargan de mantener el *statu quo* de la clase dominante —como ejemplo, los discursos coincidentes de organismos internacionales— y de la posesión de los materiales, entendida como una evidente capacidad tecnológica y de recursos en comparación con entidades del orden nacional. Sobre las ideas, se refiere a la consolidación de consensos amplios en la vía de una cultura hegemónica expuesta en normativas internacionales que alcanzan los niveles nacionales en índices, indicadores y, consecuentemente, una reconceptualización de la educación (corporatización, competencia en los mercados, digitalización de los datos y promoción del capital humano) (p. 255).

Lo anterior existe, de manera inicial, en los discursos de las tipologías propias de los documentos institucionales internacionales. En ambos casos, los autores se refieren al discurso, a la manera de representar la educación con lo que se puede inferir que los informes, como práctica discursiva, operan en el orden discursivo de gobernanza global, que se apropia de géneros sociales, como la evaluación y la comparación, tipologías principales de la interdiscursividad de dichos informes:

«La semiosis como parte de la actividad social constituye géneros; los géneros son las diversas formas de actuar, de producir vida social en perspectiva semiótica. Algunos ejemplos son las conversaciones diarias, las reuniones de los distintos tipos de organización y otras formas de entrevista, así como el análisis de los libros». (Fairclough, 2001, p. 123)

De lo anterior se deriva que, de manera metodológica, se apuesta por una comparación histórica que permita ver los ajustes planteados para la educación en el *Informe mundial de desarrollo*, como un género propio del orden discursivo de la gobernanza global y como apuesta política y discursiva en torno a la relación entre educación y desarrollo. A partir de este criterio de comparación temporal, se analizan cinco informes de desarrollo de final de década, desde 1979, primer decenio de la publicación de dichos informes, y con base en que en cada decenio es posible observar, de manera clara, los reajustes en las apuestas del Banco Mundial sobre la relación causal educación-desarrollo económico.

## 2. Metodología

Desde un enfoque comparado, estudiar textos de política educativa está vinculado principalmente con perspectivas cualitativas en las que es posible, por una parte, analizar los distintos elementos que desempeñan algún tipo de rol en el marco de la definición de políticas y, por otra, una revisión crítica del proceso de construcción histórica de aquello que es significativo para determinadas políticas. El análisis textual y discursivo se vincula, así, a aquellas cualidades holísticas en las que se asume la condición múltiple del hecho educativo, con especial énfasis en los significados construidos o atribuidos por los agentes, por lo que «el objetivo del enfoque es, nuevamente, una comprensión interpretativa, empática con el fin de capturar los significados que los sujetos de investigación atribuyen a sus situaciones particulares» (Bray, 2014, p. 75). Con respecto a los fenómenos sociales, como la globalización, de acuerdo con Bartlett y Varvus (2016), la investigación cualitativa debe considerar los cambios profundos de la economía global y las políticas internacionales que hacen que los niveles de análisis, nacional e internacional, sean tan importantes como los locales (p. 41).

Si bien, desde esta perspectiva, las aportaciones de autores, como las de Ron Scollon, Norman Fairclough (1993, 1999, 2003, 2013), Teun van Dijk (1984, 1999, 2003, 2017), Ruth Wodak (2003) y Sigfried Jäger, cuyas propuestas se sistematizan en la revisión metodológica de Wodak y Meyer (2003), en este caso, solo se analizan algunas de las propuestas teórico-metodológicas más significativas de Fairclough (1992, 1993, 2003) y van Dijk (1984, 1999, 2006, 2019) con el propósito de observar las posibilidades analíticas del análisis de discurso en el marco de la educación comparada.

De esta manera, la perspectiva psicosociológica de van Dijk (2006, 2019) es asumida como un marco para sistematizar los fenómenos de la realidad social en función de la triada discurso-cognición-sociedad, desde la que se entiende que las formas de representación de los actores del discurso —conocimiento, actitudes e ideologías— no dejan ver solo sus experiencias individuales, sino que se apoyan en marcos colectivos. El análisis, por tanto, observa aquellas propiedades (marcadores lingüísticos) que pueden variar en función del poder: desde la entonación, las rectificaciones en los actos de habla orales, hasta las estructuras sintácticas y proposiciones en otras formas textuales. Se observan también las macroestructuras semánticas (temas y macroproposiciones), los formatos del discurso y los significados locales, entre otros. Para el caso, se observan las macroproposiciones y las macroestructuras textuales.

En cuanto a las aportaciones teórico-metodológicas de Fairclough (citado en Wodak y Meyer, 2003), se trata más bien de un enfoque pragmático orientado a analizar el componente semiótico discursivo de un problema, fenómeno o conflicto social. Así, una vez identificada la expresión discursiva del problema, se observan los elementos dominantes (estilos, discursos y géneros) para, luego, analizar la estructura contextual y, finalmente, examinar la intertextualidad compuesta (interdiscursividad), es decir, las características dominantes y típicas del discurso, en este caso en forma de texto escrito.

### **2.1. Análisis textual e intertextual en la perspectiva de las relaciones de poder**

Para Fairclough (1993, 2013), la práctica discursiva es una práctica social y, por tanto, una práctica política con la que se expresa el poder. De este modo, el autor propone, al menos, dos posibles aproximaciones para el análisis crítico del discurso: el análisis textual y el análisis discursivo (intertextual). En ambos casos compete al uso de la lengua, siendo en el análisis textual en el que se observa la forma y el significado de un texto como un todo bajo el principio de que los enfoques críticos del discurso «asumen que los signos son motivados socialmente, es decir que existen razones sociales para combinar ciertos significantes con ciertos significados» (Fairclough, 1993, p. 75).

Así, en la dimensión textual, se incluye el vocabulario, la gramática (la fuerza y orientación de las oraciones), la unidad textual (cohesión) y la estructura textual (formas de organización o esquema). Por otra parte, el análisis intertextual permite observar cómo en los textos se hace un uso selectivo de órdenes del discurso (prácticas convencionales o géneros) que están disponibles en los contextos sociales de quienes producen dichos textos (2013, p. 188). Esto deja ver el carácter histórico y social en la perspectiva discursiva porque se trata de reutilizar con nuevos propósitos, formas de relacionamiento, contextos y prácticas discursivas ya existentes.

### **2.2. Sobre el análisis del discurso político (ADP)**

De manera particular, van Dijk y Mendizábal (1999) conciben el análisis del discurso político como el «estudio de las formas de reproducción del poder político, la dominación

y el abuso de poder mediante el discurso» (p. 10) de quienes ejercen el poder político; se refiere tanto a las condiciones discursivas del texto y del habla como formas explícitas del fenómeno, que tienen implicaciones en este mismo orden, como también a su contexto. Es así que, para su análisis, van Dijk y Mendizábal (1999) proponen identificar algunas categorías que permiten desarrollar el ámbito contextual del discurso político: el campo o dominio societal; los sistemas políticos como marcos para la distribución del poder y la toma de decisiones; los valores políticos; las ideologías políticas; las instituciones políticas; las organizaciones políticas y los grupos políticos; los actores políticos; las relaciones políticas; el proceso político; las acciones, el discurso y el conocimiento político. Una vez analizadas por van Dijk y Mendizábal (1999), las condiciones contextuales del discurso político, «debería buscarse en las estructuras de discurso y las estructuras contextuales políticas» (p. 37), esto es temas, superestructuras (estructura esquemática canónica), macroproposiciones y predicados, entre otros.

### **2.3. El diseño de investigación desde el análisis crítico del discurso**

Considerando los elementos teórico-metodológicos mencionados, el diseño de investigación, desde el ACD, se aborda en dos dimensiones: una textual y una intertextual. En conjunto, ambas dimensiones están sustentadas en las características de la producción, la distribución y el consumo de, en este caso, los informes de desarrollo como documento institucional y como rutina discursiva que determina la construcción de sentidos sobre el desarrollo y sus formas de apropiación, emitidas por el Banco Mundial a lo largo de la publicación.

En la dimensión textual, se analizan las macroproposiciones implícitas que son esencialmente premisas fundamentales, presuposiciones (Fairclough, 2003, p. 89) que fundamentan la observación que se hace del desarrollo económico, social y educativo en los países estudiados.

Esta dimensión del análisis responde a la pregunta de ¿cómo se presenta el desarrollo global desde los informes? y ¿cómo se concibe la educación en dicho desarrollo?, lo cual es, de manera esencial, un ejercicio interpretativo y de lectura crítica. La macroestructura, de acuerdo con van Dijk (2006), está estrechamente relacionada con el modelo mental que se posiciona en un acto de habla, dado que

«la información y las inferencias implícitas en el proceso del discurso se representan en los modelos mentales, lo cual explica bien la noción de la presuposición, conocida como una proposición en un modelo que no se expresa en el discurso». (p.10)

Del mismo modo ocurre con las presunciones que se plantean en cada informe en relación con el desarrollo. En la dimensión intertextual se indaga la manera en la que en el informe se constituye, de modo genérico, desde el discurso. En el marco del desarrollo, esto es la apropiación de diversos géneros (interdiscursividad o intertextualidad compuesta) que, por ser una rutina discursiva enmarcada en una relación política de base, puede identificarse como un género emergente: el informe. Ambas dimensiones permitirán observar el ejercicio de poder asociado a la gobernanza global en la educación desde el discurso, que equiparable a un rastreo sobre la operación del discurso en el fenómeno de cambio social.

En esta dimensión, se intenta responder a dos preguntas: ¿cómo se constituye genéricamente el informe? y ¿de qué géneros y prácticas discursivas recurrentes y validadas

socialmente hace uso para ejercer su institucionalidad? y, en perspectiva de comparación, ¿cómo evolucionan los planteamientos sobre el desarrollo? Se analizan, entonces, los géneros constitutivos del *Informe mundial de desarrollo*. Según lo dicho, las preguntas se sustentan en que la práctica social y el ejercicio del poder se expresan también en lo discursivo. Ahora bien, dado que el género da cuenta de la relación social de base entre distintos actores sociales, la comprensión, en torno a qué tipos de géneros constituyen una rutina discursiva, aporta elementos característicos de dicha relación.

#### 2.4. La selección del corpus documental

Ahora bien, con el propósito de integrar algunos de los recursos analíticos disponibles en los estudios críticos del discurso, desde una visión histórica de los documentos de política, a continuación, se analizarán cinco de los informes de desarrollo (identificados como textos típicos) que ha publicado el Banco Mundial, correspondientes a las últimas cinco décadas: 1979, 1989, 1999, 2009 y 2019. El informe de 1979 es el segundo informe de la serie y desde esta fecha el informe se publica anualmente, es decir que se regulariza e institucionaliza el *Informe de desarrollo mundial*. Ahora bien, la selección de las versiones de cada diez años tiene que ver con el objetivo de observar los ajustes de la práctica discursiva en cada década, lo que permite entender el funcionamiento no solo de la estructura textual de la publicación, sino de las distintas representaciones de la educación en el desarrollo en los últimos cincuenta años.

Desde una perspectiva procesual, se trata de una construcción permanente que establece un diálogo interno entre los distintos momentos de las definiciones del desarrollo, es decir una transversalidad textual. Para el análisis, se propone abordar la dimensión textual y la intertextual con el fin de explicar los alcances de cada una de estas. En conjunto, los informes funcionan como caso de estudio de textos típicos de la gobernanza global, entendiendo que el caso de estudio, como enfoque, aporta las cualidades necesarias de una aproximación crítica de investigación en tanto que

«las prácticas nunca están aisladas. Los actores sociales adoptan y desarrollan prácticas en relación con otros grupos —a veces para establecer diferencias entre sí o a veces para declararse como miembro de un grupo o aspirar a dicha membresía. Además, las prácticas siempre se desarrollan en relación a ambientes económicos, culturales, sociales y políticos más amplios.» (Barlett y Vavrus, 2016, p. 1)<sup>1</sup>

Los informes son la expresión de una fase en la construcción de políticas en la que se «autoriza a ciertos actores sociales a definir los problemas y las soluciones» (p. 2) a partir de donde se moldea es discurso público (2016). Es por ello por lo que, más allá del análisis comparado en torno a la varianza, se trata de abordar los informes del Banco Mundial como un momento en el complejo proceso de producción simbólica y construcción de sentido en el marco de los sistemas de poder (Barlett y Vavrus, 2016, p. 10).

La selección de este *corpus* se sustenta, además, en dos presupuestos de base: el primero consiste en que la publicación titulada *Informe mundial de desarrollo* (World Development Report) es un tipo de práctica discursiva que expresa la gobernanza que ejerce el Banco Mundial, desde mediados del siglo XX, y que, por tanto, muestra una práctica social recurrente, un texto típico (Wodak y Meyer, 2003). El Banco Mundial es una organización internacional de alcance mundial que, en este caso, se aborda como

1 Las traducciones de los textos originales en inglés fueron hechas por la autora.

caso de estudio, entre otras organizaciones internacionales que publican regularmente textos típicos del género informe y otros géneros emergentes propios de la gobernanza global. Además de la naturaleza de la relación social explícita entre el Banco Mundial y los países que observa y enmarca en los informes, el segundo aspecto para la selección del *corpus* es que dicha gobernanza es ejercida a partir del establecimiento de una serie de puntos de referencia mundial (empleabilidad o producto interno bruto). Lo anterior permite la toma de decisiones de política por parte los países miembros (Estados nación), que son reconocibles en el discurso sobre el desarrollo económico o sostenible, y cuya expresión institucional es el *Informe mundial de desarrollo*.

El último aspecto es que, dado que la publicación de los informes es una práctica discursiva rastreada anualmente, a partir de los años de 1970, esta publicación es una rutina discursiva por lo que el carácter histórico del discurso que los constituye ofrece un panorama proclive para el análisis comparativo de acuerdo con su temporalidad.

### **3. Resultados**

#### **3.1. El análisis textual: las macroestructuras como macroproposiciones**

La consolidación de la tipología del informe está asentada en su estructura, que deviene del desarrollo temático. En la presentación del segundo informe (1979), el resumen indicó la fórmula que los países de ingreso medio han diseñado e implementado para el desarrollo. De manera explícita, la urbanización, la industrialización, el fortalecimiento del comercio internacional y, en consecuencia, del flujo de capital. Se trata de la traducción textual de las razones del éxito (acceso a mercados y flujos de asistencia) de los países desarrollados en forma de macroproposiciones, en este año:

«El éxito de los países en desarrollo dependerá en gran medida de sus políticas y programas locales. Sin embargo, esta tarea puede ser ampliamente exitosa en la medida en que se mejore el acceso a los mercados de las naciones industrializadas y por flujos de asistencia más generosos, provenientes de estas naciones». (1979, p. iii)

En el informe de 1989, se declaró, desde su título, la recomendación para el desarrollo: sistemas financieros y desarrollo, referente a la relación de las economías con el sector privado: «aunque los países difieren en cuanto a la escala de intervención gubernamental y en la medida en que han estabilizado y reestructurado sus economías, muchos han decidido depender del sector privado y de las señales para orientar sus recursos» (1989, p. 1).

Para 1999-2000, se declaró que hay que reorientar la idea del desarrollo con base en las lecciones aprendidas por lo que tiene que ver con ampliar el enfoque hacia aspectos socialmente inclusivos. Los capítulos, sin embargo, posicionan la descentralización, la importancia del sistema de mercado, las ciudades como máquinas de crecimiento y, como estrategia, muestra la experiencia de países de referencia. En el resumen, se concluye así a partir de macroproposiciones:

«Cincuenta años de experiencia del desarrollo han dejado cuatro lecciones críticas. La primera es que la estabilidad macroeconómica es un requisito esencial para alcanzar el crecimiento y el desarrollo esperados. La segunda es que el crecimiento no llega por el impacto de otros países. La tercera es que ninguna política conllevará al desarrollo pues se necesita un enfoque



integral. Y la cuarta es que las instituciones son importantes; el desarrollo sostenible debe estar arraigado en procesos socialmente inclusivos y acorde con las circunstancias». (1999, p. I)

Una década después, en el 2009, el informe complementa su título con "Reshaping economic geography" y analiza los aspectos centrales desde las perspectivas de «densidad», «distancia» y «división», que aluden a la geografía. Esta tríada de propuesta analítica tiene que ver con la necesidad de observar el desarrollo desde más de una perspectiva, lo que funciona como una respuesta a la interpelación que hace una novedosa comprensión del desarrollo la Organización de las Naciones Unidas (ONU) con los objetivos de desarrollo sostenible (ODS). Entonces, sobre la relación economía y geografía, una macroproposición que abre el informe es:

«Las ciudades en crecimiento tienen una ciudadanía cada vez más móvil y productos cada vez más especializados que se integran al desarrollo. Estos cambios han sido más notorios en Norteamérica, Europa occidental y Asia nororiental. Pero los países del este y sur de Asia y del oriente de Europa están experimentando cambios parecidos en términos de alcance y velocidad». (2009, p. IX)

El abordaje del capital humano como aspecto clave del desarrollo, es el centro del informe 2019. Se explica a partir de la naturaleza cambiante del trabajo y las empresas, del aprendizaje permanente y de la rentabilidad del trabajo. Todo lo anterior se complementa con las declaraciones sobre inclusión y bienestar social, cuya macro proposición se refiere en el resumen:

«Invertir en capital humano es la prioridad para aprovechar al máximo esta oportunidad de evolución económica. Tres tipos de habilidades son cada vez más importantes en el mercado laboral: habilidades cognitivas avanzadas como la solución de problemas complejos; habilidades socioemocionales como el trabajo en equipo y combinaciones de habilidades predictivas y adaptativas tales como el razonamiento y la auto-eficacia. Desarrollar estas habilidades requiere de fuertes bases de capital humano y aprendizaje para toda la vida». (World Bank, 2019, p. 3)

¿Cómo se incluye la educación como política en este marco del desarrollo? Bien, la educación se incluye en todas las versiones a partir de indicadores, dado que hace parte de los indicadores contextuales o básicos, que permanecen en los informes, así: matrícula en primaria, secundaria y superior por edades (1979), con ajuste del concepto de educación superior por educación terciaria y la inclusión de la alfabetización adulta en 1989. En este año también se incluyó el gasto gubernamental en educación. En 1999, se incluyeron además las cohortes que alcanzaron el grado quinto y los años de escolarización y se cambió el concepto «gasto gubernamental» por «gasto público». En el 2009, se hizo visible en el informe un solo indicador: educación primaria universal y, en el 2019, se analizó la educación en perspectiva del aprendizaje a lo largo de la vida (*lifelong learning*) con base en una serie de expectativas: empleo en ocupaciones de alto desempeño; aprendizaje en la primera infancia, educación terciaria y aprendizaje de los adultos. De acuerdo con las macroproposiciones identificadas en el año correspondiente, la expectativa es la empleabilidad con lo que se consolida la idea de que la educación para el desarrollo económico está sujeta de manera específica al trabajo y la empleabilidad lo que hace que cada subnivel (incluso la primera infancia) esté determinado por dicho

objetivo de larga plazo: la empleabilidad. En términos de forma de representación de la educación, se trata de la visión que, en América Latina, se aborda para la responsabilidad social empresarial: se trata de la relación necesaria e instrumental entre educación y empleo, por lo que la estandarización de la educación está orientada hacia este propósito. Este año fue determinante en la definición de los informes, pues, en comparación con la década anterior, la educación tomó un sentido distinto, más allá de la matrícula, la permanencia o la completitud en los grados. En esta misma vía, a partir del aspecto ideológico, merecen especial atención los conceptos «educación terciaria» y «educación superior», dado que en ambos casos se trató de concepciones que han sido apropiadas por los sistemas educativos nacionales para diversificar la oferta educativa subsiguiente a la finalización la educación secundaria, cuyo centro es la empleabilidad. El concepto que le antecede es el de educación universitaria, lo que en la práctica se refiere a instituciones públicas con financiación del Estado, algo totalmente distinto a la educación superior que, en Colombia, por ejemplo, incluye los niveles técnico profesional, tecnológico y profesional por medio de instituciones privadas (en su mayoría) y también públicas orientadas, al desarrollo de perfiles ocupacionales por sectores, un modelo de formación por competencias laborales adaptado del Reino Unido. Lo anterior también explicó el cambio de la noción de «gasto gubernamental» a «gasto público», en el que se incluye lo que la ciudadanía en general invierte en educación, es decir, la inversión en la educación privada.

Por otra parte, las macroestructuras y macroproposiciones en cada versión se correspondieron, con excepción de 1999 y 2000, en los cuales hay un hito ineludible: la definición de los objetivos de desarrollo sostenible, que no necesariamente corresponden con el desarrollo económico.

### **3.2. La intertextualidad en los informes de desarrollo mundial**

De acuerdo con el análisis intertextual de los informes, la práctica discursiva del Banco Mundial, sobre del desarrollo económico como práctica política, acoge distintos géneros para consolidar la rutina a partir de la cual se dirige a su potencial lector o usuario. La publicación del informe es una rutina en tanto que conserva una estructura básica, tiene los mismos propósitos y enuncia acciones en torno a las decisiones políticas para alcanzar el desarrollo, pero ¿cómo se constituye genéricamente el informe? y ¿de qué géneros y prácticas discursivas recurrentes y validadas socialmente hace uso para ejercer su institucionalidad?, ¿qué ideas sobre el desarrollo se posicionan en cada nueva década? Sobre las prácticas discursivas recurrentes, es decir los géneros, en la estructura textual permanente del informe imperan tres acciones básicas que pueden abordarse como géneros: la argumentación, la prospección (presente, pasado, futuro) y la evaluación. Estas funcionan en conjunto para posicionar una tesis sobre cómo alcanzar el desarrollo. El género dominante del informe es la argumentación en la tipología del ensayo: se aborda, desde una sola perspectiva (la económica), una tesis principal que se sustenta en los otros géneros: la prospección, en la que se vincula el pasado (cómo han estado los países desde la perspectiva económica) con el presente (cómo están hoy) y el futuro (qué les puede pasar en la siguiente década); así como la evaluación en la que se establece un referente de observación y se describen los resultados.

Lo anterior ha tenido como fondo la institucionalidad del autor: el Banco Mundial, lo cual ha aportado sentidos especiales en relación con cualquier otro tipo de ensayo: es la posición institucional del banco frente a aquello que debe ser enfocado por los países

para alcanzar el desarrollo. Tenemos así dos aspectos esenciales de la rutina textual de los informes: por un lado, su periodicidad en la publicación y, por otra, sus propósitos sociales en función de sus potenciales interlocutores, es decir, los países miembros. El informe representa la expectativa sobre aquello que será observado, evaluado y proyectado en torno al avance económico de los Estados por lo que es determinante en la relación entre ambos; no se trata de un texto de consulta sino de referencia.

### 3.3. Las tesis sobre el desarrollo en cinco décadas

Las tesis sobre el desarrollo que se han planteado en los informes están constituidas por una multiplicidad de funciones sociales, entre las que se destacan, como se anotó, la argumentativa, la prospectiva y la evaluativa que, desde lo textual, se expresan como sustentos de una tesis (macroproposición) que contiene a los distintos planteamientos del informe. Así la función argumentativa se soporta en juicios sobre el futuro y la descripción del estado presente a partir de una perspectiva de observación en cada década. De acuerdo con los planteamientos centrales sobre el desarrollo en los informes, se observa que en sus primeras versiones hay generalizaciones sobre la consecución de dicho desarrollo y que este está representado en el crecimiento económico o en el ingreso per cápita de los países. Posteriormente, en las décadas más recientes, dicho desarrollo se especifica en acciones delimitadas, como es el caso del informe de 1989. Lo anterior deja ver que cada vez más el informe se moviliza hacia una función indicativa sobre qué decisiones tomar para promover el desarrollo. En 1979, se sugirió que el desarrollo tendría que ver con los programas y políticas nacionales que se enfocara en el acceso a los mercados de las naciones industrializadas y en la asistencia de estos mismos países.

«El éxito de los países en desarrollo dependerá en gran medida de sus políticas y programas locales. Sin embargo, esta tarea puede ser ampliamente exitosa en la medida en que se mejore el acceso a los mercados de las naciones industrializadas y por flujos de asistencia más generosos, provenientes de estas naciones». (1979, p. iii)

Si bien el enunciado no es abiertamente una proposición (ser o no ser), sino que se redacta en forma de sugerencia, en 1989 en el título se enuncia la tesis central, «Sistemas financieros y desarrollo», en la que se explica la problemática y la necesidad: «reestructurar el sistema financiero provee una oportunidad única de reconsiderar el tipo de instituciones que se ajustarán mejor al ambiente económico de los noventa» (1989, iv). Estas tesis sobre el desarrollo sugieren también los puntos de apoyo en los que deben sustentarse los gobiernos nacionales para alcanzarlo, a partir de la experiencia de países ya desarrollados.

Además, la prospección es cada vez más aguda en las versiones, pues los escenarios pasados y futuros se vinculan desde las acciones presentes, lo que se configura en una de las estrategias más utilizadas para consolidar las tesis centrales de cada versión. «En el pasado, los esfuerzos gubernamentales para promover el desarrollo económico a través del control de las tasas de interés, del direccionamiento a sectores prioritarios y del aseguramiento de financiación asequible para sus actividades, ha debilitado el desarrollo financiero» (1989, p. 1).

Por eso, se refiere, en el presente, que «en más de veinticinco países en Desarrollo los gobiernos se han visto obligados a acudir a intermediarios difíciles. La reestructuración de intermediaries insolventes le da los gobiernos la oportunidad de repensar y rediseñar los sistemas financieros» (1989, p. 1).

A partir de lo cual se lograría en el futuro que «las condiciones que fundamentan el desarrollo de una estructura financiera más robusta y balanceada mejorarán la capacidad de los sistemas financieros locales de contribuir al crecimiento (1989, p. 1).

La relación explícita entre una y otra acción, por ejemplo, el fortalecimiento de la estructura financiera para lograr el desarrollo económico, no solo se fundamenta en los argumentos técnicos explicados en el mismo informe, sino que hacen parte de una ruta de acción en el tiempo en la que necesariamente un grupo de países (los referentes) estarán a la vanguardia y otros estarán rezagados.

Sobre la evaluación, referenciación o comparación, se especifica la manera en la que se establecen las mediciones en, por ejemplo, la educación terciaria, lo que determina los indicadores, no solo sobre el nivel educativo focalizado, sino cómo priorizarlo desde la política educativa: «la matrícula en educación terciaria se calcula a partir del número de estudiantes matriculados en todas las escuelas posmedia y las universidades dividido por la población entre 20 y 24 años (p. 244).

Es muy importante observar que la educación en las dos décadas anteriores no guardó una relación estrecha con el desarrollo, es decir, no hubo explícitamente una relación causal más que por el gasto gubernamental o público, por lo que se incluye dentro de los indicadores básicos. En la década anterior se subdividieron los niveles: básica, media y terciaria. Este hecho dejó ver el momento de la emergencia de la función instrumental de la educación en el desarrollo económico.

En la década siguiente, el desarrollo se vincula a dos eventos: la reconfiguración de la concepción sobre el desarrollo y la emergencia de los ODS de la Organización de las Naciones Unidas (ONU). Se anuncia una ruptura con la concepción antigua del desarrollo y un nuevo marco como resultado de las lecciones aprendidas. Así, el argumento central para alcanzar el desarrollo, que se concibe como integral, está constituido por un enunciado más robusto en comparación con las décadas anteriores en la que se configuró la idea de que la asistencia de las organizaciones internacionales era crucial:

«El desarrollo efectivo requiere de socios en los distintos niveles gubernamentales, el sector privado, los donantes y la Sociedad civil. Una estrategia integral es demasiado desafiante para un solo nivel gubernamental o para un donante. Los gobiernos nacionales necesitan proveer las orientaciones que las agencias y organizaciones requieren para coordinar sus esfuerzos para desembotellar el desarrollo». (World Bank, 2000, p. 3)

La prospección se presenta desde un pasado por superar, esto es un pasado que ha dejado lecciones como que «la estabilidad macroeconómica es un prerrequisito esencial para alcanzar el crecimiento asociado con el desarrollo. Segundo, el crecimiento no se da gota a gota; el desarrollo debe considerar las necesidades humanas directamente» (p. I).

Las lecciones sobre la ineficacia de cualquier política para alcanzar el desarrollo dejan en entredicho los informes anteriores y sus respectivas tesis. La interinstitucionalidad explícita (intertextualidad directa), a partir de la apropiación de los objetivos de desarrollo de la ONU, parece crear un quiebre en el discurso y en la relación desarrollo y calidad de vida. El presente se vincula a dos concepciones en la que se equilibra, desde el discurso, una visión global y una local, lo cual desarticula la visión unívoca del desarrollo. Así, la perspectiva mundial cede en el discurso, pero, a pesar de su ineficacia ya declarada, no necesariamente en la concepción profunda del desarrollo: «la globalización, que refleja la integración progresiva de las economías mundiales, requiere que los gobiernos

nacionales consigan aliados internacionales como la mejor manera de manejar los cambios que afectan el comercio, los flujos financieros y el ambiente global» (p. 2).

Frente a la necesidad de validar la institucionalidad de los ODS, el discurso integra la incertidumbre hacia el futuro en relación con la participación mundial de los países en el mercado internacional. Esto ha sido un ajuste en la función social acostumbrada de predecir un futuro a partir de un presente lineal estandarizado. Así, si bien para el futuro (la predicción) se declaran enfoques también integrados, el desarrollo está demarcado por los mercados globales. Los indicadores de referencia para la evaluación de la educación se ajustaron, en esta versión del informe, con el fin de observar el gasto público en educación desde los distintos alcances gubernamentales, que se traducen en subsidios para la educación en todos los niveles (World Bank, 2009, p. 277). Este ajuste apropió la visión del gasto público en contraposición con la del gasto gubernamental: subsidios a la educación privada en los tres niveles: primaria, secundaria y terciaria.

Una vez ajustada una visión diversificada del desarrollo, en 2009, se observó a partir de distintas dimensiones con el fin de reorientar la visión lineal de las décadas anteriores. En este sentido, nuevos factores se integraron al discurso para modular su observación. La apropiación de expresiones como *estándares de vida* o *desarrollo inclusivo* dejaron ver que el desarrollo tiene una nueva dimensión que supera lo económico, si bien este sigue siendo el factor común. El pasado funciona y se expresa nuevamente como enseñanza o lecciones por aprender: «experiencias de desarrollo exitosas muestran que la producción se concentra espacialmente. Las naciones más exitosas instituyen también políticas que hacen que los estándares básicos de vida sean más uniformes en el espacio. Mientras que la producción económica se concentra, los estándares de vida convergen (p. 6). En el presente da como resultado que el desarrollo no es lineal dado que los factores espaciales determinan las escalas (p. 8). Lo anterior determina una visión de futuro en el marco de la incertidumbre: «el crecimiento económico será desbalanceado, pero puede seguir siendo inclusivo; este es el mensaje central del *Informe mundial de desarrollo*» (p. 1).

Para presentar la evaluación desde indicadores, en esta versión se seleccionan solo aquellos que se observan a la luz de esta nueva visión localizada pero global del desarrollo: distancia, densidad y división, en relación con las fronteras y la ubicación espacial y administrativa de los países. Para la educación se seleccionan los indicadores de tasa de alfabetización adulta, tasa de primaria completa, niñas y niños matriculados en primaria y secundaria y se clasifican como indicadores clave del desarrollo junto con indicadores de salud y expectativa de vida. El ajuste va desde el tipo de indicadores en los que se ubica la evaluación —ahora claves antes básicos— hasta observar un aspecto determinante para los sistemas educativos: la permanencia, entendida aquí como completitud de la primaria.

En el último de los informes analizados (2019) hubo de nuevo un ajuste en torno a la visión del desarrollo hacia la importancia del trabajo, «The changing nature of work». La tesis central es radicalmente distinta a la de las décadas anteriores y estuvo fundamentada en la incursión de la tecnología como forma de vida. La perspectiva sobre el desarrollo estaba centrada en la empleabilidad, las empresas y las industrias, por lo que el énfasis se hizo en los aspectos de fortalecimiento e inversión en capital humano, con énfasis en la educación y el bienestar social, una característica propia de las economías fuertes. Ahora bien, tanto en la versión 2009 como en la del 2019, el desarrollo se refirió al mejoramiento de las economías de los países, aunque hubiera claras referencias a los objetivos de desarrollo sostenible. En ese escenario, la prospección se hiló desde un



tipo de pasado industrial, «El declive del empleo industrial en muchos países de ingreso alto durante las dos décadas pasadas, es una tendencia bien analizada. » (p. 6), con una realidad actual (un tipo de presente en el que prima la tecnología): «La emergencia de plataformas de mercadeo permite que los efectos de la tecnología alcancen a un mayor número de personas por lo que las personas y las empresas solo requieren una conexión de banda ancha para comerciar con bienes y servicios en plataformas en línea», que pre-configure el futuro: «Las inversiones en capital humano, protección social básica (incluyendo los trabajadores de salud comunitaria en algunos países en desarrollo) así como las oportunidades productivas para la juventud tiene probablemente un costo fiscal de entre 6 y 8 por ciento del producto interno bruto (PIB).»(p. 10).

Dado el enfoque en la proyección del capital humano para responder a las demandas de las nuevas formas del trabajo, por un declive de la industrialización, la educación tuvo un capítulo completo en esta versión del informe, «Lifelong learning», que se observó en sus distintos estadios. Por ejemplo, en la primera infancia, «Quality early childhood development programs enable children to learn. Investments in nutrition, health, and stimulation in the first thousand days of life build stronger brains» (p. 73).

En cuanto a la educación terciaria, «technology and integration have increased the demand for higher-order general cognitive skills —such as complex problem-solving, critical thinking, and advanced communication— that are transferable across jobs but cannot be acquired through schooling alone (p. 77).

Y sobre el aprendizaje adulto

«puede ser potenciado de tres formas: diagnósticos más sistemáticos de las limitaciones que enfrentan los adultos; pedagogías adecuadas al cerebro adulto; y modelos flexibles que se ajusten con los estilos de vida adultos. El aprendizaje adulto es un canal importante para reajustar las habilidades para el trabajo en el futuro y se beneficiarían de un reajuste en el diseño». (p. 81)

La configuración sobre la importancia de la educación se traduce en las temáticas antes mencionadas, que tienen, de manera explícita, una relación instrumental con el desarrollo, referido directamente a las empresas, la empleabilidad, la economía de mercado y los servicios. Los distintos discursos que constituyen el informe crean, en conjunto, una visión del desarrollo que se ha ido profundizando, incluso más por cuanto incursionan los objetivos de desarrollo del milenio. Esto puede analizarse en las distintas tesis y recursos lingüísticos que incursionan en las diferentes versiones.

En perspectiva del diseño de políticas desde el discurso, se trata de una concepción del desarrollo que en cada década tiene nuevos elementos que convocan nuevos actores y nuevas acciones. Esto, en la práctica, significa reorientar las políticas y focalizar nuevos aliados para lograr los objetivos trazados, en concordancia con los países referentes.

## **4. Conclusiones**

La dimensión discursiva de las políticas, y más concretamente las educativas, permite un acercamiento crítico a los postulados esenciales sobre los que se institucionalizan fenómenos de alcance global, dado que en su expresión escrita se encuentran las razones —en este caso presunciones—, por la que dicha institucionalización se considera necesaria. Como la institucionalización ocurre también a partir de la publicación permanente de

distintos tipos de documentos (sobre todo informes), el posicionamiento, la variación y la apropiación de los discursos contenidos en estos son equiparables a prácticas sociales de las organizaciones internacionales de alcance global, es decir de la gobernanza global. Los informes contienen las formas de representación de los distintos frentes de la política global, entre estos, la educación; su análisis tiene como contexto el fenómeno de la globalización a lo largo de varias décadas, es decir que incluye su condición histórica. Los textos son prácticas sociales que se ubican en unas temporalidades asociadas a distintos fenómenos, en este caso, globales.

La propuesta discursiva de los informes del Banco Mundial tiene como sustento los datos y la información que se procesa antes de la publicación y es de esta fuente de donde se construyen las premisas sobre el futuro y la importancia del desarrollo. Este anclaje esencial en los datos deja ver una relación instrumental: el razonamiento sobre el progreso y desarrollo económico de los países se observa en dichos datos y, a partir de allí, se desarrollan todas las tesis. En este mismo sentido, con la incursión de los datos y su procesamiento como insumos para la toma de decisiones, probablemente no solo en políticas globales, se posiciona también una forma de ver el mundo por medio de la gestión de la información, lo que se conoce regularmente como la decisión informada. De ahí que el análisis crítico no solo se refiera a identificar las presuposiciones o tesis o los argumentos centrales sino a la manera en la cual se jerarquiza una forma de razonar con base en datos y países de referencia.

Por otra parte, y sobre este mismo asunto, la dimensión discursiva de las políticas es susceptible de ser puesta en diálogo con la investigación sobre los fenómenos sociales asociados, en este caso, la globalización, el neoliberalismo, el capitalismo, y con los enfoques para el análisis de las políticas globales, como la ideologización, la comparación, los enfoques críticos o de conflicto. En todo caso, no hay que perder de vista que el análisis crítico del discurso aporta una visión descriptivo-analítica que observa tres aspectos: el ejercicio de poder, dado que las publicaciones ocurren en el marco de determinadas prácticas sociales que necesariamente incluyen preguntas en torno a quién publica, cuál es el objetivo de la publicación, a quién se dirige y lo fundamental para el discurso, cómo se representan los campos de acción.

La hegemonía, en tanto que la relación social de base (de dependencia en la decisión) entre el Banco Mundial y los países miembros le dan la categoría de referente a las publicaciones institucionalizadas, lo que en la práctica puede entenderse como una apropiación discursiva, por parte de los países que están en proceso de alcanzar el desarrollo. Y la ideología que en el caso de los informes de desarrollo hace referencia a una política global que puede ser hallada en el nivel local: se trata de los informes de desarrollo nacionales (planes de desarrollo) o bien los documentos regulatorios o de política nacional, desde donde se observaría el discurso en la perspectiva del prestamista lo cual puede ser abordado como una dimensión del impacto en lo ideológico y político del discurso global. Lo anterior correspondería con el caso de estudio desde los enfoques propuestos por Barlett y Varvus (2016) en relación con reconocer la transversalidad en el discurso de dichas políticas.

Un paso siguiente en el análisis de los discursos de política global es la intertextualidad compuesta, entendida como la apropiación con fines específicos de los distintos discursos sociales por parte de las organizaciones internacionales. Lo anterior puede ampliar la investigación en torno a campos de saber específicos, como la salud o el medioambiente y para los cuales han emergido organizaciones internacionales especializadas. Este aspecto

se nutre también de las prácticas discursivas presentes en los informes que cada vez más se acercan al conocimiento científico en el que los datos son la fuente de la interpretación y la toma de decisiones, y se hallan hipótesis, tesis y argumentos, por lo que cada vez más los informes se asemejan a publicaciones arbitradas, tipología muy bien posicionada por las políticas de ciencia, tecnología e innovación en todo el mundo.

El análisis de los informes en cada década es una muestra que funciona como provocación: se trata de estar atentos a los ajustes discursivos de los distintos órdenes sociales en tanto que el lenguaje, como se expuso al inicio, configura el pensamiento colectivo. A partir de allí emergen las posibilidades de analizar la hegemonía, el abuso de poder, la reconfiguración (cargas de nuevos significados conceptos posicionados) o la recontextualización (apropiar conceptos de otros órdenes de acción, como es el caso de la relación entre la empleabilidad y la formación en la primera infancia), lo que abre varias líneas posibles para la investigación.

De acuerdo con las lógicas de publicación del informe de desarrollo, desde la práctica discursiva se convocan todas las acciones posibles del ejercicio de poder, delimita los alcances del desarrollo, configura sus estadios desde la enunciación y los proyecta hacia perspectivas diferenciadas en cada década. Es decir, se definen todas las rutas posibles del desarrollo. En un escenario de decisión política se trata de una configuración de recomendaciones sobre las decisiones que deben tomar los gobiernos, que no son consistentes en el tiempo, pues los ajustes determinan novedosas acciones por parte de los países «prestatarios». En cuanto a los actores que participan de la práctica social asociada a los informes están, por un lado, el Banco Mundial y, por el otro, sus países miembros (los Estados); y un tercer actor que se menciona, de manera recurrente, en las tesis, como clave, es el mercado o los sistemas financieros, o las instituciones de educación superior y cualquier otro prestador de servicios que no sea público. Este tercer actor es un administrador de los recursos o de los bienes de los países. Los actores privados toman cada vez más fuerza en los informes, hasta llegar a ser posicionados como los soportes más importantes del desarrollo económico.

Sobre el ejercicio de poder, a partir del discurso, que opera en los informes de desarrollo, las características son primeramente extralingüísticas, dado que el banco es prestamista de los países «en riesgo» o «en desarrollo» o «de economías débiles»<sup>2</sup>. Pero también son estructurales de los textos: se trata de rutinas discursivas (referenciancias y comparaciones permanentes) y de prácticas genéricas como la argumentación, instaladas en la relación de base entre el prestamista y el prestatario, cuyo poder se ejerce a partir de saber sobre cómo alcanzar el desarrollo. Este poder explícito pasa por tipos de experticia en economía o en política o en Estados nacionales, pero sobre todo por la existencia de una institución de alcance global como el Banco Mundial.

Es así como sus años de existencia fundamentan una de las acciones discursivas centrales de los informes: la prospección. La función de enlazar el pasado, el presente y de predecir el futuro tiene de base presuposiciones, pues el ajuste de las tesis da cuenta de que algo ha fallado en dichas prospecciones. De esto se da fe en los informes posteriores al año 2000, en los que ya el desarrollo no es una vía unilateral, sino que «depende», tiene que ver con la localización, con el bienestar, con la calidad de vida, etc. Hay, en síntesis, una conciencia discursiva desde la producción del informe en tanto que, en las dos últimas décadas, este ha apropiado el lenguaje y las formas de producción y reproducción propias de la divulgación científica, lo que ubica la teoría del desarrollo del

2

El énfasis marcado por las comillas es de la autora.

Banco Mundial como una teoría entre otras existentes; sin embargo, la posición social del Banco Mundial no es equiparable a otra organización en términos de configuración de sentidos sobre la economía y el desarrollo.

La función predominantemente argumentativa de los informes, como se describe en los resultados, está anclada, así, a la institucionalidad y a la relación prestamista-prestario; las demás acciones, como evaluar o comparar, cumplen una función instrumental. Este es el caso de la educación, en tanto que en cuatro de los cinco informes analizados se ubica como referente básico o descriptivo; solo en dos de ellos este tipo de indicadores se cruzan con la información económica y esto ocurre a partir del cambio anunciado de la visión del desarrollo que, además, impacta en el tono de los informes desde el año 2000. Sin embargo, en el 2019, año en el que se enfocó como clave para el desarrollo el capital humano, la educación se torna protagonista, lo que la moviliza de su acostumbrado rol de indicador básico a ser un factor determinante para la formación de un nuevo trabajador, que debe formarse desde la primera infancia. Como concepto, la primera infancia es hoy parte de las políticas de varios Estados en Latinoamérica, así como el aprendizaje a lo largo de la vida, muy asociado al desarrollo de las populares competencias blandas y duras. En torno a la educación superior, que también forma parte de las apuestas por la formación de un nuevo trabajador, cuya formación diversificada impacta en una oferta educativa también diversificada. Atrás quedan entonces los valores de la educación para, por ejemplo, la formación en ciudadanía o incluso como derecho fundamental.

## 5. Referencias

- Bartlett, L. y Vavrus, F. (2016). *Rethinking case study research: A comparative approach*. Routledge
- Bray, M. y Kai, J. (2010). La comparación de sistemas. En Y. Rui, M. Bray, B. Adamson y M. Mason (eds.). *Educación comparada. Enfoques y métodos* (pp. 159-182). Granica.
- Chouliaraki, L. y Fairclough, N. (1999). Discourse in late modernity. En *Discourse in Late Modernity* (pp. 1-18). Edinburgh University Press.
- Dale, R. (2002). Globalización: ¿un nuevo mundo para la educación comparada? En *Formación del discurso en la educación comparada* (pp. 69-90). Ediciones Pomares-Corredor.
- Fairclough, N. (1992). *Discourse and Social Change*. Polity press.
- Fairclough, N. (2001). Critical discourse analysis as a method in social scientific research. *Methods of critical discourse analysis*, 5(11), 121-138.
- Fairclough, N. (2003). *Analysing discourse: Textual analysis for social research*. Psychology Press.
- Fairclough, N. (2013). *Critical discourse analysis: The critical study of language*. Routledge.
- Griffiths, T. (2010). Dependency Theory and World Systems Analysis in Comparative and International Education. En T. D. Jules, R. Shields y M. A. Thomas (eds.). *The Bloomsbury Handbook of Theory in Comparative and International Education* (pp. 87-104). Bloomsbury
- Jules, T. (2021). Transitologies in Comparative and International Education. En T. D. Jules, R. Shields y M. A. Thomas (eds.). *The Bloomsbury Handbook of Theory in Comparative and International Education* (pp. 415-427). Bloomsbury

- Jules, T., Arnold R., Pravinharan, B. y Desdimoni, V. (2021). Neo-Gramscian Theory in Comparative and International Education. Power, Ideas, and Institutions. En T. D. Jules, R. Shields y M. A. Thomas (eds.). *The Bloomsbury Handbook of Theory in Comparative and International Education* (pp. 249-262). Bloomsbury.
- Meyer, M. (2001). *Between theory, method, and politics: positioning of the Methods of critical discourse analysis*. *Methods of critical discourse analysis* 113, 14.
- Rui, Y., Bray, M., Adamson, B. y Mason, M. (2010). La comparación de políticas. En Y. Rui, M. Bray, B. Adamson y M. Mason (eds.). *Educación comparada. Enfoques y métodos* (pp. 295-320). Granica.
- Schriewer, J. (ed.) (2002). *Formación del discurso en la educación comparada*. Ediciones Pomares.
- Van Dijk, T. A. (1999). *Ideología: una aproximación multidisciplinaria* (pp. 266-286). Gedisa.
- Van Dijk, T. (2004). De la gramática del texto al análisis crítico del discurso. Una breve autobiografía académica. *Revista Colombiana de Educación*, 46. doi: <https://doi.org/10.17227/01203916.5508>
- Van Dijk, T. A. (2019). *El discurso como interacción social*. Gedisa.
- Van Dijk, T. A. y Mendizábal, I. R. (1999). *Análisis del discurso social y político*. Editorial Abya Yala.
- Welch, A. (2021). Neoliberalism in Comparative and International Education. En T. D. Jules, R. Shields y M. A. Thomas (eds.). *The Bloomsbury Handbook of Theory in Comparative and International Education* (pp. 201-215). Bloomsbury.
- World Bank (1979). *World development report 1979*. Oxford University Press. <https://openknowledge.worldbank.org/handle/10986/5962>
- World Bank (1989). *World development report 1989. Financial systems and development*. Oxford University Press. <https://openknowledge.worldbank.org/handle/10986/5972>
- World Bank (1999). *World development report 1999/2000. Entering the 21st century*. Oxford University Press. <https://openknowledge.worldbank.org/handle/10986/5982>
- World Bank. (2008). *World development report 2009: Reshaping economic geography*. The World Bank <https://openknowledge.worldbank.org/handle/10986/5991>
- World Bank. (2018). *World development report 2019: The changing nature of work*. The World Bank. <https://www.worldbank.org/en/publication/wdr2019>
- Wodak, R. y Meyer, M. (2003). *Métodos de análisis crítico del discurso*. Gedisa
- Yusuf, S. (ed.) (1999). *Entering the 21st Century: World Development Report, 1999/2000* (vol. 22). World Bank.



5



## *Violación de los Derechos Humanos de mujeres migrantes internacionales durante el trayecto migratorio: revisión sistematizada*

---

*Violation of the Human Rights of international migrant women during the migratory journey: systematic review*

**Fabiola Ortega de Mora\***;  
**Teresa Terrón-Caro\*\***

**DOI:** 10.5944/reec.43.2023.37360

**Recibido: 21 de abril de 2023**  
**Aceptado: 19 de mayo de 2023**

---

\* **FABIOLA ORTEGA DE MORA:** Investigadora predoctoral FPU en el Área de Teoría e Historia de la Educación del Departamento de Educación y Psicología Social de la Universidad Pablo de Olavide, Sevilla (España). Graduada en Trabajo Social y Educación Social. Investigadora del Grupo de Investigación en Acción Socioeducativa (HUM 929). Miembro de la Sociedad Española de Educación Comparada (SEEC) y del Centro Interdisciplinar de Estudios Feministas, de las Mujeres y de Género (CINEF). <https://orcid.org/0000-0002-6837-950X> **Datos de contacto:** faortde@upo.es

\*\* **TERESA TERRÓN-CARO:** Profesora titular en el Área de Teoría e Historia de la Educación del Departamento de Educación y Psicología Social de la Universidad Pablo de Olavide, Sevilla (España). Doctora en Ciencias de la Educación por la Universidad de Sevilla (2006). Presidente de la Sociedad Española de Educación Comparada (SEEC). Directora del Grupo de Investigación en Acción Socioeducativa (HUM 929). Secretaria del Centro Interdisciplinario de Estudios Feministas, de las Mujeres y de Género (CINEF). Miembro de la Comisión Académica del Máster Oficial «Género e Igualdad» de la UPO. <https://orcid.org/0000-0003-4177-0346> **Datos de contacto:** mttercar@upo.es

## Resumen

Ante la creciente feminización de las migraciones internacionales y la identidad propia que caracteriza los procesos migratorios desarrollados por mujeres, el objetivo del presente artículo es analizar las publicaciones que se han realizado desde 2016 hasta 2022 sobre la violación de los Derechos Humanos que sufren las mujeres durante el viaje migratorio internacional con la finalidad de visibilizar dicha realidad. Para ello se ha desarrollado una revisión sistematizada en cuatro bases de datos: Web Of Science, Scopus, ProQuest y ScienceDirect. Los resultados han demostrado la escasez de investigaciones que se han realizado en la materia, la constante violación de los Derechos Humanos que sufren las mujeres durante la migración y el cruce fronterizo, así como la falta de medidas adoptadas. Esto evidencia la necesidad de seguir investigando, especialmente desde un enfoque comparado e internacional, para plantear un sistema de gobernanza que asegure la consecución de los Derechos Humanos de las migrantes.

*Palabras clave:* migración; cuestiones de género; Derechos Humanos; fronteras; revisión.

## Abstract

Given the growing feminization of international migration and the identity that characterizes the migratory processes developed by women, the objective of this article is to analyze the publications that have been made from 2016 to the present on the violation of Human Rights suffered by women during the international migratory journey in order to make this reality visible. For this, a systematic review has been developed in four databases: Web Of Science, Scopus, ProQuest and ScienceDirect. The results have shown the scarcity of investigations that have been carried out on the matter, the constant violation of Human Rights suffered by women during migration and border crossing, as well as the lack of measures adopted. This shows the need to continue investigating, especially from a comparative and international perspective, to propose a governance system that ensures the achievement of the Human Rights of migrant women.

*Keywords:* migration; Gender Issues; Human Rights; borders; review

## 1. Introducción

En un mundo globalizado, donde las sociedades se encuentran continuamente interconectadas, siguen existiendo y aumentando desde el inicio del siglo XXI la securitización de las fronteras territoriales que obstaculizan los movimientos poblacionales, en el mundo en general y, principalmente en el Norte global (Magalhães, 2021). Según un estudio realizado por Vallet *et al.* (2016) hay más de 70 fronteras físicas a lo largo de todo el mundo para controlar el flujo poblacional.

En la actualidad, las fronteras son concebidas como una línea que tiene que ser defendida (Núñez & Carrasco, 2005) para asegurar la protección y desarrollo del Estado-Nación. Por lo tanto, son contextos donde existe una gran peligrosidad. Muestra de ello son los últimos datos presentados por la Organización Internacional para las Migraciones (2022), donde se puede observar un elevado número de personas desaparecidas desde el año 2014. En concreto, las cifras de desapariciones más elevadas corresponden a la ruta del Mediterráneo, las del continente africano, y las americanas, con 24.386, 11.697 y 6.571 personas desaparecidas, respectivamente.

Estos datos demuestran que, si bien cada una de las rutas tienen sus especificidades, existen cuestiones que son comunes en todas ellas: la peligrosidad y la situación de vulnerabilidad a la que se exponen las personas que las transitan y especialmente en el caso de las mujeres, pues tal y como plantean Benería *et al.* (2012) y Holliday *et al.* (2019), el género tiene una gran influencia durante todas las etapas del proceso migratorio.

Aunque hasta mediados del año 2020 el 48,1 % de las migraciones internacionales han sido desarrolladas por mujeres (UN DESA, 2022) siguen existiendo pocos estudios que analicen, desde una perspectiva de género, cuáles son las especificidades de las migraciones femeninas, y las situaciones que enfrentan durante el viaje migratorio (Esposito *et al.*, 2016). Si bien autores como Romero (2022), Ciurlo & Salvatori (2021) Guzmán-Ordaz (2011), Anthias (1998), entre otros, consideran que la interseccionalidad es un elemento central en las investigaciones sobre migraciones femeninas, aún hay ámbitos donde sigue existiendo un gran desconocimiento, véase el caso de los viajes migratorios.

Las investigaciones que existen afirman que las migrantes se ven expuestas a violencias, riesgos y explotación durante todas las etapas de la migración (Gottardo & Cymment, 2019; J. Hennebry *et al.*, 2016) esto se debe, en gran parte, a la interacción que se produce entre el género con otras categorías como la nacionalidad, la edad o la orientación sexual (Leyva-Flores *et al.*, 2019; Lutz, 2010; Welfens, 2020). El cuerpo de las protagonistas y su sexualidad se encuentran inmersos en una violencia estructural que trasciende las fronteras nacionales (Blancas, 2017). Si bien las migrantes se ven expuestas a estas vulnerabilidades durante todo el proceso migratorio, hay etapas como el tránsito, también conocido como viaje o trayecto migratorio, donde el riesgo que sufren es mayor, lo que justifica la importancia de desarrollar investigaciones que permitan analizar las migraciones desde un enfoque más amplio (del Álamo & Trejo, 2020).

Este tránsito migratorio no es un proceso lineal y sencillo, pues suele desarrollarse en diferentes etapas donde las mujeres no siempre consiguen sus expectativas iniciales, especialmente si se encuentran en una situación administrativa irregular (Angulo-Pasel, 2019), como suele ser la mayoría de las veces. Además, durante el viaje tienen que ir adaptándose a las realidades y situaciones que se van encontrando (Angulo-Pasel, 2019; Brigden & Mainwaring, 2016).

El desconocimiento, la falta de recursos, las necesidades, junto a otros factores, hacen que los viajes migratorios se caractericen por grandes violaciones de los Derechos Humanos (Esposito *et al.*, 2016). Desde el momento en el que se criminaliza a una persona por ser migrante se está incumpliendo el artículo 13.1. de la Declaración Universal de los Derechos Humanos (United Nations, 1948) en el que se establece: «Toda persona tiene derecho a circular libremente y a elegir su residencia en el territorio de un Estado». En esta línea, en el artículo 2 se plantea que «Toda persona tiene todos los derechos y libertades proclamados en esta Declaración, sin distinción alguna de raza, color, sexo, idioma, religión, opinión política o de cualquier otra índole, origen nacional o social, posición económica, nacimiento o cualquier otra condición. [...]» (United Nations, 1948), por lo tanto, el simple hecho de existir diferencias por razones de género entre los procesos migratorios experimentados por mujeres y por hombres, ya supone una vulneración de los Derechos Humanos.

Por otro lado, es importante destacar cómo en todo proceso, cada una de las etapas que lo constituyen son secuenciales y, por lo tanto, se encuentran interconectadas. Por este motivo, las vivencias que tengan las mujeres migrantes durante el tránsito y cruce fronterizo van a tener una repercusión en su llegada a los países de destino y su inclusión en los mismos. En base a ello, es sustancial tener en cuenta cómo los viajes migratorios pueden convertirse en un turning point, al ser sucesos que suponen un cambio relevante (Blanco, 2011) en la trayectoria de las mujeres migrantes, debido a las situaciones a las que deben enfrentarse. Este aspecto es importante tenerlo en cuenta, pues tal y como indican Wings & Reiter (2012) los turning point no solo pertenecen al pasado, sino que permiten entender el presente y construir el futuro.

Atendiendo a esta situación, la presente revisión sistematizada tiene como objetivo analizar las investigaciones que se han realizado sobre la Violación de Derechos Humanos que sufren las mujeres migrantes durante el tránsito. Esto permitirá conocer el estado actual del arte para poder, en primer lugar, visibilizar la problemática existente y la necesidad de plantear una atención específica a la realidad que viven las mujeres migrantes durante el tránsito en los diferentes contextos de estudio. En segundo lugar, detectar las líneas de investigación que deben seguir desarrollándose para, no solo conocer la realidad que viven durante el tránsito, sino también entender cómo estas vivencias repercuten en la llegada y proceso de inclusión en las sociedades de destino. Y, en tercer lugar, demostrar la necesidad de establecer medidas y políticas específicas, desde una perspectiva de género, que aseguren una mayor protección de las migrantes en la línea de la consecución de la Declaración de los Derechos Humanos y la Convención sobre eliminación de todas las formas de discriminación hacia las mujeres.

Hay que señalar que, aunque existen estudios como los de Yeo & Huang (2020); Paloma *et al.* (2021); Davda *et al.* (2018); que han realizado revisiones sistematizadas relacionadas con las migraciones, y otros como los de Ottenheimer *et al.* (2022); Njue *et al.* (2019); Ivanova *et al.* (2018) que se centran en las mujeres migrantes, hasta el momento no se ha hecho ningún estudio sistematizado que permita conocer los derechos violados de las mujeres durante el trayecto migratorio por el simple hecho de ser mujer. Esto demuestra la importancia de realizar una revisión multidisciplinar, exhaustiva y actualizada en la materia.

## **2. Metodología**

El presente estudio se ha desarrollado mediante la implementación de una revisión sistematizada. Siguiendo a Codina (2018) este tipo de investigación científica, propia del ámbito de las Ciencias Humanas y Sociales, se basa en el análisis y exploración de ámbitos de investigación para conocer el estado de la cuestión e identificar cuáles son las tendencias y las posibles líneas en las que puede continuar la investigación. Este método permite buscar, seleccionar y revisar desde un enfoque crítico los estudios que se han realizado sobre la temática, asegurando la consecución de unas conclusiones válidas y objetivas sobre las investigaciones e información que existen en la materia.

Atendiendo al objetivo del presente estudio, algunas de las preguntas de investigación que se han planteado han sido: ¿Qué Derechos Humanos encuentran vulnerados las mujeres migrantes durante el trayecto? ¿Qué investigaciones se han realizado en la materia y en qué contextos? ¿Cuáles son las especificidades que viven las migrantes durante el tránsito?

Para dar respuesta a esta cuestión se ha realizado una búsqueda pormenorizada en cuatro bases de datos diferentes: dos generalistas, Web Of Science (WOS) y Scopus; y dos específicas del ámbito de las Ciencias Sociales, ProQuest («Social Science Premium Collection») y ScienceDirect. Para determinar los conceptos que se utilizarían en la revisión sistematizada, se realizó una búsqueda preliminar de la producción científica existente en la materia, con el fin de detectar en el título, resumen y palabras claves cuáles eran los descriptores más relevantes que se habían empleado para dicha temática. Una vez obtenida una lista con las palabras, se procedió a la búsqueda de estas en la UNESCO Thesaurus asegurando, de este modo, un mayor rigor científico y un adecuado uso de los términos (Aitchison *et al.*, 2005).

A partir de los resultados obtenidos en el Thesaurus y considerando las combinaciones previas que se habían detectado en el análisis preliminar, surgió la ecuación de búsqueda, la cual fue adaptada a los criterios específicos de cada una de las bases de datos, tal y como se muestra en la tabla 1.



Tabla 1.

*Búsqueda en bases de datos*

TIPO	BASE DE DATOS	ECUACIÓN DE BÚSQUEDA
	<b>Web of Science</b>	
	Herramienta de evaluación de la producción científica basada en citas, que incluye Journal Citation Reports (JCR) y Essential Science Indicators (ESI).	TEMA: (*migrat* OR *migrant*) AND TEMA: (female? OR wom?n) AND TEMA: («Human Rights»)
	Índices de citas seleccionadas:	
Generalistas	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Science Citation Index Expanded</li> <li>• Social Sciences Citation Index</li> <li>• Arts &amp; Humanities Citation Index</li> </ul>	
	<b>Scopus</b>	
	Base de datos multidisciplinar. Incluye más de 22.000 revistas científicas de todo el mundo seleccionadas en orden a la calidad de lo publicado y su impacto.	( TITLE-ABS-KEY ( *migrat* OR *migrant* ) AND TITLE-ABS-KEY ( female? OR wom?n ) AND TITLE-ABS-KEY ( «Human Rights» ) )
	<b>ProQuest</b>	
	Es la mayor base de datos de texto completo. La búsqueda se ha realizado en la <i>Social Science Premium Collection</i> :	
Específicas	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Criminology Collection</li> <li>• Education Collection</li> <li>• International Bibliography of the Social Science</li> <li>• Politics Collection</li> <li>• Social Science Database</li> <li>• Sociology Collection</li> </ul>	(noft(migrat* OR migrant* OR immigrant* OR immigrant*) AND noft(female? OR wom?n) AND noft(«Human Rights»))
	<b>ScienceDirect</b>	
	Publicaciones internacionales de diferente tipología. Rigurosos estándares de publicación.	noft(migrat* OR migrant* OR immigrant* OR immigrant*) AND noft(female? OR wom?n) AND noft(«Human Rights»)
	Aunque está comprendida por 4 secciones, la búsqueda se ha realizado en la de «Ciencias Sociales y Humanidades».	

**2.1. Criterios de inclusión y exclusión**

Para conseguir una mayor precisión en la búsqueda y obtener unos resultados que se ajustaran al objetivo y preguntas de investigación, se establecieron los siguientes criterios:

- Criterios de inclusión. a) Criterio temporal: publicaciones realizadas entre enero de 2016 y diciembre de 2022; b) Criterio lingüístico: producción científica en inglés y castellano; c) Criterio de área de investigación: publicaciones realizadas en las diferentes áreas de las Ciencias Sociales y Humanidades, tales como: educación, sociología, política, entre otras; d) Criterio temático: todas aquellas publicaciones cuyo tema principal son las mujeres migrantes y estudian el tránsito, planteando de manera explícita o implícita la vulneración de los Derechos Humanos. e) Criterio de calidad científica: estrictamente se han seleccionados los artículos científicos que se han publicado en revistas que cumplen con criterios de publicación específicos tales como la revisión por pares. De este modo

se ha favorecido el análisis de aquellos artículos que se han publicado en revistas de alto impacto, asegurando un mínimo de fiabilidad, validez y rigor científico en la investigación.

- Criterios de exclusión. a) Criterio de repetición: se eliminaron todas aquellas publicaciones que estaban repetidas en las diferentes bases de datos. b) Criterio de especificidad: no se tuvieron en cuenta aquellas publicaciones que no aportaban información útil para el objetivo de la investigación.

## 2.2. Procedimiento de selección y análisis

Para facilitar el proceso, se utilizó el gestor de referencias bibliográficas Mendeley. La selección de los artículos se realizó a través de un doble cribado mediante los criterios de inclusión y exclusión. Una vez aplicados dichos criterios se distinguieron dos fases. En la primera, se realizó una revisión del título, resumen y palabras claves. Se seleccionaron aquellos artículos afines al objetivo de la investigación, cumplimentando una ficha que se había elaborado para asegurar la fiabilidad en la aplicación de los criterios de selección.

En la segunda fase, con el fin de evitar los falsos positivos, se hizo una lectura de los documentos en su totalidad, codificando la información en base a las categorías de análisis que se habían definido previamente. Para ello se utilizó el software Atlas.ti 8.0. Esta lectura y codificación permitió confirmar aquellos artículos que eran relevantes para dar respuesta a las preguntas de investigación y alcanzar el objetivo planteado.

Atendiendo al proceso descrito, los resultados obtenidos en cada una de las etapas se detallan en la figura que se muestra a continuación.

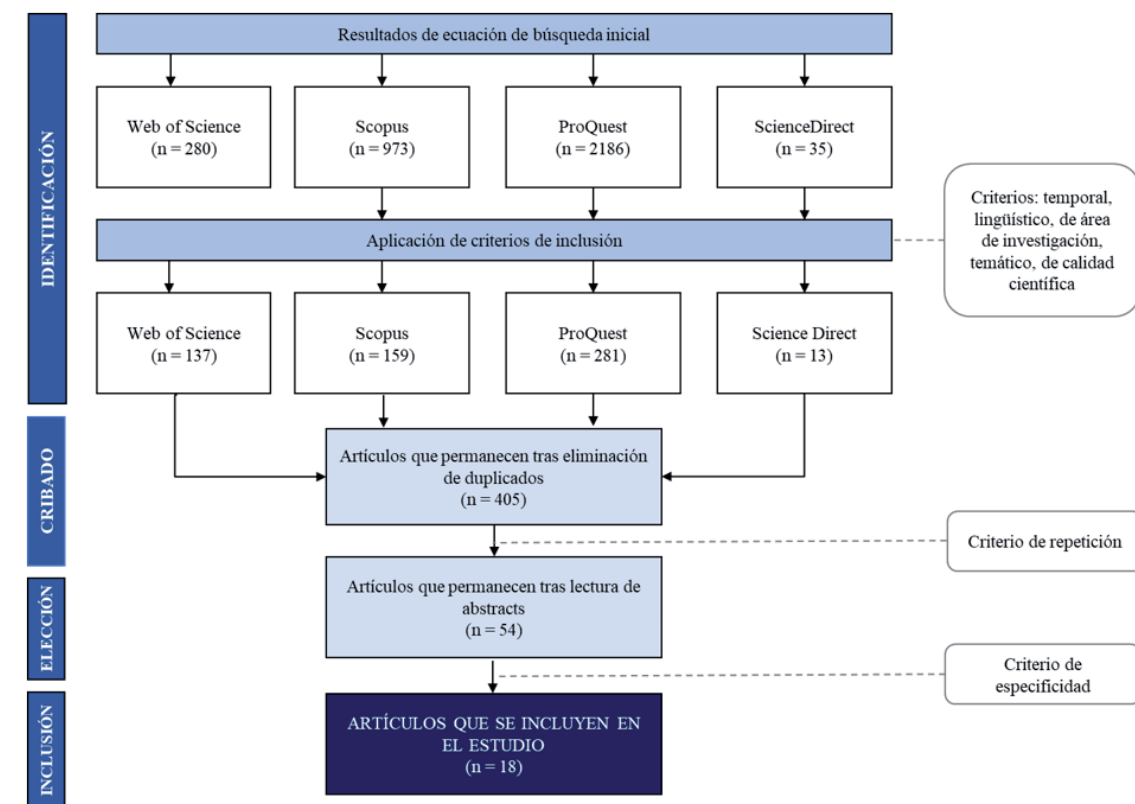


Figura 1. Análisis sistematizado

### **3. Resultados**

En base a la estructura metodológica desarrollada, a continuación, se plantean los resultados obtenidos. Dada la trascendencia de la temática, los resultados han sido analizados tanto a nivel cuantitativo como cualitativo para asegurar un avance en el estado actual del arte.

#### **3.1. Análisis cuantitativo**

De los 3.474 artículos obtenidos inicialmente en las cuatro bases de datos, tan solo 18 cumplieron con los criterios de inclusión establecidos, los cuales se muestran en la tabla 2.

Tabla 2.

Información de los artículos seleccionados en la revisión sistematizada

	AÑO	AUTORÍA	METODOLOGÍA	TÉCNICA DE INVESTIGACIÓN	POBLACIÓN	TAMAÑO MUESTRA	FRONTERA DE ESTUDIO
1	2022	McFadden et.al.	Cualitativa	Estudios de Caso	Mujeres migrantes embarazadas	3	México-EE.UU.
2	2022	Pirker	Cualitativa	Entrevista semiestructurada	Representantes de organizaciones	9	México-EE.UU.
3	2022	Becerra et.al.	Cualitativa	Grupo Focal	Mujeres (n=7) y hombres (n=4) detenidos en centros de migrantes	11	México-EE.UU
4	2022	Van Hout	Cualitativo	Análisis documental	Documentos académicos y normativas	No aplica	Europa
5	2021	Koning et.al.	Cuantitativa	Encuesta	Mujeres migrantes o refugiadas	577	Myanmar-Tailandia
6	2021	Palmer	Cualitativa	Análisis documental	Medios documentales y periodísticos	No aplica	México-EE.UU
7	2020	Kirby	Cualitativa	a) Análisis documental b) Entrevistas semiestructuradas	a) Documentos europeos b) Abogados/as, especialistas en género y funcionarios.	b) 11	Libia-Europa
8	2020	Cleaveland; Kirsch	Cualitativa	Entrevistas semiestructuradas	Mujeres latinas	12	México-EE.UU.
9	2019	Angulo-Pasel	Cualitativa	a) Observación Participante b) Entrevistas semiestruct.	Mujeres migrantes	b) 27	México-EE.UU.
10	2019	Gebreyesus et al.	Cualitativa	a) Entrevistas profundidad b) Focus Group	Población de Eriteans que habita en Israel	a) 13 b) 8	Eritrea-Israel
11	2019	Meyer et al.	Mixta	a) Entrevista b) Encuesta	a) Comunidad de apoyo a migrantes b) Trabajadores migrantes	a) 40 b) 589	Myanmar-Tailandia
12	2019	Hennebry; Petrozziello	Cualitativa	a) Observación Participante b) Entrevistas c) Análisis documental	b) Actores involucrados en la redacción de los pactos c) Borradores	c) GCM / GCR	Internacional
13	2019	Hlatshwayo	Cualitativa	a) Entrevistas profundidad b) Análisis documentales	a) Mujeres de Zimbabwe trabajando en Johannesburg	35	Zimbabwean-Johannesburg
14	2018	Peroni	Cualitativa	Análisis documental	Casos del Tribunal Europeo de Derechos Humanos	No aplica	Europa
15	2017	Gómez; Menjivar; Staples	Cualitativa	a) Análisis documental b) Entrevistas semiestructuradas c) Entrevistas telefónicas	b) Abogados/as que trabajan con población migrante c) Representante del DHS	b) 11	México-EE.UU.
16	2016	Rocha-Jiménez et al.	Cualitativa	a) Trabajo de campo etnográfico b) Grupos Focales c) Entrevistas en profundidad	b) Trabajadoras sexuales migrantes c) Trabajadoras sexuales migrantes	b) 18 personas c) 34	Guatemala
17	2016	Speed	Cualitativa	Taller de Historia Oral	Mujeres indígenas	NS/NC	México-EE.UU.
18	2016	Esposito et al.	Cualitativa	Entrevistas	Nigerianas en el CIE de Ponte	15	Nigeria- Europa

Tal y como se muestra, desde el año 2016 hasta el 2022, se han realizado pocas publicaciones sobre migraciones femeninas y violación de los Derechos Humanos durante el trayecto migratorio. Si bien se observa que durante el año 2019 hubo un incremento significativo, llegando a representar el 27,78 % del total de la muestra, en el 2020 el número de publicaciones descendió, suponiendo el 11,11 % del total. Nuevamente, en el año 2022 se ha producido un aumento alcanzando un 22,22 %. Atendiendo al idioma, el 94,44 % de los artículos analizados están escritos en inglés, solo la publicación de Pirker (2022) es en castellano.

Por otro lado, se observa cómo la metodología de estudio empleada es mayoritariamente cualitativa, salvo en la investigación realizada por Meyer *et al.*, (2019) en la que se ha desarrollado una metodología mixta y la implementada por Koning *et al.* (2021) que desarrolla una metodología cuantitativa. En relación con las técnicas de investigación, el 55,56 % de las investigaciones analizadas utilizan solo una. Entre las técnicas más empleadas se puede destacar la entrevista, en sus diferentes tipologías, y el análisis documental, pero también se utilizan otras como la observación participante o el estudio de caso (véase figura 2).

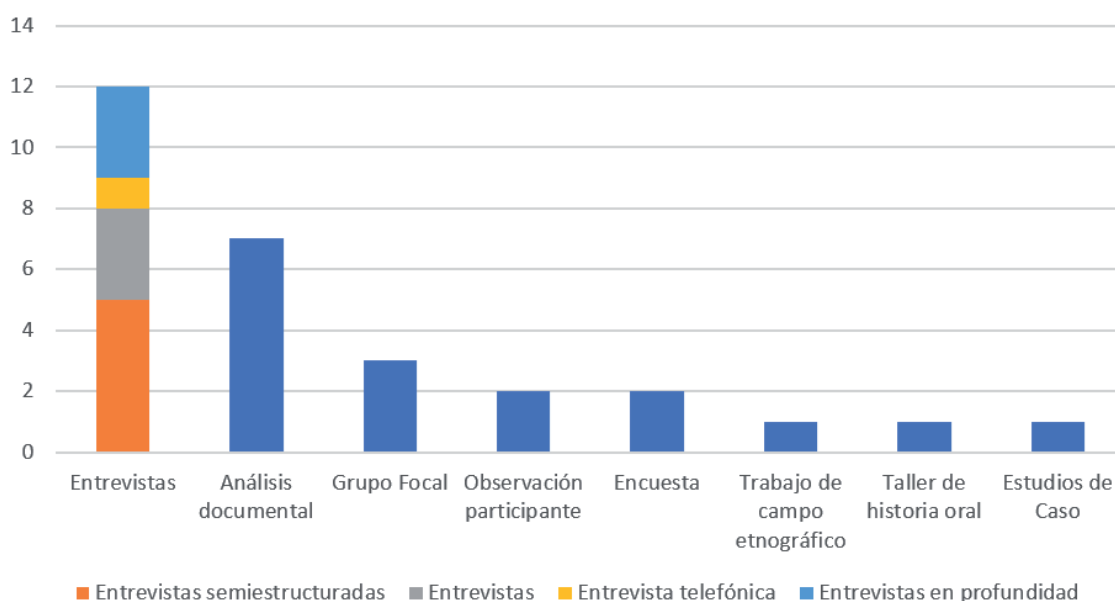


Figura 2. Técnicas utilizadas en las investigaciones

Atendiendo a las fronteras objeto de estudio, se observa cómo el 44,44 % de los artículos analiza la realidad migratoria de las mujeres cuyo país de destino es EE.UU. Si bien hay algunos que se centra en las experiencias que viven en el propio cruce de fronteras (Kirby, 2020), hay otros que analizan la situación en algún país de tránsito como puede ser Guatemala (Rocha-Jiménez *et al.*, 2016). Esto demuestra la gran relevancia que tiene en el panorama actual esta frontera.

El segundo contexto más estudiado es la frontera europea, concretamente el 22,22 % de los artículos analizados. El resto de las investigaciones, en un porcentaje menos significativo, analizan la situación en fronteras africanas (Hlatshwayo, 2019) o asiáticas (Meyer *et al.*, 2019). Hay que destacar que, dado el carácter global de la realidad migratoria y



cruce fronterizo, también se han realizado algunas investigaciones orientadas a conocer la normativa y tratados internacionales para visibilizar la desprotección y falta de consideración de las especificidades del viaje migratorio de las mujeres en dichos acuerdos, véase como ejemplo el estudio desarrollado por Hennebry & Petrozziello (2019).

Por otro lado, atendiendo a los objetivos de la investigación, la temática puede dividirse en diferentes líneas de investigación. Si bien todos los estudios analizan la vulnerabilidad durante el viaje migratorio, existen diferentes enfoques sobre la cuestión (véase tabla 3).

Tabla 3.

Áreas de investigación según los objetivos del estudio

ÁREA	DESCRIPCIÓN	ARTÍCULOS
Interseccionalidad	Estudian los diferentes elementos que influyen en la vulnerabilidad de las mujeres durante el viaje migratorio, considerando el género como una de las variables claves	(Gebreyesus et al., 2019; J. L. Hennebry & Petrozziello, 2019; Palmer, 2021; Speed, 2016)
Trabajo/trata	Consideran como objeto de investigación los diferentes tipos de extorsión y abuso que sufren las mujeres durante el viaje	(Cleaveland & Kirsch, 2020; Esposito et al., 2016; Rocha-Jiménez et al., 2016)
Derechos Humanos	Plantean como foco de estudio los Derechos Humanos, examinando qué tipo de vulneración se produce durante la migración femenina	(Koning et al., 2021; Meyer et al., 2019; Peroni, 2018; van Hout, 2022; Pirker, 2022)
Controles Fronterizos y Encarcelamiento	Realizan un estudio sobre la situación que viven las migrantes en los controles fronterizos y en los centros de detención	(Angulo-Pasel, 2019; Becerra et al., 2022; Gómez et al., 2017; McFadden et al., 2022)

Además de estas áreas de estudio, Hlatshwayo (2019) plantea una investigación más genérica en la que se realiza un análisis transversal de todo el proceso migratorio, prescindiendo de especial interés en el viaje.

En esta línea, las palabras claves de cada uno de los artículos han servido para conocer cuál es la tendencia de las investigaciones que se están realizando en la materia, así como la relevancia que se le da a cada uno de los factores/elementos que intervienen en el viaje migratorio de las mujeres.

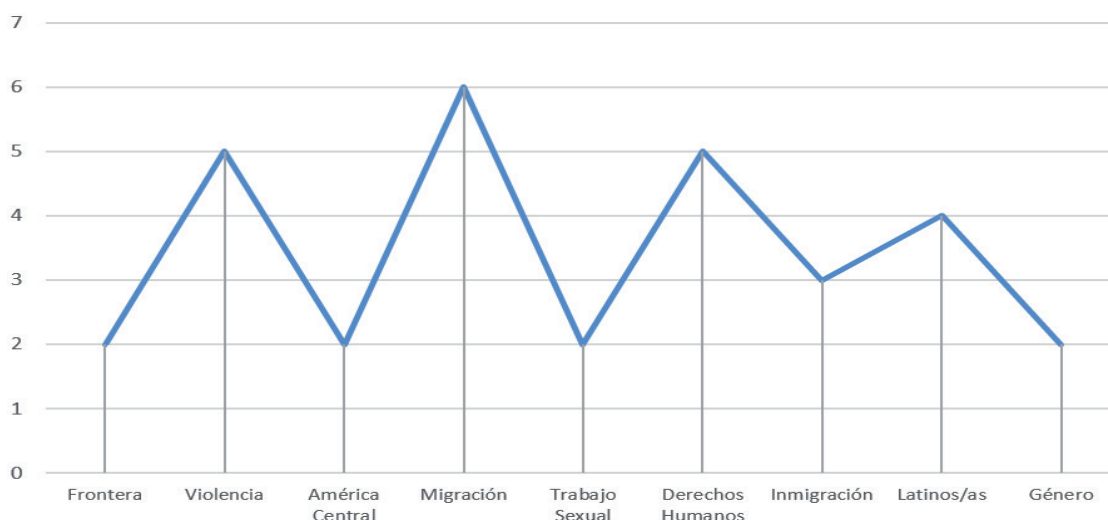


Figura 3. Palabras claves más utilizadas

Hay que tener en cuenta que cuatro de los dieciocho artículos analizados no han utilizado descriptores/palabras claves, en la publicación, a saber: Esposito *et al.*, (2016); Gebreyesus *et al.*, (2019); Hennebry & Petrozziello (2019); Kirby (2020). De los catorce artículos restantes, se observa, a partir de la gráfica presentada (figura 3), cómo el término más empleado ha sido «migración» utilizándose en el 33,33 % de los artículos. Es necesario resaltar que, si bien todos los artículos muestran la violación de los Derechos Humanos durante el viaje migratorio, tan solo en el 27,78 % lo indican en los descriptores. Asimismo, es destacable la falta de conceptos como «mujeres» o «género» a pesar de ser temas centrales en las publicaciones analizadas, esto no favorece la visibilización de la temática tratada. Es necesario indicar que en la gráfica solo aparecen aquellos conceptos que se han utilizado en más de uno de los artículos analizados, pues existen otros conceptos como «desigualdad», «interseccionalidad», «deportación», «masculinidad» etc. que solo han sido empleados en una ocasión, no siendo significativo en el cómputo global.

### 3.3. Análisis del contenido teórico (Cualitativo)

Las violaciones de los Derechos Humanos que sufren las migrantes durante el trayecto son múltiples y diversas. A continuación, se plantea todos aquellos daños y riesgos a los que se encuentran expuestas atendiendo los resultados obtenidos en el análisis sistematizado. Todos estos riesgos han sido identificados y extraídos de los dieciséis artículos seleccionados para el análisis (véase tabla 2).

a) Extorsión/ Coacción: En la actualidad se han creado nuevas formas de esclavitud. Por un lado, se pretende proteger los Derechos Humanos de las personas migrantes y, por otro, se quiere sobreguardar la seguridad y orden público de los Estados de tránsito y destino (Adepoju, 2005; Lobasz, 2009; Savona & Stefanizzi, 2007) promoviendo una securitización de las fronteras. Entre las nuevas formas de esclavitud encontramos el tráfico de seres humanos, donde las mujeres se encuentran más expuesta a este fenómeno, pues tal y como plantean Emanuela (Abbatecola *et al.*, 2010) el tráfico de humano es un fenómeno caracterizado por el género.

b) Privación de libertad: Muchas mujeres durante el trayecto son detenidas y recluidas en centros de migrantes. Allí están sometidas a un fuerte control social y abuso mental, además tienen un alto riesgo de verse expuestas a violaciones sexuales por parte del personal del centro, en ocasiones como moneda de cambio para mejorar su situación (Mexican American Legal Defense and Education Fund, 2014). En algunas instituciones las condiciones son terribles, viéndose obligadas a dormir en el suelo, a comer pan y beber agua solo dos veces al día.

Por otro lado, al ingresar en estos centros, a veces son separadas de sus hijos/as generando traumas (Brabeck & Xu, 2010; Chaudry *et al.*, 2010) y cuando son retenidas con ellos, no les facilitan los recursos que necesitan para poder cuidarlos. En estos centros suele haber un gran abuso de poder por parte del funcionariado (Kriel, 2021).

c) Criminalización: Las prácticas desarrolladas con la población migrante, entre ellas la privación de libertad, supone la asignación de nuevas identidades como «criminales». En algunos contextos se utilizan diferentes formas para controlar a dicho colectivo, por ejemplo, el monitoreo electrónico, el software de reconocimiento de voz y monitoreo de radiofrecuencia (Koulish, 2015; Staples, 2013). Las cuestiones de género tienen una repercusión en estas formas de vigilancia, ya que algunas de las técnicas nombradas se utilizan cuando las personas migrantes no pueden pagar fianza. En el caso de las mujeres, tienen salarios más bajos y tras su liberación su situación financiera es más compleja.

d) Daños psicológicos: La criminalización, junto con la separación de sus hijos/as a las que se ven expuesta en muchas ocasiones, genera un trauma en la mayoría de los casos. Asimismo, esta criminalización supone un cambio en la percepción sobre sí misma (Menjívar & Kil, 2002). Además de dicho trauma, la falta de una situación regularizada crea ansiedad en las protagonistas, provocando un estado emocional de miedo constante.

e) Estigma social: Las personas migrantes que se encuentra en situación no regularizada tienen más dificultades de ser socialmente aceptadas ya que son percibidas como un ataque a la seguridad nacional.

f) Secuestros/ Torturas: Durante el trayecto, uno de los riesgos que corren es ser secuestradas para pedir a cambio un rescate. Durante el secuestro, suelen estar expuestas a diferentes tipos de torturas: descargas eléctricas; quemaduras en diferentes partes del cuerpo, entre ellos los genitales, utilizando agua hirviendo, plástico fundido, caucho y cigarrillos; golpes; colgarlas del techo; amenazas; privación del sueño; y recolección de órganos (Human Rights Watch, 2014; van Reisen *et al.*, 2012). En el caso de las mujeres, cuando son secuestradas están especialmente expuestas a violencias sexuales durante todo el tiempo que se encuentren recluidas.

g) Falta de ayuda estatal: La ausencia de recursos legales y protección institucional hacia las mujeres migrantes implica exponerlas a riesgos de diferente índole (trata de personas, extorsión...) (Humphris, 2013). Cuando las mujeres denuncian las agresiones que han podido vivir durante el trayecto, las autoridades priorizan la situación irregular en la que se encuentran frente a la violación de sus derechos.

Por otro lado, hay que considerar que, en muchas ocasiones, son los propios agentes de inmigración y policía los que la maltratan y abusan de ella física y sexualmente durante la detención y deportación.

h) Agresión sexual: Las violaciones y agresiones sexuales son significativamente más frecuentes entre las mujeres migrantes. Además, los agresores pueden ser cualquier hombre, pues en las investigaciones realizadas identifican como responsables de la violación, no solo los contrabandistas, sino también los soldados, la policía, los encargados del control fronterizo, y los propios compañeros migrantes (Gebreyesus *et al.*, 2018; Keynaert *et al.*, 2014). A su vez, estas agresiones sexuales acarrear otro tipo de riesgos como puede ser contraer el VIH ya que no pueden negociar el uso del preservativo. Ante esta situación, muchas mujeres toman medidas preventivas para evitar embarazos no deseados poniéndose inyecciones u otros medios anticonceptivos.

i) Matrimonio Forzado: En algunos contextos migratorios las mujeres, además de ser violadas, en ocasiones son obligadas a casarse con hombres que ellas no desean.

j) Condiciones Climatológicas: Durante la ruta migratoria deben hacer frente a adversidades naturales como: el calor extremo, los animales salvajes (Deluca *et al.*, 2010) o el cruce de ríos donde hay peligrosos animales como cocodrilos.

k) Invisibilidad: Las mujeres migrantes se ven obligadas a volverse invisibles durante el trayecto debido a la situación de ilegalidad en la que se encuentran durante el viaje. Con ello intentan evitar la detención y deportación. Esto genera un mayor peligro y vulnerabilidad de las mujeres que se encuentran en tránsito (Anderson, 2012; de Genova, 2004; Mountz, 2015). Hay 3 factores que influyen en esta invisibilidad: el transporte empleado, los agentes utilizados para facilitar el trayecto y la violación de los Derechos Humanos que se producen en el viaje basado en el sexo y género de las protagonistas. Asimismo, esta invisibilidad se hace latente en la falta de políticas que atiendan la realidad de las mujeres migrantes que se encuentran en tránsito (Pirker, 2022).

l) Mercantilización: Durante el viaje migratorio, las identidades de las mujeres, así como su cuerpo, se convierten en medios para la negociación y transferencia de poder. Asimismo, las mujeres migrantes tendrán un «valor» en base a la utilidad percibida, es decir, las más jóvenes y atractivas deben ser protegidas mientras que las mayores pueden ser degradadas.

m) Condiciones fisiológicas: La naturaleza biológica de las mujeres las expone a una mayor vulnerabilidad durante el viaje. La menstruación supone una barrera más durante el trayecto debido a la falta de instalaciones que permitan la higiene íntima necesaria, así como la falta de privacidad. Esto puede tener una repercusión a nivel emocional al sentir dañada su dignidad. Asimismo, las situaciones vividas durante el tránsito no suelen ser adecuadas para aquellas mujeres que están embarazadas, generando un gran riesgo durante el periodo perinatal (Koning *et al.*, 2021; McFadden *et al.*, 2022).

n) Estructura patriarcal: Los estudios evidencian la «opresión interseccional» que existe en todos los contextos. Socialmente se ha configurado una estructura patriarcal vinculada a unos roles de género identificándose una violencia socialmente organizada donde el género y la raza son dos elementos claves. Por ejemplo, las mujeres migrantes indígenas están expuestas a una mayor vulnerabilidad.

o) Trabajo Precario: Las mujeres migrantes mayoritariamente desempeñan labores profesionales relacionadas con la economía informal, normalmente suelen ser trabajos ilegales ubicados en mercados a la sombra. Tienen acceso a ocupaciones de género que son consideradas, en comparación con los hombres, inferiores (Angulo-Pasel, 2019; Pratt, 2004; Raghuram, 2004). Durante el viaje migratorio, en ciertas rutas, muchas mujeres suelen desempeñar labores relacionadas con el sector doméstico, trabajos en bares o prostíbulos (Angulo-Pasel, 2019; IMUMI & ONU Mujeres, 2015) posicionándolas en situaciones extremadamente precarias.

p) Muerte: Muchas mujeres son sometidas a amenazas de muerte durante el viaje migratorio, viéndose obligadas a permanecer con los coyotes o contrabandista, aunque estos las agredan. Uno de los motivos de dichas muertes es el impago de las deudas ocasionadas por el viaje. Además, en el caso de las mujeres, existe un hecho más que les puede ocasionar la muerte: el aborto forzado.

Por otro lado, hay que considerar que, aunque el feminicidio es un hecho latente, no todas las mujeres están sometidas al mismo riesgo, pues por ejemplo las mujeres más pobres e indígenas están más expuestas a ese peligro.

Todos estos riesgos, identificados en el análisis sistematizado, supone una violación de la Declaración Universal de los Derechos Humanos. A continuación, en la tabla 4, se muestra cuáles son los derechos violados en cada uno de los riesgos anteriormente analizados.

Tabla 4.

Derechos Humanos violados durante el trayecto migratorio de las mujeres

	DD.HH. VIOLADO	ART. CIENTÍFICO
Extorsión/ Coacción	<b>Art. 4.</b> Nadie estará sometido a esclavitud ni a servidumbre, la esclavitud y la trata de esclavos están prohibidas en todas sus formas. <b>Art. 23. 1.</b> Toda persona tiene derecho al trabajo, a la libre elección de su trabajo, a condiciones equitativas y satisfactorias de trabajo y a la protección contra el desempleo.	(Esposito et al., 2016)
Privación de libertad	<b>Art. 3.</b> Todo individuo tiene derecho a la vida, a la libertad y a la seguridad de su persona. <b>Art. 9.</b> Nadie podrá ser arbitrariamente detenido, preso ni desterrado.	(Becerra et al., 2022; Esposito et al., 2016; Gómez et al., 2017; Kirby, 2020; van Hout, 2022)
Criminalización	<b>Art. 9.</b> ídem	(Becerra et al., 2022; Gómez et al., 2017)
Daños psicológicos	<b>Art. 19.</b> Todo individuo tiene derecho a la libertad de opinión y de expresión; este derecho incluye el de no ser molestado a causa de sus opiniones, el de investigar y recibir informaciones y opiniones, y el de difundirlas, sin limitación de fronteras, por cualquier medio de expresión.	(Angulo-Pasel, 2019; Gómez et al., 2017; Hlatshwayo, 2019)
Estigma social	<b>Art. 1.</b> Todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos y, dotados como están de razón y conciencia, deben comportarse fraternalmente los unos con los otros.	(Angulo-Pasel, 2019)
Secuestros/ Torturas	<b>Art. 5.</b> Nadie será sometido a torturas ni a penas o tratos crueles, inhumanos o degradantes.	(Angulo-Pasel, 2019; Gebreyesus et al., 2019)
Falta de ayuda estatal	<b>Art. 8.</b> Toda persona tiene derecho a un recurso efectivo ante los tribunales nacionales competentes, que la ampare contra actos que violen sus derechos fundamentales reconocidos por la constitución o por la ley. <b>Art. 22.</b> Toda persona, como miembro de la sociedad, tiene derecho a la seguridad social, y a obtener, mediante el esfuerzo nacional y la cooperación internacional, habida cuenta de la organización y los recursos de cada Estado, la satisfacción de los derechos económicos, sociales y culturales, indispensables a su dignidad y al libre desarrollo de su personalidad.	(Cleaveland & Kirsch, 2020; Esposito et al., 2016; Gebreyesus et al., 2019; Peroni, 2018)
Agresión sexual	<b>Art. 5.</b> ídem	(Angulo-Pasel, 2019; Becerra et al., 2022; Cleaveland & Kirsch, 2020; Esposito et al., 2016; Gebreyesus et al., 2019; Palmer, 2021)
Matrimonio Forzado	<b>Art. 16.2. 2.</b> Sólo mediante libre y pleno consentimiento de los futuros esposos podrá contraerse el matrimonio.	(Gebreyesus et al., 2019)
Condiciones Climatológicas	<b>Art. 3.</b> ídem	(Cleaveland & Kirsch, 2020; Hlatshwayo, 2019)
Invisibilidad	<b>Art. 1.</b> ídem	(Angulo-Pasel, 2019; Pirker, 2022)
Mercantilización	<b>Art. 12.</b> Nadie será objeto de injerencias arbitrarias en su vida privada, su familia, su domicilio o su correspondencia, ni de ataques a su honra o a su reputación. Toda persona tiene derecho a la protección de la ley contra tales injerencias o ataques.	(Cleaveland & Kirsch, 2020; Esposito et al., 2016; Palmer, 2021)
Condiciones fisiológicas	<b>Art.1.</b> ídem	(Hlatshwayo, 2019; Koning et al., 2021; McFadden et al., 2022)
Estructura patriarcal	<b>Art.1.</b> ídem	(Angulo-Pasel, 2019; Hlatshwayo, 2019; Palmer, 2021; Rocha-Jiménez et al., 2016; Speed, 2016; van Hout, 2022)
Trabajo Precario	<b>Art. 23. 1.</b> Toda persona tiene derecho al trabajo, a la libre elección de su trabajo, a condiciones equitativas y satisfactorias de trabajo y a la protección contra el desempleo. <b>2.</b> Toda persona tiene derecho, sin discriminación alguna, a igual salario por trabajo igual. <b>3.</b> Toda persona que trabaja tiene derecho a una remuneración equitativa y satisfactoria, que le asegure, así como a su familia, una existencia conforme a la dignidad humana y que será completada, en caso necesario, por cualesquiera otros medios de protección social.	(Angulo-Pasel, 2019)
Muerte	<b>Art. 3.</b> ídem	(Cleaveland & Kirsch, 2020; Esposito et al., 2016; Kirby, 2020; Speed, 2016)



## 4. Discusión

A través de la revisión sistematizada realizada en este estudio, se pretendía conocer qué investigaciones y publicaciones científicas se han realizado, en los últimos seis años, sobre la violación de los Derechos Humanos que sufren las mujeres migrantes durante el trayecto migratorio internacional. De acuerdo con la información analizada, se puede afirmar que, si bien en materia de migraciones se han desarrollado múltiples estudios, existen carencias en relación con las publicaciones que se centran exclusivamente en las mujeres migrantes, y en particular en el viaje migratorio que desarrollan. Esto demuestra la importancia de impulsar dicho campo de investigación para conocer la realidad y plantear líneas de actuación que aminoren la vulnerabilidad de las mujeres y la violación de los Derechos Humanos desde una perspectiva de género. De este modo se conseguirá un beneficio, a corto y a largo plazo, en la vida de las protagonistas. Por un lado, se les proporcionará mayor seguridad durante el viaje migratorio, y por el otro, se favorecerá su proceso de inclusión en las sociedades de acogida, pues tal y como se ha planteado, los procesos migratorios son secuenciales y todas las acciones que suceden en una de las etapas del proceso tiene una repercusión en el resto.

Atendiendo a los resultados, en la revisión científica realizada no se han hallado investigaciones en las que se identifiquen cuáles son los Derechos Humanos que las mujeres migrantes han visto vulnerados durante el trayecto migratorio. Sin embargo, tal y como se ha podido apreciar en la tabla 4, en los escasos estudios publicados en la materia se han planteado evidencias que sirven de base científica para demostrar la problemática existente y justificar la necesidad de formular posibles soluciones.

Tal y como se ha expuesto, tanto las motivaciones de migrar como las experiencias vividas durante el proceso migratorio están condicionadas significativamente por la vulnerabilidad de género (Bell, 2009; Musalo *et al.*, 2010; Rocha-Jiménez *et al.*, 2016) así como por la violencia estructural existente en nuestros días (Spener, 2008) y las relaciones de dominación (Borgeaud-Garciandía, 2017). En esta línea, hay autores y autoras que llegan a considerar que en la mayoría de las experiencias migratorias está presente, no solo la violencia basada en el género, sino también las vulnerabilidades estructurales, las relaciones patriarcales y el engaño (Rocha-Jimenez *et al.*, 2018).

Esta idea coincide con el análisis realizado, en el que se ha podido observar cómo las mujeres se encuentran expuestas a múltiples vulnerabilidades durante el viaje migratorio. Es evidente cómo en la sociedad actual, marcada por la globalización, las mujeres sufren los efectos de un mundo capitalista donde la explotación, la comercialización sexual y la prostitución forzada son algunas de las esclavitudes «modernas» a las que se encuentran sometidas (Blancas, 2017).

Lo más alarmante de toda esta situación es la pasividad y la falta de actuación, tanto a nivel global como particular. Por un lado, las mujeres migrantes han normalizado las violencias que sufren durante el proceso migratorio, entre ellas las violencias sexuales, considerándolas como uno de los riesgos que deben asumir para facilitar su viaje migratorio, pues en muchas ocasiones se convierte en la moneda de cambio que les permite seguir avanzado en el trayecto y estar más protegida frente a otros hombres y situaciones (Leyva-Flores *et al.*, 2019). Por otro lado, los estados, a través de mecanismos como los controles fronterizos y la securitización ponen en mayor riesgo y desventaja a las mujeres migrantes impulsando más abusos de los Derechos Humanos (Peroni, 2018).

Tal y como se ha planteado, alguna de las vulnerabilidades a las que se encuentran expuestas son a la extorsión y coacción. Esto coincide con el planteamiento realizado por Barner *et al.*, (2014) y United Nations Office on Drugs and Crime (2020) quienes han considerado que el tráfico humano está estrechamente vinculado a la migración internacional; también se ha demostrado cómo existe una criminalización de las mujeres migrantes, idea respaldada por APDHA (2021) cuando afirma que se han instaurado unos parámetros, no solo judiciales, sino también sociales y políticos que responsabiliza a las personas migrantes, aunque ellas solo pretendan huir para encontrar una vida más digna lejos de la persecución, la guerra, los desastres climáticos u otros motivos. En este sentido, para comprender la relación entre criminalización y migración, la jurista Stumpf (2006) creó el término *crimmigration* que hace alusión a la convergencia que existe entre las leyes migratorias y las penales. Entre los factores que han producido esta *crimmigration*, la autora señala el enfoque que existe actualmente de la migración como un tema de seguridad nacional asociado al terrorismo.

Además de las vulnerabilidades expuestas en el presente artículo, existen otros estudios que, si bien no han podido incluirse en el análisis por no cumplir los criterios de inclusión, de algún modo han mostrado otros daños que sufren las mujeres migrantes durante el tránsito, suponiendo esto una violación de los Derechos Humanos de las mismas. Entre ellos podemos destacar daños físicos como mutilaciones (ojos, mama, órganos...), lesiones dentales, cortes en la piel o cortes irregulares del pelo, la mayoría de ellas causadas por torturas sexuales y sexo violento (Blancas, 2017).

En esta línea, otra de las vulnerabilidades detectadas es la constante agrupación de mujeres y niños/as bajo un mismo marco de victimización en ciertos aspectos migratorios como puede ser las personas refugiadas (Welfens, 2020). Tal y como indica dicho autor, esta vinculación infantiliza al colectivo, además de ignorar las complejas intersecciones que se producen por la edad, el género, la etnia, la religión, la clase social, entre otros.

Todos estos aspectos evidencian la significativa crisis de protección y tránsito seguro que existe actualmente (Arsenijević *et al.*, 2017). Por eso, las personas migrantes pueden encontrarse altamente expuestas a las violaciones más graves de los Derechos Humanos, y especialmente las mujeres migrantes, pues como se ha analizado a lo largo de la presente investigación, el género tiene un papel fundamental en los procesos migratorios.

Hay que tener en cuenta que las migraciones son intrínsecas al ser humano, pues es un hecho social que ha existido desde los orígenes como respuesta al contexto social, económico y cultural (Asakura & Torres, 2013), por lo tanto, es necesario desarrollar medidas que aseguren una buena gestión de las migraciones en las que se garantice la consecución de los Derechos Humanos. Tal y como plantea Oberoi (2018), es fundamental el desarrollo de una gobernanza migratoria que priorice y garantice la protección universal de los derechos humanos de todas las personas migrante.

En este sentido, es importante destacar que el género debe adquirir un papel fundamental en las medidas que se planteen. Para ello, es necesario un cambio epistemológico que ponga el género en primer plano (Holliday *et al.*, 2019), evitando aquellos planteamientos que se realizan de manera genérica y superficial. Tal y como plantea Caglar (2016) que en una política se nombre el concepto «género», no significa que este se tenga en cuenta de manera transversal y que tenga un impacto significativo en el planteamiento político. Para que verdaderamente el género sea eje angular es preciso desarrollar, por ejemplo, algunas de las propuestas que plantea el Council of Europe (2019), siendo necesario la reorganización, mejora, desarrollo y evaluación de los procesos políticos con el

objetivo de introducir en las políticas existentes a todos los niveles y etapas, la perspectiva de género.

Para finalizar es necesario considerar las limitaciones de la investigación realizada. Si bien se ha implementado un estudio que permita obtener una visión holística, la necesidad de homogeneizar criterios de búsqueda ha impedido obtener unos resultados más amplios. Por ejemplo, el hecho de haber considerado solo aquellos estudios cuyo tema principal eran las mujeres migrantes, ha limitado conocer otras investigaciones que, de manera puntual han aludido a las mujeres y la violación de los Derechos Humanos durante el tránsito. No obstante, no era objeto del presente artículo analizar todas aquellas investigaciones que estudian el trayecto migratorio, además, consideramos que la investigación hubiera tenido menor rigor científico.

Como futuras líneas de investigación, se proponen, por un lado, analizar en mayor profundidad los diferentes cruces fronterizos desde una perspectiva de género, utilizando los mismos criterios de análisis con el fin de poder desarrollar un estudio comparado que permita conocer las limitaciones y fortalezas de cada uno de los contextos. Por otro lado, este estudio comparado también sería necesario en temas de gestión y políticas migratorias, considerando las especificidades de las mujeres migrantes. Dichos resultados permitirían extrapolar aquellas prácticas que se están desarrollando y que tienen una repercusión positiva en la consecución de los Derechos Humanos, así como detectar las acciones específicas que hay que desarrollar en base a las características del contexto.

## 5. Financiación

Esta investigación ha sido financiada por el Ministerio de Universidades FPU19/04072.

## 6. Referencias

- Abbatecola, E., Benasso, S., & Pidello, C. (2010). *Sex markets and trafficking in the globalization era*.
- Adepoju, A. (2005). Review of research and data on human trafficking in sub-Saharan Africa. *International Migration*, 43(1-2), 75-98. <https://doi.org/10.1111/j.0020-7985.2005.00313.x>
- Aitchison, J., Gilchirst, A., & Bawden, D. (2005). *Thesaurus construction and use: a practical manual* (4th ed.). Routledge.
- Anderson, B. (2012). Where's the harm in that? Immigration enforcement, trafficking, and the protection of migrants' rights. *American Behavioral Scientist*, 56(9), 1241-1257. <https://doi.org/10.1177/0002764212443814>
- Angulo-Pasel, C. (2019). The categorized and invisible: The effects of the 'border' on women migrant transit flows in Mexico. *Social Sciences*, 8(5), 144. <https://doi.org/10.3390/socsci8050144>
- Anthias, F. (1998). Rethinking social divisions: some notes towards a theoretical framework. *Sociological Review*, 46(3), 505-553.
- A.P.D.H.A. (2021). *Derechos Humanos en la Frontera Sur 2021*. APDHA.

- Arsenijević, J., Schillberg, E., Ponthieu, A., Malvisi, L., Elrahman Ahmed, W. A., Argenziano, S., Zamatto, F., Burroughs, S., Severy, N., Hebting, C., de Vingne, B., Harries, A. D., & Zachariah, R. (2017). A crisis of protection and safe passage: violence experienced by migrants/refugees travelling along the Western Balkan corridor to Northern Europe. *Conflict and Health*, 11(1), 1-9. <https://doi.org/10.1186/s13031-017-0107-z>
- Asakura, H., & Torres, M. (2013). Migración femenina centroamericana y violencia de género: pesadilla sin límites. *Revista del Centro de Estudios Interdisciplinario sobre Mujeres*, 21(22), 75-86.
- Barner, J. R., Okech, D., & Camp, M. (2014). Socio-economic inequality, human trafficking, and the global slave trade. *Societies*, 4(3), 148-160. <https://doi.org/10.3390/soc4020148>
- Becerra, D., Lechuga-Peña, S., Castillo, J., Pérez, R., Ciriello, N., Cervantes, F., & Porchas, F. (2022). «Esto no se lo deseo a nadie»: the Impact of Immigration Detention on Latina/o Immigrants. *Journal of Human Rights and Social Work*, 1-12. <https://doi.org/10.1007/s41134-022-00210-7>
- Bell, S. A. (2009). Violence against sex workers in Latin America: Pervasiveness, impunity, and implications. *Human Rights and Human Welfare*, 8, 132-150.
- Benería, L., Diana, C., & Kabeer, N. (2012). Gender and international migration: Globalization, development, and governance. *Feminist Economics*, 18(2), 1-33. <https://doi.org/10.1080/13545701.2012.688998>
- Blanco, M. (2011). El enfoque del curso de vida: orígenes y desarrollo. *Revista Latinoamericana de Población*, 5(8), 5-31. <https://doi.org/10.31406/relap2011.v5.i1.n8.1>
- Blancas, P. R. (2017). Cuerpos marcados por la violencia sexual. Niñas y mujeres jóvenes migrantes en la frontera norte. *Sociológica*, 32(91), 317-332.
- Borgeaud-Garciandía, N. (2017). Trayectorias de vida y relaciones de dominación. Las trabajadoras migrantes en Buenos Aires. *Estudios Feministas*, 25(2), 757-776. <https://doi.org/10.1590/1806-9584.2017v25n2p757>
- Brabeck, K., & Xu, Q. (2010). The impact of detention and deportation on Latino immigrant children and families: A quantitative exploration. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, 32(3), 341-361. <https://doi.org/10.1177/0739986310374053>
- Brigden, N., & Mainwaring, C. (2016). Matryoshka Journeys: Im/mobility During Migration. *Geopolitics*, 21(2), 243-262. <https://doi.org/10.1080/14650045.2015.1122592>
- Caglar, G. (2016). Gender mainstreaming. *Politics & Gender*, 9(3), 336-344. <https://doi.org/10.1017/S1743923X13000214>
- Chaudry, A., Capps, R., Pedroza, J., Castaneda, R. M., Santos, R., & Scott, M. M. (2010). Facing our future: Children in the aftermath of immigration enforcement. En *The Urban Institute*. The Urban Institute.

- Ciurlo, A. A., & Salvatori, S. (2021). El impacto de las relaciones de género en la migración calificada: el caso de las mujeres mexicanas y colombianas. *Revista Arista-Crítica*, 1(1), 84–102. <https://doi.org/10.18041/2745-1453/rac.2020.v1n1.6409>
- Cleaveland, C., & Kirsch, V. (2020). «They took all my clothes and made me walk naked for two days so I couldn't escape»: Latina immigrant experiences of human smuggling in Mexico. *Qualitative Social Work*, 19(2), 213-228. <https://doi.org/10.1177/1473325018816362>
- Codina, L. (2018). *Revisiones bibliográficas sistematizadas: procedimientos generales y Framework para ciencias humanas y sociales*. 1-87.
- Council of Europe. (2019). *What Is Gender Mainstreaming?* <https://www.coe.int/en/web/genderequality/what-is-gender-mainstreaming>
- Davda, L. S., Gallagher, J. E., & Radford, D. R. (2018). Migration motives and integration of international human resources of health in the United Kingdom: systematic review and meta-synthesis of qualitative studies using framework analysis. *Human Resources for Health*, 16(1), 1-13. <https://doi.org/10.1186/s12960-018-0293-9>
- de Genova, N. (2004). The Legal Production of Mexican/Migrant “Illegality”. *Latino Studies*, 2(2), 160-185. <https://doi.org/10.1057/palgrave.lst.8600085>
- del Álamo, N., & Trejo, A. (2020). Los estudiantes venezolanos en España: un colectivo migratorio cualificado afectado por el conflicto. *América Latina Hoy*, 85, 91-109. <https://doi.org/10.14201/alh.21958>
- Deluca, L. A., McEwen, M. M., & Keim, S. M. (2010). United States–Mexico border crossing: Experiences and risk perceptions of undocumented male immigrants. *Journal of Immigrant and Minority Health*, 12(1), 113-123. <https://doi.org/10.1007/s10903-008-9197-4>
- Esposito, F., Quinto, C. R., de Masi, F., Gargano, O., & Costa, P. A. (2016). Voices of Nigerian women survivors of trafficking held in Italian centres for identification and expulsion. *International Migration*, 54(4), 133-149. <https://doi.org/10.1111/imig.12253>
- Gebreyesus, T., Sultan, Z., Ghebrezghiabher, H. M., Singh, N., Tol, W. A., Winch, P. J., Davidovitch, N., & Surkan, P. J. (2019). Violence en route: Eritrean women asylum-seekers experiences of sexual violence while migrating to Israel. *Health Care for Women International*, 40(7-9), 721-743. <https://doi.org/10.1080/07399332.2019.1566336>
- Gebreyesus, T., Sultan, Z., Ghebrezghiabher, H. M., Tol, W. A., Winch, P. J., Davidovitch, N., & Surkan, P. J. (2018). Life on the margins: the experiences of sexual violence and exploitation among Eritrean asylum-seeking women in Israel. *BMC Women's Health*, 18(135). <https://doi.org/10.1186/s12905-018-0624-y>
- Gómez, A., Menjívar, C., & Staples, W. G. (2017). «Humane» immigration enforcement and Latina immigrants in the detention complex. *Feminist Criminology*, 12(3), 269-292. <https://doi.org/10.1177/1557085117699069>



- Gottardo, C., & Cymment, P. (2019). The Global Compact for Migration: what could it mean for women and gender relations? *Gender & Development*, 27(1), 67-83. <https://doi.org/10.1080/13552074.2019.1570725>
- Guzmán-Ordaz, R. (2011). De la perspectiva de género al paradigma interseccional. Aportaciones para el análisis de las migraciones feminizadas en Vázquez Bermúdez, I. & Flecha García, C. (Eds.), *Investigación y género, logros y retos: III Congreso Universitario Nacional Investigación y Género* (pp. 865-877). Universidad de Sevilla
- Hennebry, J. L., & Petrozziello, A. J. (2019). Closing the gap? Gender and the global compacts for migration and refugees. *International Migration*, 57(6), 115-138. <https://doi.org/10.1111/imig.12640>
- Hennebry, J., Williams, K., & Walton-Roberts, M. (2016). *Women working worldwide: A situational analysis of women migrant workers*. UN Women.
- Hlatshwayo, M. (2019). The Trials and Tribulations of Zimbabwean Precarious Women Workers in Johannesburg: A Cry for Help? *Qualitative Sociology Review*, 15(1), 62-85. <https://doi.org/10.18778/1733-8077.15.1.03>
- Holliday, J., Hennebry, J., & Gammage, S. (2019). Achieving the sustainable development goals: surfacing the role for a gender analytic of migration. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 45(14), 2551-2565. <https://doi.org/10.1080/1369183X.2018.1456720>
- Human Rights Watch. (2014). "I Wanted to Lie Down and Die": Trafficking and Torture of Eritreans in Sudan and Egypt. *Human Rights Watch*. <http://www.refworld.org/docid/52fe17884.html>
- Humphris, R. (2013). Refugees and the Rashaida: Human smuggling and trafficking from Eritrea to Sudan and Egypt. En *New Issues in Refugee Research*. UNHCR.
- IMUMI, & ONU Mujeres. (2015). *Las trabajadoras migrantes centroamericanas en Chiapas: Recomendaciones de política pública para garantizar el ejercicio de sus derechos* (1ª Ed.). ONU Mujeres.
- Ivanova, O., Rai, M., & Kemigisha, E. (2018). A systematic review of sexual and reproductive health knowledge, experiences and access to services among refugee, migrant and displaced girls and young women in Africa. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 15(8), 1583. <https://doi.org/10.3390/ijerph15081583>
- Keygnaert, I., Dialmy, A., Manço, A., Keygnaert, J., Vettenburg, N., Roelens, K., & Temmerman, M. (2014). Sexual violence and sub-Saharan migrants in Morocco: a community-based participatory assessment using respondent driven sampling. *Globalization and health*, 10(1), 1-16. <https://doi.org/10.1186/1744-8603-10-32>
- Kirby, P. (2020). Sexual violence in the border zone: the EU, the Women, Peace and Security agenda and carceral humanitarianism in Libya. *International Affairs*, 96(5), 1209-1226. <https://doi.org/10.1093/ia/iiaa097>

- Koning, S., Scott, K., Conway, J. H., & Palta, M. (2021). Reproductive health at conflict borders: a cross-sectional survey of human rights violations and perinatal outcomes at the Thai-Myanmar border. *Conflict and Health*, 15. <https://doi.org/10.1186/s13031-021-00347-8>
- Koulish, R. (2015). Spiderman's web and the governmentality of electronic immigrant detention. *Law, Culture and the Humanities*, 11(1), 83-108. <https://doi.org/10.1177/1743872111433376>
- Kriel, L. (2021, enero 12). ICE guards «systematically» sexually assault detainees in an El Paso detention center, lawyers say. *The Texas Tribune and Propublica*. <https://www.texastribune.org/2020/08/14/texas-immigrant-detention-ice-el-paso-sexual-abuse/>
- Leyva-Flores, R., Infante, C., Gutierrez, J. P., Quintino-Perez, F., Gómez-Saldivar, M., & Torres-Robles, C. (2019). Migrants in transit through Mexico to the US: Experiences with violence and related factors, 2009-2015. *PLoS One*, 14(8), e0220775. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0220775>
- Lobasz, J. K. (2009). Beyond border security: Feminist approaches to human trafficking. *Security Studies*, 18(2), 319-344. <https://doi.org/10.1080/09636410902900020>
- Lutz, H. (2010). Gender in the migratory process. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 36(10), 1647-1663. <https://doi.org/10.1080/1369183X.2010.489373>
- Magalhães, L. (2021). Habitar entre fronteras. Un estudio teórico sobre mujeres migrantes y hogares transnacionales y transfronterizos. *Estudios fronterizos*, 22, e065. 1-25. <https://doi.org/10.21670/ref.2102065>
- McFadden, M., Velez, C.M., & Ávila, M.M. (2022) Pregnant Migrant Latinas at the US Border: A Reproductive Justice Informed Analysis of ICE Health Service Policy During “Zero-Tolerance”. *Journal of Human Rights and Social Work* 7, 349-360. <https://doi.org/10.1007/s41134-022-00227-y>
- Menjívar, C., & Kil, S. H. (2002). For their own good: Benevolent rhetoric and exclusionary language in public officials' discourse on immigrant-related issues. *Social Justice*, 29(1/2 (87-88)), 160-176.
- Mexican American Legal Defense and Education Fund. (2014). *Complaints regarding sexual abuse of women in DHS custody at Karnes County Residential Center*. [https://www.maldef.org/assets/pdf/2014-09-30\\_Karnes\\_PREA\\_Letter\\_Complaint.pdf](https://www.maldef.org/assets/pdf/2014-09-30_Karnes_PREA_Letter_Complaint.pdf)
- Meyer, S. R., Robinson, C., Branchini, C., Abshir, N., Mar, A. A., & Decker, M. R. (2019). Gender differences in violence and other human rights abuses among migrant workers on the Thailand–Myanmar border. *Violence against Women*, 25(8), 945-967. <https://doi.org/10.1177/1077801218805587>
- Mountz, A. (2015). In/visibility and the securitization of migration: Shaping publics through border enforcement on islands. *Cultural Politics*, 11(2), 184-200. <https://doi.org/10.1215/17432197-2895747>

- Musalo, K., Pellegrin, E., & Roberts, S. S. (2010). Crimes without punishment: Violence against women in Guatemala. *Hastings Women's Law Journal*, 21(2), 161.
- Njue, C., Karumbi, J., Esho, T., Varol, N., & Dawson, A. (2019). Preventing female genital mutilation in high income countries: a systematic review of the evidence. *Reproductive Health*, 16(1), 1-20. <https://doi.org/10.1186/s12978-019-0774-x>
- Núñez, S., & Carrasco, G. (2005). Tráfico de migrantes indocumentados en la frontera México-Estados Unidos. *Alegatos*, 19(61), 623-646.
- Oberoi, P. (2018). Words matter. but rights matter more. *Anti-Trafficking Review*, 11. <https://doi.org/10.14197/atr.2012181110>
- Ottenheimer, D., Huda, Z., Yim, E. T., & Atkinson, H. G. (2022). Physician complicity in human rights violations: involuntary sterilization among women from Mexico and Central America seeking asylum in the United States. *Journal of Forensic and Legal Medicine*, 89, 102358. <https://doi.org/10.1016/j.jflm.2022.102358>
- Palmer, L. M. (2021). Saving whiteness: spectacular violence and the politics of white supremacist patriarchy. *Feminist Media Studies*, 1-17. <https://doi.org/10.1080/14680777.2021.1887918>
- Paloma, V., Escobar-Ballesta, M., Galván-Vega, B., Díaz-Bautista, J. D., & Benítez, I. (2021). Determinants of life satisfaction of economic migrants coming from developing countries to countries with very high human development: A systematic review. *Applied Research in Quality of Life*, 16, 435-455. <https://doi.org/10.1007/s11482-020-09832-3>
- Peroni, L. (2018). The borders that disadvantage migrant women in enjoying human rights. *Netherlands Quarterly of Human Rights*, 36(2), 93-110. <https://doi.org/10.1177/0924051918771229>
- Pirker, K. (2022). Cambiar las narrativas: acompañamiento humanitario, jurídico y político a mujeres en tránsito por México. *REMHU: Revista Interdisciplinaria da Mobilidade Humana*, 30(65), 141-167. <https://doi.org/10.1590/1980-85852503880006510>
- Pratt, G. (2004). *Working feminism*. Temple University Press.
- Raghuram, P. (2004). Crossing borders: gender and migration. En L. Staeheli, E. Kofman, & L. Peake (Eds.), *Mapping Women, Making Politics: Feminist Perspectives on Political Geography* (pp. 185-198). Routledge.
- Rocha-Jimenez, T., Brouwer, K. C., Salazar, M., Boyce, S. C., Servin, A. E., Goldenberg, S. M., Staines-Orozco, H., Vera-Monroy, R. B., & Silverman, J. G. (2018). «He invited me and didn't ask anything in return» Migration and Mobility as Vulnerabilities for Sexual Exploitation among Female Adolescents in Mexico. *International Migration*, 56(2), 5-17. <https://doi.org/10.1111/imig.12333>
- Rocha-Jiménez, T., Brouwer, K. C., Silverman, J. G., Morales-Miranda, S., & Goldenberg, S. M. (2016). Migration, violence, and safety among migrant sex workers: a qualitative study in two Guatemalan communities. *Culture, Health & Sexuality*, 18(9), 965-979. <https://doi.org/10.1080/13691058.2015.1122229>

- Romero, M. (2022). Experiencias de violencia de género en mujeres migrantes bolivianas residentes en Tarapacá, Chile. *Estudios fronterizos*, 23, 1-24.
- Savona, E. U., & Stefanizzi, S. (2007). *Measuring human trafficking: Complexities and pitfalls* (1st Ed.). Springer.
- Speed, S. (2016). States of violence: Indigenous women migrants in the era of neoliberal multicroiminalism. *Critique of Anthropology*, 36(3), 280-301. <https://doi.org/10.1177/0308275X16646834>
- Spener, D. (2008). El apartheid global, el coyotaje y el discurso de la migración clandestina: Distinciones entre violencia personal, estructural y cultural. *Migración y desarrollo*, 6(10), 127-156. <https://doi.org/10.35533/myd.0610.ds>
- Staples, W. G. (2013). *Everyday surveillance: Vigilance and Visibility in Postmodern Life* (2nd ed.). Rowman & Littlefield.
- Stumpf, J. (2006). The crimmigration crisis: Immigrants, crime, and sovereign power. *American University Law Review*, 56, 367.
- UN DESA. (2022). *Total number of international migrants at mid-year*. <http://migrationdataportal.org/es/data>
- United Nations. (1948). Universal Declaration of Human Rights. En *UN General Assembly*. <https://www.un.org/es/about-us/universal-declaration-of-human-rights>
- United Nations Office on Drugs and Crime. (2020). *Global Report on Trafficking in Persons 2020*. United Nations.
- Vallet, É., Guillarmou, J., & Barry, Z. (2016). Walled World: Walls and Border Fences Separate Nations and Territories Around the World. *The Economist*.
- van Hout, M. C. (2022). Human rights violations, detention conditions and the invisible nature of women in European immigration detention: a legal realist account. *International Journal of Prisoner Health*, 18(1), 1-14. <https://doi.org/10.1108/IJPH-03-2021-0023>
- van Reisen, M., Estefanos, M., & Rijken, C. (2012). *Human trafficking in the Sinai: Refugees between life and death*. Wolf Legal Publishers.
- Welfens, N. (2020). Protecting refugees inside, protecting borders abroad? Gender in the EU's responses to the 'refugee crisis'. *Political Studies Review*, 18(3), 378-392. <https://doi.org/10.1177/1478929919887349>
- Wingens, M. & Reiter, H. (2012). The life course approach—it's about time! *BIOS, Zeitschrift Für Biographieforschung, Oral History Und Lebensverlaufsanalysen*, 24(2). <https://elibrary.utb.de/doi/10.3224/bios.v24i2.05>
- Yeo, J., & Huang, X. (2020). Migration in public administration research: A systematic review and future directions. *International Journal of Public Administration*, 43(2), 176-187. <https://doi.org/10.1080/01900692.2019.1672731>

6



## *Entrepreneurial competences and educational implications in European contexts: a comparative study from a professional perspective*

---

*Competencias emprendedoras e implicaciones educativas en contextos europeos: estudio comparado desde la perspectiva de profesionales*

**María Isabel Fariña Sánchez\*;  
Magdalena Suárez Ortega\*\***

**DOI:** 10.5944/reec.43.2023.34571

**Recibido: 16 de septiembre de 2022**

**Aceptado: 9 de marzo de 2023**

---

\* **MARÍA ISABEL FARIÑA SÁNCHEZ:** Licenciada en Psicología, Máster en Formación y Orientación Profesional por la Universidad de Sevilla. Actualmente es estudiante del Programa de Doctorado en Educación de la Universidad de Sevilla. Ha participado en proyectos de investigación nacionales e internacionales sobre orientación profesional y emprendimiento). <https://orcid.org/0000-0002-5281-1273> **Datos de contacto:** marfarsan@alum.us.es

\*\* **MAGDALENA SUÁREZ ORTEGA:** Doctora en Educación, profesora e investigadora de la Universidad de Sevilla, Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación, España. Tiene una amplia experiencia científica y profesional en orientación profesional. Ha coordinado proyectos de investigación competitivos de Planes Estatales y Regionales, y proyectos de cooperación nacional e internacional en orientación profesional y desarrollo empresarial, con relevante producción científica en el campo. <https://orcid.org/0000-0002-0188-3074>. **Datos de contacto:** msuarez@us.es



## Abstract

Despite the importance of entrepreneurship as a tool for generating employment, economic and social growth in a country, especially in post-pandemic times, and the education and support programmes developed to encourage it, the percentage of entrepreneurial projects that fail continues to increase. The causes include financial, structural, and personal aspects. This research aims, through the perceptions of professional entrepreneurship trainers and advisors, to (1) characterise the situation of entrepreneurship in four European countries with an entrepreneurial impact - Estonia, Ireland, the Netherlands and the United Kingdom -, (2) identify the competences and needs that are necessary for the development of these projects, and (3) highlight the good practices carried out in the Entrepreneurship Education and support programmes from a comparative perspective. The aim is to establish proposals for improvement for the development of entrepreneurial education and support programmes that favour the success of entrepreneurial projects. The methodology is qualitative, applying semi-structured interviews with 15 entrepreneurship advisors with different profiles in entrepreneurship training and belonging to different entities. The content was analysed using NVivo 12 Plus software, carrying out the corresponding procedures for the content analysis of the interviews. The results show, in all countries, the large volume of entrepreneurial projects that are developed, their distribution by gender, area and sectors, and the importance of developing specific and transversal entrepreneurial competences. Furthermore, it also shows how, according to professionals in all contexts, individualised advice, mentoring, training, and social networks favour the development of these competencies and meet the entrepreneurial needs of the users. This shared knowledge confirms the need to continue working on improving training programmes in entrepreneurial competences for the development and success of entrepreneurship.

*Keywords:* Entrepreneurship education; Entrepreneurial competences; Educational needs; Good entrepreneurial practices; Entrepreneurship advisors; Qualitative research

## Resumen

A pesar de la importancia del emprendimiento como herramienta generadora de empleo, crecimiento económico y social de un país, sobre todo en época post-pandémica; y, de los programas de educación y apoyo desarrollados para favorecerlo, el porcentaje de proyectos emprendedores fracasados sigue aumentando. Entre sus causas se están aspectos financieros, estructurales y personales. Esta investigación persigue, a través de las percepciones de los y las profesionales formadores y asesores en emprendimiento, (1) caracterizar la situación del emprendimiento en cuatro países europeos con impacto emprendedor – Estonia, Irlanda, Países Bajos y Reino Unido –, (2) identificar las competencias y necesidades que hacen falta para el desarrollo de estos proyectos, y (3) destacar las buenas prácticas llevadas a cabo en los programas de Educación Emprendedora y apoyo desde una perspectiva comparada. Se pretende establecer propuestas de mejora para el desarrollo de programas de educación y apoyo emprendedor que favorezcan el éxito de los proyectos emprendedores. La metodología es cualitativa, aplicando entrevistas semiestructuradas a 15 personas asesoras en emprendimiento con perfiles diversos en formación para el emprendimiento y pertenecientes a distintas entidades. El contenido fue analizado mediante el software NVivo 12 Plus, realizando los procedimientos correspondientes para el análisis de contenido de las entrevistas. Los resultados muestran, en todos los países, el gran volumen de proyectos emprendedores que se desarrollan, su distribución por género, área y sectores, y, la importancia de desarrollar competencias emprendedoras específicas y transversales. Además, también se muestra cómo, según las personas profesionales de todos los contextos, el asesoramiento individualizado, el mentoring, la formación y, las redes sociales favorecen el desarrollo de estas competencias, y cubren las necesidades emprendedoras de las personas usuarias. Este conocimiento compartido constata la necesidad de seguir trabajando en la mejora de los programas de formación en competencias emprendedoras para el desarrollo y éxito del emprendimiento.

*Palabras clave:* Educación emprendedora; Competencias emprendedoras; Necesidades educativas; Buenas prácticas emprendedoras; Asesores en emprendimiento; Investigación cualitativa.

## 1. Introduction

The pandemic experienced by Covid-19 has undoubtedly transformed the reality around us, affecting not only the development as a person, due to the limitations that have arisen, but also at a professional level, due to the loss of jobs or the need to reinvent oneself (Gómez Rojo, 2021). Faced with this situation, entrepreneurship is gaining strength, as in previous crises, as an activity that generates employment and boosts a country's economy (Nicolás Martínez and Rubio Bañón, 2020).

The European Economic Community and its member states, aware of the importance of entrepreneurship, provide policies and resources that favour and support the creation of these projects, their success, and their maintenance over time (Gavurova *et al.*, 2019). Specifically in education, Entrepreneurship Education (EE) programmes are designed and developed to develop competences for “entrepreneurial initiative” (Nieto-Borbor & Martínez-Suárez, 2021), in formal and non-formal settings. Key entrepreneurial competences that play an essential role in the success of these projects (Li *et al.*, 2022).

To speak of entrepreneurial competences is to speak of a person's ability to initiate and develop a venture and the ability to identify different resources and combine them to achieve their goal (Gümüşay & Bohné, 2018). There is a great deal of variability in relation to these competences (Van Gelderen, 2022). Some studies talk about motivation, creativity, leadership, problem solving, entrepreneurial knowledge of the whole process, digital entrepreneurship competences or resilience (Ahmed *et al.*, 2022; Shalab *et al.*, 2019; Xiaojing *et al.*, 2022). And others, such as the Entrecomp competency framework, which identifies 15 entrepreneurial competencies organised around three areas: Ideas and opportunities, Resources and Into Action (Bacigalupo *et al.*, 2016; Van Gelderen, 2022).

The scientific literature also points out the importance of investigating the needs and difficulties faced by entrepreneurs when creating and carrying out their entrepreneurial project, as well as the context in which it is developed (Ahmed *et al.*, 2020). All the more so given the volume of entrepreneurial projects that do not succeed, 21.5% of small businesses do not reach the first year of life (Mitic, 2022).

In the scarce scientific literature found, advice for the development of business ideas, decision-making, financial aspects, control of results and cash flow are identified as entrepreneurial needs (De Amorim *et al.*, 2018; Galvão *et al.*, 2019; Ghassan *et al.*, 2022). Aspects such as lack of credibility and experience, lack of project management competences, problems with the team, inadequate marketing competences, resilience or the wide variety of support resources hinder their knowledge and potential (Ahmed *et al.*, 2022; Nam *et al.*, 2019, Mitic, 2022; Shamsuddin *et al.*, 2020). In short, needs and difficulties resulting from the lack of certain transversal and specific entrepreneurial competences (Suárez-Ortega *et al.*, 2020).

All this knowledge makes it possible to develop and improve programmes and actions in the field of entrepreneurial education and entrepreneurial support, in both formal and non-formal settings (McCallum *et al.*, 2018). And it is in these programmes where the so-called “good practices” take place.

There is no definition of good entrepreneurial practices in the scientific literature. In this research, we assume those that a) enhance the development of entrepreneurial competences and/or respond to needs above other actions, b) are made known and, c) are transferable and improve processes in other realities (Fernández-Nogueira *et al.*, 2018). Good entrepreneurial practices include mentoring (Barbosa *et al.*, 2019), coaching (Hunt

*et al.*, 2019), balancing theory and practice (Klofsten *et al.*, 2021), incubators and innovation projects (Moreno *et al.*, 2018), participation in competitions, events or fairs, and the provision of funding (Lauermann, 2018).

EE programmes are developed in the field of formal and non-formal education, where a multiplicity of agents and public, private, or non-profit entities come into play (Foresto, 2020). Among these key agents are the professionals who, through their actions, advise, train, support and empower entrepreneurs at any stage (Moreno *et al.*, 2021). Agents whose points of view have been little considered in the scientific literature, which is more focused on entrepreneurs (RezaeiZaheh *et al.*, 2017).

Finally, the countries that make up the EU, 28 during the research, have differentiated traits in entrepreneurship that make them benchmarks: the level and sectors of economic development, unemployment rates, entrepreneurship ratios, TEA<sup>1</sup> Index, government support, development of entrepreneurship programmes and, EE in post-educational stages (Abdesselam & Renou-Maissant, 2020; Global Entrepreneurship Research Association [GERA], 2018). Taking these indicators into account, the countries under study, Estonia, Ireland, the Netherlands, and the United Kingdom, stand out for a TEA rate above the European average of 8.1% [Estonia 19.4%, Ireland 8.9%, the Netherlands 9.9% and the United Kingdom, 8.4%] (GERA, 2018). These countries also have an economy based on knowledge, innovation, service sector development and ICT, among others (Schwab, 2017). Characteristics of a mature and rich economy, where the industrial sector thrives on technological advances and paves the way for the development of entrepreneurial projects (Szerb *et al.*, 2013).

In addition to these characteristics, unemployment rates are below the European average of 7.6% [3.2% - 6.4%] (Datosmacro.com, 2021). As for the rest of the indicators, these countries stand out, for the most part, for considering ratios [1 very insufficient and 9 very sufficient], close to or above the European average in terms of the development of entrepreneurial policies (Estonia 4.94, Ireland 4.36, Netherlands 5.42 and the United Kingdom 4.26, and Europe 4.18), support and programmes that support the development of entrepreneurial projects (Estonia 5.54, Ireland 5.67, Netherlands 6.04, UK, 4.35, Europe 4.59) and the development of EE in non-formal contexts (Estonia 5.58, Ireland, 4.42, Netherlands, 6.18, UK, 4.45, and Europe, 4.76).

Taking all of the above into account, this research aims, given a) the important role of competences and needs/difficulties in the development of entrepreneurial projects; and, b) the important role of professionals in training and supporting this development; to analyse and compare the perceptions of professionals who give advice to entrepreneurs in Estonia, Ireland, the Netherlands and the United Kingdom, with the aim of deepening the characterisation of entrepreneurship, the competences that entrepreneurs should have, their needs and identifying good practices. The results will shed light and knowledge on the need for further research on the aspects studied and the need to redesign formal and non-formal EE programmes. Maximising your success.

## 2. Method

A qualitative research methodology was applied to generate knowledge of a given reality, as well as to explore and compare the different perspectives of professionals in their experiences with entrepreneurs (Suárez Lantarón *et al.*, 2020). Invited, expert and

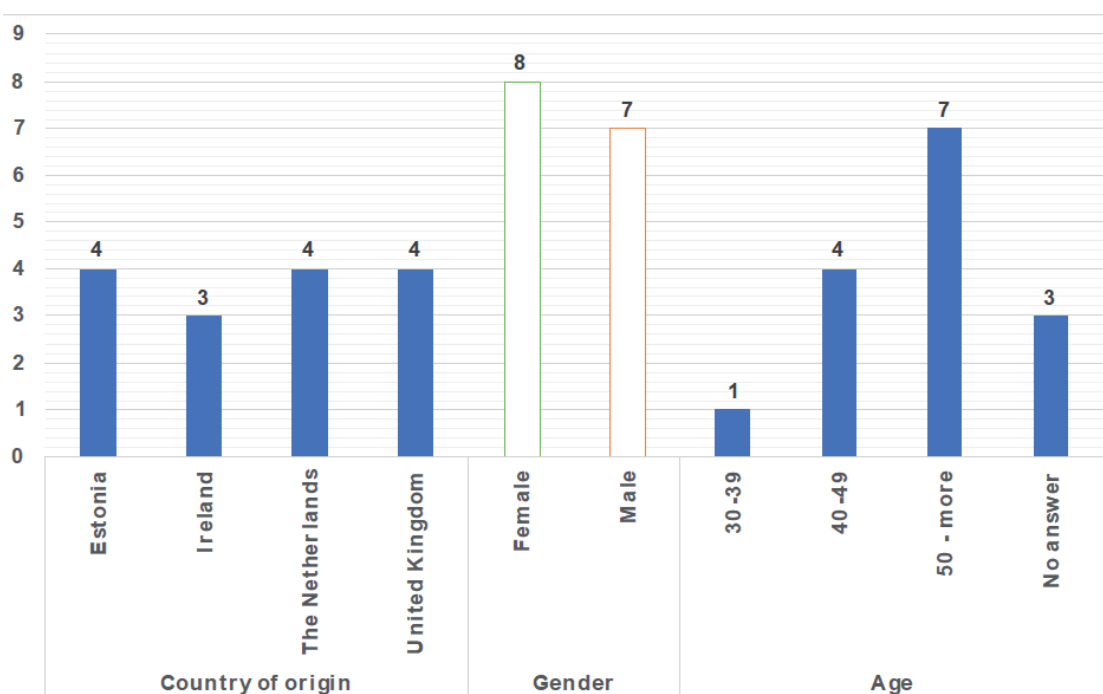
<sup>1</sup> People aged 18-64 who have started or are developing their entrepreneurial project and are less than 3.5 years old.

participatory sampling was used, seeking structural representativeness, and information was collected using a semi-structured interview protocol. A thematic content analysis of the information obtained was carried out (Miles *et al.*, 2014), using NVivo 12 Plus software tools for Windows (<https://cutt.ly/VCWGVk8>).

## 2.1. Participants

Fifteen professionals participated in the study, see Figure 1. They are distributed between men (8) and women (7) in an age range between 30 and more than 50 years old. The professionals belong to: (3) universities, (1) a business incubator, (1) a chamber of commerce, (1) an advice institution for the unemployed and (9) public and private organisations providing advice to entrepreneurs.

According to Järvinen and Mik-Meyer (2020), this diversity is sufficient to generate rich descriptions, in addition to using the criteria of information saturation (Ballester Brage *et al.*, 2022) and methodological complementarity for the comparison of cases



(Della Porta, 2008).

Figure 1. Socio-demographic data of professionals

These professionals were accessed by contacting different governmental bodies and advice organisations for entrepreneurs in the four participating countries. A total of 961 emails were sent and their details recorded in an Excel database. In the emails they were informed of the objectives of the research, the ethical aspects, confidentiality, and anonymity, and what their participation consisted of. Once their participation was confirmed, they were sent the interview protocol, which included the researchers' email addresses for any queries. A weekly follow-up was carried out until their response was received. This whole process was carried out between March 2018 and July 2019. A total of 15 completed interviews were obtained in which the saturation of the information was verified, and a second round of application was not necessary.

## 2.2. Instrument and processes

The information collection strategy was the semi-structured interview. This instrument was chosen because it allows us to respond to the research problem posed. By collecting the experiences of the people involved in a group or organisation, in this case the professionals in entrepreneurial advice. All this in order to capture how they perceive their own reality and the constructs with which they organise their world (González-Vega *et al.*, 2022). The interview script was validated in its Spanish version, in the development of the project on which this research is based, by professionals belonging to interdisciplinary areas related to the object of study, and with extensive experience in it. An English version was used, translated from Spanish to English and vice versa by a bilingual translator, and another in Estonian, translated by a company with experienced native translators (<https://www.bigtranslation.com/es/>).

The interview was divided into three parts: a) Informative, where the professionals were informed about the objectives of the research, the importance of their participation and ethical aspects; b) Sociodemographic, with questions on situational variables, and c) Investigative, with questions on the three dimensions of the study: characterisation of the entrepreneurship; identification of the competences and needs of the entrepreneur; and identification of good practices. All from a professional-expert perspective (Table 1).

Open-ended questions were asked, which offer much broader information than closed questions and do not limit the possible answers, despite the difficulty of their analysis (Phillips *et al.*, 2013), see Table 1. Participants’ responses were verbatim accounts with adequate context for a better understanding of the object of study (Patton, 2014). Participants are instructed to respond by considering the transitioning entrepreneurs<sup>2</sup> they advise in each context.

Table 1.  
*Categories, subcategories, and interview questions*

Categories	Code	Subcategories	Questions
1. Sociodemography	SOC		Country of origin, gender, and age
2. Characterisation of Entrepreneurship	EMP	a. N° Entrepreneurs	Entrepreneurs in the area
		b. Distribution	How are they distributed according to gender/area (urban-rural)?
		c. Sector	In what sectors do they undertake?
		d. Legal form	What legal form do they adopt?
		e. Financing	How are they financed?
3. Entrepreneurial competences	COM	They want to start or are undertaking i. Specific (e) ii. Transversal (e)	What competences do they consider they should have?
4. Entrepreneurial needs	NEC	They want to start or are undertaking i. Specific (e) ii. Transversal (e)	What needs do they consider they have?
5. Good practices	BPR		What practices do you consider most positive?

Note. The symbol “(e)” corresponds to the emerging subcategories.

<sup>2</sup> An entrepreneur in transition is a person whose project is in the ideation or development phase and is less than two years old. Reference taken from the project on which this research is based.



To protect their identity, a code was assigned consisting of the country code (Estonia - EST, Ireland - IRL, the Netherlands - PBJ and the United Kingdom - REN), the acronym PROF and an ordinal number according to the order in which the interviews were received.

### **2.3. Analysis process**

This process was developed in different phases: (a) the dimensions, categories and codes were created from the variables pre-established in the interview script in NVivo; (b) the interview transcripts were imported into NVivo; (c) the Excel sheet with the socio-demographic data, attributes, of the participants was imported; (d) they were coded (references) by themes, taking as the minimum unit the sentence or paragraph where they appeared (Miles *et al.*, 2014); (e) new emerging subcategories “e” were created and coded (Creswell, 2013); (f) the content of each category and subcategory was analysed and interpreted in its corresponding dimension; (g) framework matrices were made, where the rows were the attribute “country” and the columns were the categories and subcategories previously indicated; and, (h) conclusions were drawn from this research, after in-depth analysis of the content. The number of references analysed per country is presented below in Table 2.

Table 2.  
*Number of references analysed in NVivo by country and category*

<b>Country / Categories</b>	<b>EMP</b>	<b>COM</b>	<b>NEC</b>	<b>BPR</b>	<b>TOTAL</b>
Estonia	28	14	7	12	<b>61</b>
Ireland	18	9	7	9	<b>43</b>
Netherlands	17	12	9	14	<b>52</b>
United Kingdom	32	14	12	9	<b>67</b>
	<b>95</b>	<b>49</b>	<b>35</b>	<b>44</b>	<b>223</b>

Nota. The acronyms correspond to the category codes in Table 1.

Table 2 shows that the largest volume of references coded and analysed is from the United Kingdom (67), followed by Estonia (61), the Netherlands (52) and finally Ireland (43).

## **3. Results**

This section presents the main results obtained, organised according to the main dimensions analysed.

### **3.1. Characterisation of entrepreneurship from a professional perspective**

The data provided by the professionals show that there is a large volume of entrepreneurial projects and great variability in terms of gender, area of development, and sectors, although the technology sector and services stand out among the others. There is also a predominance of limited companies and sole traders and that these projects are financed with their own funds.

### 3.1.1. Estonia

The volume of entrepreneurial projects ranges from 400-500 to 756 start-ups per year (EST\_PROFo4 and EST\_PROFo2). The number of projects would have increased over the last five years.

---

Between 400 and 500 new companies are created every year. (EST\_PROFo4).

---

In relation to the distribution according to gender, the legal form adopted and the area in which it is carried out, rural or urban, only one of the participants has precise information (EST\_PROFo4). Approximately 70% of these projects are developed by men. Moreover, the proportion of entrepreneurial projects in the city is only “about 40%”.

In terms of the sectors that people prefer to develop, there is a great variety: technology, industry, services, catering, construction, wood, and tourism (EST\_PROFo1, EST\_PROFo2 and EST\_PROFo4).

---

Information technology, industry (EST\_PROFo1).

---

Also, the professionals indicate that 95% of these projects are developed in the form of a “private limited company” (EST\_PROFo4) and the rest are “self-employed”. As for the financing of these projects, EST\_PROFo4 indicates that 20% primary work, i.e. a job, or their own tools and equipment.

### 3.1.2. Ireland

According to IRL\_PROFo2, the number of entrepreneurial projects carried out in Ireland per year is between 300. As for their distribution, they state that there is a “client base balance” (IRL\_PROFo1) between both genders, a “50/50” (IRL\_PROFo2). In addition, they mainly develop in urban areas (IRL\_PROFo2).

They also state that the sectors where these projects are focused are technology and services, such as food and beauty care, engineering, and fishing and, to a lesser extent, manufacturing, and retail.

A few small food businesses and many jobs in the service sector (hairdressing, beauty, etc.) (IRL\_PROFo3).

In terms of the legal form adopted by these projects, there are differences of opinion among the participants. While IRL\_PROFo1 indicates that most start-ups operate as sole traders or partnerships, IRL\_PROFo2 indicates that 60% are limited companies and 40% are sole traders.

In relation to the financing of their projects, resources such as “personal initiative” (IRL\_PROFo1), “own resources/bank financing/family and friends” (IRL\_PROFo2) and “own resources/bank financing/family and friends” (IRL\_PROFo2) are mentioned.

### 3.1.3. The Netherlands

Most of the professionals interviewed do not consider this information to be accurate, which is striking. However, they do report on the number of entrepreneurial projects per year, which is around 20,000 (PBJ\_PROFo3).

They also indicate that there are more projects developed by women than by men (PJB\_PROFo1) and that these are mostly developed in urban areas (PBJ\_PROFo3). As for the sectors of activity, they mention services, engineering, IT or Horeca, which is to be better understood as follows.

---

IT- high tech, Horeca there is plenty of work in these sectors (PBJ\_PROF04)

---

In terms of funding resources, PBJ\_PROF04 points to the importance of “family and friends, Start-up hubs”.

### **3.1.4. United Kingdom**

The number of entrepreneurial projects carried out per year ranges from 2,500 applications (REN\_PROF01) to supporting about 30-40 projects in the county (REN\_PROF02). In relation to gender, the projects are distributed between “50/50” (REN\_PROF01) and “predominantly male” (REN\_PROF02).

They point out that they are developed in both rural and urban areas, although it will depend on the service offered, as well as the county.

---

It depends on the service, but in general it is a 50/50 mix of urban and rural (REN\_PROF01)

---

Regarding the sectors of activity, professionals report a great variability, from energy, life sciences, food, drink, and tourism (REN\_PROF01), technologies to “digital businesses” (REN\_PROF02). On tourism, REN\_PROF03 states that: “We are the home of Golf”. Regarding the legal form chosen, only REN\_PROF02 states that “sole trader” predominates.

In relation to their financing, REN\_PROF01 indicates that it will vary “varies between individuals”, however, REN\_PROF02 states that they normally use their own resources, although they also use crowdfunding, or they have a part-time job. Work that prevents them from focusing adequately on their project, reducing their chances of success.

---

Often, the success of many start-ups is undermined by the fact that the entrepreneur may also have a part-time job to supplement the income of the business, which diverts attention away from the business at hand (REN\_PROF02).

---

## **3.2. Entrepreneurial competences relevant to the advice area**

Many and varied were the competences identified by the professionals interviewed, whether they were in the ideation phase or developing their project.

### **3.2.1. Estonia**

Participants from this country indicated that people wishing to become entrepreneurs need specific competences such as: entrepreneurial qualities, international communication, knowledge of the product (2), services and customers, technical knowledge, as well as knowledge of accounting, business, finance (2), business and technical management, taxation, marketing (2). And transversal competences such as: self-management, oral and written communication, visionary leadership, motivating people, organisation, change orientation, innovative thinking, persistence, planning, decision making and visionary thinking.

---

Motivation of people, international communication, finance (EST\_PROF03).

---

As for the competences of the people who are developing their entrepreneurial project, it is pointed out that these are also varied, specific and transversal. One of the professionals indicates the same as in the previous case but adding more professional

knowledge “The same as above. But market / customer understanding is a matter of professionalism” (EST\_PROFO4).

EST\_PROFO1 organises them around: a) Business competences such as the identification and definition of the viable market segment or the development of a product/service, among others; b) Management competences such as the development of a long-term management system or the acquisition of resources to run a company; c) Human relations competences such as delegating and motivating individually and in groups; and, lastly, it cites d) Conceptual competences such as the ability to organise and communicate in writing and orally. In addition to the above, knowledge of marketing and foreign markets (EST\_PROFO2).

### 3.2.2. Ireland

Irish participants identified understanding pricing, cash flow, marketing (2), customer service, sales, and financial awareness as competencies for people wanting to become entrepreneurs.

---

Knowledge of pricing, cash flow, marketing, and customer service (IRL\_PROFO2)

---

In the case of the competences that the people who are developing their project must possess, two professionals (IRL\_PROFO2 and IRL\_PROFO3) indicate that they are the same; however, IRL\_PROFO1 adds that they must understand the essential concepts of business and finance, not only at an academic level or specific to their product or service. It also adds that it is important to understand “the legal and regulatory environment in which they operate”, thus identifying aspects such as finance, human resources, health and safety “e.g. Finance, HR, H&S, etc.”.

### 3.2.3. Netherlands

Participants from the Netherlands highlight, in the ideation phase, the need to be more realistic, less enthusiastic, and better prepared “in more cases they have to take more time for preparation” (PBJ\_PROFO1); also, the importance of focusing on the customer and its value, as well as on fostering specific knowledge about accounting, finance and sales.

---

Knowledge of accounting and finance, sales skills (PBJ\_PROFO4).

---

In the case of people who are already in the development stage of their projects, only two professionals (PBJ\_PROFO3 and PBJ\_PROFO4) say that it is important to focus on customer value, sales, and access to financing.

### 3.2.4. United Kingdom

As for professional people in this country, in the initial stage, they identify competences such as “perseverance and determination” (REN\_PROFO1); business knowledge and acumen, and project management, teamwork and communication skills (REN\_PROFO2); business and product knowledge (REN\_PROFO3); and, being passionate and driven to solve the problems they encounter “The best are usually passionate and “driven” to solve a problem they have found” (REN\_PROFO4).

In terms of competences in developing their project, REN\_PROFO2 adds to the above, knowledge of marketing and financial management. REN\_PROFO3 talks about

knowledge of their business area and enthusiasm. Finally, REN\_PROFO4 talks about transversal competences such as patience and tenacity, contacts, Friends, and family.

### **3.3. Perceived entrepreneurial needs for the design of an entrepreneurial project**

The needs identified by the participants from the four contexts are also many and varied. Moreover, the discourses show how these needs are connected to the competences already mentioned.

#### **3.3.1. Estonia**

When talking about people who wish to become entrepreneurs, these participants point out needs such as professional financial training and grants “Various professional trainings Financial instruments, grants” (EST\_PROFO3); considering knowledge about taxes, their optimisation, negotiation, marketing tools and customer maintenance (EST\_PROFO4).

When talking about people who are already entrepreneurs, the same needs are identified as those mentioned above, as well as the need for “Mentoring, coaching trainings, etc.” (EST\_PROFO3); and obtaining all possible information to start up an entrepreneurial project (EST\_PROFO4).

#### **3.3.2. Ireland**

In the case of this country, it is indicated that, independently of the phase of the project, entrepreneurs have deficiencies “depending on the individual” (IRL\_PROFO1) or in the skills already indicated (IRL\_PROFO2).

---

Most people starting a business do not have practical competences (IRL\_PROFO2)

---

IRL\_PROFO3, in the case of entrepreneurs, mentions priority needs such as sales, marketing, digital media and financial planning.

#### **3.3.3. Netherlands**

In the ideation stage, participants talk about the importance of training on financing aspects, the making of a business plan (PBJ\_PROFO5), as well as the basics of setting up a business (PBJ\_PROFO1). They also talk about customer discovery programmes (PBJ\_PROFO3).

As for the people who are already developing their project, PBJ\_PROFO3, the informants allude to the importance of the training programmes they are taking for optimal business design, “business design programmes” (PBJ\_PROFO3).

#### **3.3.4. United Kingdom**

Finally, the British participants state that, regardless of their stage, the needs are related to the skills gaps already indicated (REN\_PROFO2). However, REN\_PROFO1 talks about the need to understand the business environment as well as the area of weakness when marketing a good product, scaling up their project or adapting to changing markets. Participant REN\_PROFO3 adds the need for contacts, HR training and financing, be it management or localisation.

As for people who are already entrepreneurs, REN\_PROFO3 repeats the lack of financing, HR training and marketing.



### **3.4. Good practices for the development of entrepreneurial projects from a professional perspective**

Many and varied are the good practices pointed out by the professionals interviewed to ensure the success of business projects.

#### **3.4.1. Estonia**

Good practices are training in cooperation with universities on current issues, areas of interest for training and advice actions, aimed at new entrepreneurs. Also mentioned are mentoring or mentoring clubs where experiences can be shared, the creation of contact networks, the incorporation of financing, free advice, and visits to trade fairs where markets for exporting can be identified.

---

Business training in cooperation with universities on current business topics (EST\_PROFO2)

---

#### **3.4.2. Ireland**

These professionals point to the importance of the entrepreneurial environment in fostering relationships between entrepreneurs, free and unbiased mentoring, specific business creation programmes, one-to-one engagement, the opportunity to learn with peers and the subsidy for entrepreneurship. The mentoring and networking are indicated by two of the participants.

---

The state-sponsored back-to-work allowance is a very important support for those moving from unemployment to self-employment (IRL\_PROFO3)

---

#### **3.4.3. Netherlands**

Here they point to knowledge of organisations that can give them advice, a focus on the customer and sales, coaching, a broad business community, and programmes where they can reflect and be open-minded to new opportunities.

---

Focus on customers makes entrepreneurs 10 times more likely to succeed (PBJ\_PROFO3)

---

#### **3.4.4. United Kingdom**

Finally, the British participants talk about considering having professionals who listen to and encourage entrepreneurs, so that they believe in themselves and in their ideas. They highlight mentoring processes with people who have gone through the same difficulties and have overcome them, training courses and accelerators where they are trained in entrepreneurial skills and, in the case of students, that they can practice the theory learned in their own companies.

---

Enable students to take academic business theories and put them to the test in their own businesses (REN\_PROFO4).

---

## 4. Combined analysis

The comparative analysis shows the large volume of entrepreneurial projects, how their distribution varies according to the context, the complexity of the entrepreneur's competence profile, the significant volume of needs they have and the existence of a wide variety of good practices.

Table 3 shows, despite the diversity between countries, the large number of entrepreneurial projects launched each year. The gender aspect also varies from country to country. As for the area in which the projects are developed, except in Estonia and the United Kingdom, the predominance is urban.

In terms of sectors of activity, new technologies and customer services predominate. In terms of legal form, all countries are dominated by private companies or joint ventures. And finally, as regards financing, own resources predominate, with support from banks, friends or family.

Table 3.

*Distribution and comparison of results*

Country	Entrepreneurs Per year	Gender	Age	Sector	Legal form	Funding
Estonia	400-500 756	70% men	40% urban, 60% rural.	Wood processing and export, construction and tourism. Hospitality and services. Technologies and industry.	95% private enterprise, the rest self-employed.	20% with primary tools (work) / equipment.
Ireland	300	50/50	Mainly urban	Mainly services and technology. ICT/marine technology/engineering/fishing. Quite a few small food businesses, and many jobs in the service sector (hairdressing, beauty, etc.).	60 joint-stock companies or sole traders. Mainly limited companies, followed by sole traders or partnerships	Personal initiative. Own resources, banks, family, and friends.
Netherlands	20.000	More women	Mainly urban	Services, engineering, and IT. Technology and Horeca		Family and friends, start-up centres
United Kingdom	30-40 to 2,500	50/50 Male predominance	50/50 Both, but predominantly rural according to the county	Energy, life sciences, food and drinks, and tourism. Digital industry services, manufacturing (jewellery, lingerie).	Sole trader	Varies from person to person. Own resources or crowdfunding.

Table 4 shows the large volume and variability of competences identified by the professionals. It can be observed that there are coincidences, regardless of the phase (competences in italics), in specific aspects such as: marketing, financial management or cash flow, customer service, business knowledge, product knowledge, price and markets, etc.

And, as in Estonia and the United Kingdom, more transversal competences stand out, although they do not coincide in all of them. These include communication, leadership, decision-making, passion, persistence and risk-taking, among others.

Table 4.  
Competencies contributed by participants from each country

Country	Ideation	Development (< 2 years)
<b>Estonia</b>	Risk-taking	Business and management competences: identify and define a market segment (2), develop a product/service (2), generate ideas, overview of the environment, experience (2), recognise opportunities and, formulate strategies, develop a long-term management system; acquire and develop resources to run your project; business operational management; know the area in which the company operates and the market (2), <i>marketing (3); financial management (2), taxation, budgeting skills; technical skills; prepare your business plan; set objectives, international management experience (2).</i>  Human relations competences: develop organisational culture; delegate; motivate individually and in groups; human resource management; leadership.  Conceptual competences: organisation; communication; <i>customer management (2);</i> coordinating activities; written and oral communication; decision making; analysis; logical thinking; determination; and awareness.
	Self-management	
	Written, oral and international communication	
	<i>Accounting</i>	
	Corporate	
	Business management	
	<i>Finance (2)</i>	
	<i>Taxation</i>	
	Visionary leadership	
	<i>Marketing</i> of products and services (2)	
	Motivation of people	
	Organisational	
	Change orientation	
	Innovative thinking	
Persistence		
Planning		
<i>Customer service</i>		
Decision-making		
Techniques and management		
<b>Ireland</b>		<i>Understand the legal and regulatory environment in which your company operates and more generally</i>
	<i>Understanding prices</i>	<i>Understand fundamental business concepts</i>
	<i>Finance</i>	<i>Understand pricing</i>
	<i>Cash flow</i>	<i>Know not only your specific trade, service, or product</i>
	<i>Marketing (2)</i>	<i>Finance (2)</i>
	<i>Customer service</i>	<i>Cash flow</i>
	<i>Sales</i>	<i>Marketing (2)</i>
	No formal academic learning required	
	<i>Customer service</i>	
	<i>Sales</i>	
<b>Netherlands</b>	<i>Customer focus and customer value</i>	
	<i>Accounting</i>	<i>Access to finance</i>
	<i>Finance</i>	<i>Focus on customer value</i>
	Sales skills	<i>Focus on sales</i>
	Preparation	
	More realistic view of business	
<b>United Kingdom</b>	Communication	Friends and family
	Commercial awareness and acumen	Communication
	<i>Business knowledge</i>	<i>Knowledge of your business area</i>
	<i>Product knowledge</i>	Contacts
	Determination	Enthusiasm
	Project management	<i>Financial management</i>
	Drive to solve a problem	Project management
	Passion	<i>Marketing</i>
	Perseverance	Patience
Teamwork	Tenacity	
	Teamwork	

Note. The number in brackets corresponds to the number of times indicated.

The needs identified are presented in Table 5. In this case, with the exception of the UK, most of these revolve around specific aspects and areas for the development of the project. These revolve around the financial area, marketing, clients, etc. In the case of the United Kingdom, competences such as communication, teamwork, and management, among others, appear again.

Table 5.  
*Needs contributed by participants from each country*

<b>Country</b>	<b>Ideation</b>	<b>Development (&lt; 2 years)</b>
<b>Estonia</b>	Tax knowledge	Coaching
	Financial training	<i>Tax knowledge</i>
	Subsidies training	Marketing tools
	Marketing tools	Client maintenance
	Client maintenance	Mentoring
	Negotiation	Negotiation
	Optimisation	Optimisation
<b>Ireland</b>	Understanding prices	
	Cash flow	Understanding prices
	Marketing (2)	Cash flow
	Digital media	Marketing
	Financial planning	Customer services
	Customer services	
	Sales	
<b>Netherlands</b>	Aspects of setting up a business	
	Discovering customers	Programmes for business start-ups
	Training and financing	
	Business plan	
<b>United Kingdom</b>	Adapting to changing media	
	Communication	Communication
	Commercial awareness and acumen	Commercial awareness and acumen
	Contacts	HR training
	Product weaknesses	Project management
	Understanding the business environment	Financial management
	Scaling up	Marketing
	Funding	Teamwork
	HR training	
	Project management	
	Working in a team	

Finally, Table 6 highlights the good practices identified by the participants. Among all the practices mentioned, advice or support, training, mentoring, or coaching and contact networks stand out due to their repetition. There are also calls for more one-to-one sessions.



Table 6.  
*Good practices contributed by participants from each country*

<b>Country</b>	<b>Good Practices</b>
<b>Estonia</b>	<i>Free advice for the business plan</i>
	Recruitment of an assistant
	<i>Networking</i>
	Thematic short courses
	<i>Business training in cooperation with universities on current topics</i>
	<i>Business start-up training</i>
	Bringing financial resources into the company
	<i>Mentoring Club  Mentoring (3)</i>
	Start-up entrepreneur development programme
<b>Ireland</b>	Visits to trade fairs to select export markets
	<i>Long-term support for women entrepreneurs</i>
	<i>One-to-one engagement</i>
	<i>Free and impartial mentoring (2)</i>
	Peer learning opportunities
	<i>Programmes to build your business</i>
<b>Netherlands</b>	<i>Networking (2)</i>
	Back to work allowance for transition from unemployment to self-employment
	Focusing on customer value
	<i>Coaching</i>
	Knowing the support environment
<b>United Kingdom</b>	Focus on sales
	<i>Programmes to help them reflect and be open-minded to new options</i>
	Accelerators
	<i>Advice that listens and encourages</i>
	Believe in themselves
	Believe in their idea
<b>United Kingdom</b>	Training (2)
	1-2-1 Mentoring with people who have gone through their difficulties and solved them
	Putting into practice what they have learnt on a theoretical level in the case of students
	One-to-one meetings (2) with a business advice provider

In essence, the volume of entrepreneurial projects in the four contexts, as well as the variety of participants/entities, has served to generate rich descriptions (Järvinen & Mik-Meyer, 2020) and to highlight the commitment of these countries to the development of entrepreneurship and, consequently, as Gavurova *et al.* (2019) and Nicolás

Martínez and Rubio Bañón (2020) state, of their economies and employment. This is demonstrated by the fact that their unemployment rates are below the European average (Datosmacro.com, 2021).

The participants have also created a varied and complex competency profile of the person who decides to become an entrepreneur, as stated by Van Gelderen (2022). Specific competences are identified, such as marketing, financing, business knowledge in general or knowledge of the market, and customers in particular among, others. And transversal competences, such as communication, planning, perseverance, passion, motivation, and leadership, among others. Competences already highlighted in their research by authors such as Ahmed *et al.* (2022), Bacigalupo *et al.* (2016), Shalab *et al.* (2019), or Xiaojing *et al.* (2022). Competences, as stated by McCallum *et al.* (2018) not only essential for professional development but also for personal development, the success of the entrepreneurial project (Li *et al.*, 2022) and the enrichment of the individual and his or her community. Competences that, as can be seen, are expanding with the development of the project.

On the other hand, the high percentage of projects that fail, 21.5% (Mitic, 2022), has also made it necessary to focus on the needs of entrepreneurs. These needs mainly revolve around the lack of the mentioned competences, including aspects already recognised in the literature such as financial knowledge, decision-making, cash flow, or more transversal skills such as team management, among others (Autor, 2020; De Amorim *et al.*, 2018; Ghassan *et al.*, 2022; Nam *et al.*, 2019).

Finally, in relation to good practices, a great deal of variability was identified, with the most common among the countries being advice, especially one-to-one, mentoring processes, training, and the creation of networks. Good practices that connect with those already indicated by authors such as Barbosa *et al.* (2019), Klofsten *et al.* (2021) and Moreno *et al.* Good practices that include gender aspects, as in the case of Ireland, or more cross-cutting aspects such as belief in their ideas and themselves, in the case of the United Kingdom. And, among which, it is striking, only funding appears in the case of Estonia, highlighted in Lauermaann's research (2018).

## 5. Conclusions, limitations, and foresight

From the results and in relation to the first objective, which aimed to characterise the entrepreneurial situation in the four countries studied, it can be concluded that there is a large number of entrepreneurial initiatives, of people who decide to create their own employment option and, therefore, collaborate with the economic development of their regions and countries. Entrepreneurship is mostly dominated by men and centred on the urban environment. With regard to the second objective, which sought to identify the competences and needs in entrepreneurial development, it is concluded that the profile of the trader must have a wide range of competences, not only specific but also of a transversal nature. These competences increase in complexity as the project grows. These competences include those related to financing, marketing, product development and, of a more transversal nature, risk-taking, communication and change orientation, to name but a few. Also, it is concluded that the lack of these competences becomes a necessity that the individual must face in order to succeed and sustain his or her project. Needs such as training in finance, coaching, HR training or project and team management, to name but a few. Needs that, if not addressed, will continue to cause a high failure rate in

these vital projects for the development of the individual, of the economy and of today's society. Finally, in relation to the third objective aimed at detecting good practices favouring entrepreneurial development, it is worth highlighting that among the great variety of actions carried out by these professionals, good practices have been identified. Practices that favour the development of the competences identified and respond to the needs detected. These include individualised advice, training, especially in universities on current issues, increased mentoring processes and networking. As a general conclusion, it should be noted that all these findings can be transferred to the design and development of EE programmes in formal and non-formal education institutions in order to favour the development of the identified competences. Consequently, this would make it possible to reduce the deficiencies detected and, finally, to favour the development of successful business projects in line with socio-economic demands and the development of professional areas with an impact on the areas.

### **5.1. Limitations and recommendations**

It is not easy to propose an object of study such as the one addressed in this paper, nor to delimit a research problem that is framed in a multidimensional perspective considering theoretical perspectives that defend an entrepreneurial ecosystem. Nor is it easy in qualitative research to configure or access the samples of participants and contexts considered, especially if we are located in countries other than our own. Another relevant limitation in all research refers to achieving the participation and availability of the participants, in this case, moreover, belonging to different European contexts other than our own, which makes it necessary to work with them sometimes in situ, but often at a distance. However, we believe that, given the characteristics of the study, we have responded to its purpose with a sufficient sample (applying the criterion of saturation of the information in the process), which allows an approximation to the problem.

In any case, the main limitation is perceived in relation to the convenience of triangulating the data with the opinion of the entrepreneurs who use these services, in order to determine the convergences or discrepancies between the contributions of the professionals on the issues raised and those of the entrepreneurs themselves. This question also becomes a prospective one for the study and we consider it for its continuity.

As for the recommendations, on the one hand, and given the lack of a clear concept of good entrepreneurial practices, it is suggested that research and progress be made in the definition of a term. On the other hand, we hope that the knowledge provided by this research will be useful for those responsible for the design and development of EE programmes, both in formal and non-formal contexts, thus achieving greater success of entrepreneurial projects and a better business impact in the participating areas.

## **6. Funding**

Este artículo forma parte de una Tesis Doctoral inscrita en el Proyecto I+D+I «Diseño de la carrera y gestión del talento emprendedor». Financiado por el Ministerio de Economía y Competitividad en la convocatoria de 2013. Plan estatal I+d 2013-2016 excelencia con referencia edu2013-45704-p, dirigido por la Prof. Dra. Magdalena Suárez-Ortega, (ejecución 2014- 2018). Universidad de Sevilla, España. Web <http://transitions.careers/>.

## 7. References

- Abdesselam, J. B., & Renou-Maissant, P. (2020). What are the drivers of business demography and employment in the countries of the European Union? *Applied Economics*, 52(37), 4018-4043. <https://doi.org/10.1080/00036846.2020.1730756>
- Ahmed, A. E., Ucbasaran, D., Cacciotti, G., & Williams, T. A. (2022). Integrating Psychological Resilience, Stress, and Coping in Entrepreneurship: A Critical Review and Research Agenda. *Entrepreneurship Theory and Practice*, 46(3), 497-538. <https://doi.org/10.1177/10422587211046542>
- Ahmed, T., Chandran, V. G., Klobas, J. E., Liñán, F., & Kokkalis, P. (2020). Entrepreneurship education programmes: How learning, inspiration and resources affect intentions for new venture creation in a developing economy. *The International Journal of Management Education*, 18, 100327. <https://doi.org/10.1016/j.ijme.2019.100327>
- Bacigalupo, M., Kamylylis, P., Punie, Y., & Van den Brande, G. (2016). *EntreComp: The Entrepreneurship Competence Framework*. Publication Office of the European Union. Luxembourg. <https://doi.org/10.2791/593884>
- Ballester Brage, L., Nadal Cristobal, A., Amer Fernández, J., & Quesada Serra, V. (2022). *Métodos y técnicas de investigación educativa* (3ª ed.). Ediciones UIB.
- Barbosa de Aguiar, R., Souza Silva, D., Schwengber ten Caten, C., & Pinto Silva Filho, L. C. (2019). Lean Mentorship: Fitting external support to entrepreneur needs over the startup development. *Production*, 29, 1-11. <https://doi.org/10.1590/0103-6513.20190078>
- Creswell, J. (2013). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five*. SAGE, CA.
- Datosmacro.com (2021). Desempleo de la zona euro [Euro area unemployment]. <https://cutt.ly/BRyeU4H>
- De Amorim Braga, F. J., De Souza Silvestre, F., & Rébula Oliveira, U. (2018). Analysis of individual micro-entrepreneur vision from the perspective of financial management. *Brazilian Journal of Operations & Production Management*, 15, 182-192. <https://doi.org/10.14488/BJOPM.2018.v15.n2.a2>
- Della Porta, D. (2008). Comparative analysis: case-oriented versus variable-oriented research. In D. Della Porta & M. Keating (Eds.), *Approaches and Methodologies in the Social Sciences: A Pluralist Perspective* (pp. 198-233). Cambridge University Press.
- Fernández-Nogueira, D., Arruti, A., Markuerkiaga, L., & Sáenz, N. (2018). The entrepreneurial university: a selection of good practices. *Journal of Entrepreneurship Education*, 21(3), 1-17. <https://cutt.ly/7Rt1zgp>
- Foresto, E. (2020). Aprendizajes formales, no formales e informales. Una revisión teórica holística [Formal, non-formal and informal learning. A holistic theoretical review]. *Contextos de Educación*, 29, 24-36. <https://hum.unrc.edu.ar/ojs/index.php/contextos>

- Galvão, A., Marques, C. S., & Ferreira, J. (2019). Evaluation of an entrepreneurship training programme: a proposal for new guidelines. *Education and Training, 61*(2), 136-152. <https://doi.org/10.1108/ET-11-2018-0228>
- Ghassan, Y., Paulami, M., Ratinho, T., & Faustine, F. (2022). Sustainable entrepreneurs: what drives them to engage in different crowdfunding types? *International Journal of Entrepreneurial Behaviour and Research, 28*(4), 980-1000. <https://doi.org/10.1108/IJEER-05-2021-0321>
- Gavurova, B., Belas, J., Strnad, Z., & Rozsa, Z. (2019). Impact of the state on business environment-sectoral analysis. *Journal of International Studies, 12*(4), 244-257. <https://doi.org/10.14254/2071-8330.2019/12-4/16>
- Global Entrepreneurship Research Association [GERA]. (2018). Global Report 2017/18. <https://www.gemconsortium.org/report>
- Gómez Rojo, M. A. (2021). Reflexiones, herramientas, competencias y respuestas para la Educación Internacional en tiempo Covid-19 [Reflections, tools, competences and responses for International Education in time Covid-19]. *Revista Española de Educación Comparada, 39*, 203-217. <https://doi.org/10.5944/reec.39.2021.28930>
- González-Vega, A. M. C., Molina Sánchez, R., López Salazar, A., & López Salazar, G. L. (2022). La entrevista cualitativa como técnica de investigación en el estudio de las organizaciones (Qualitative interviewing as a research technique in organisational research). *New Trends in Qualitative Research, 14*, 1-12. <https://doi.org/10.36367/ntqr.14.2022.e571>
- Gümüşay, A. A., & Bohné, T. M. (2018). Individual and organizational inhibitors to the development of entrepreneurial competencies in universities. *Research Policy, 47*(2), 363-378. <https://doi.org/10.1016/j.respol.2017.11.008>
- Hunt, C. M., Fielden, S., & Woolnough, H. M. (2019). The potential of online coaching to develop female entrepreneurial self-efficacy. *Gender in Management: An International Journal, 34*(8), 1-35. <https://doi.org/10.1108/gm-02-2019-0021>
- Järvinen, M., & Mik-Meyer, N. (Eds.) (2020). *Qualitative Analysis: Eight Approaches for the Social Sciences*. SAGE Publications.
- Klofsten, M., Jones-Evans, D., & Pereira, L. (2021). Teaching science and technology PhD students in entrepreneurship-potential learning opportunities and outcomes. *Journal of Technology Transfer, 46*(2), 319-334. <https://doi.org/10.1007/s10961-020-09784-8>
- Lauermann, J. (2018). Municipal statecraft: Revisiting the geographies of the entrepreneurial city. *Progress in Human Geography, 42*(2), 205-224. <https://doi.org/10.1177/0309132516673240>
- Li, G., Long, Z., Jiang, Y., Huang, Y., Wang, P., & Huang, Z. (2022). Entrepreneurship education, entrepreneurship policy and business competition: mediating effect of business competition in China. *Education + Training*, ahead-of-print. <https://doi.org/10.1108/ET-06-2021-0218>



- McCallum E., Weicht R., McMullan L., & Price A. (2018). *EntreComp into Action: get inspired, make it happen*. In M. Bacigalupo & W. O’Keeffe (Eds.), EUR 29105 EN. Luxembourg: Publications Office of the European Union. <https://epale.ec.europa.eu/es/node/70017>
- Miles, M. B., Huberman, A. M., & Saldana, J. (2014). *Qualitative Data Analysis: A Methods Sourcebook*. Sage Publications.
- Mitic, I. (2022, 18 de enero). *Small Business Failure Statistics to Know in 2022 - A Realistic Picture*. <https://cutt.ly/RCWxkdO>
- Moreno, S., García Carrillo, A., & Guerra de Castillo, Z. Y. (2018). *Good incubation practices and functional components for the identification and execution of innovation projects* [Paper presentation]. The 22nd International Congress on Project Management and Engineering, Madrid. <https://cutt.ly/9RyIFDA>
- Moreno, C., Johnson, V., & Puyuelo, M. (2021). Realidades de emprendimiento en pequeñas y medianas empresas en Chile: uso del diseño [Realities of entrepreneurship in small and medium-sized enterprises in Chile: the use of design]. *Revista Venezolana de Gerencia*, 26(95), 898-917. <https://doi.org/10.19052/rvgluz.27.95.28>
- Nam, G. J., Lee, D. M., & Chen, L. (2019). An Empirical Study on the Failure Factors of Startups Using Non-Financial Information. *Asia-Pacific Journal of Business Venturing and Entrepreneurship*, 14(1), 139-149. <https://doi.org/10.16972/APJBVE.14.1.201902.139>
- Nicolás Martínez, C., & Rubio Bañón, A. (2020). Emprendimiento en épocas de crisis: Un análisis exploratorio de los efectos del COVID-19 [Entrepreneurship in Times of Crisis: An Exploratory Analysis of the Effects of COVID-19]. *Small Business International Review*, 4(2), 53-66. <https://doi.org/10.26784/sbir.v4i2.279>
- Nieto-Borbor, C. L., & Martínez-Suárez, P. C. (2021). Caracterización del aprendizaje basado en proyectos para el fortalecimiento de competencias emprendedoras [Characterisation of project-based learning for the strengthening of entrepreneurial competences]. *Polo de conocimiento*, 6(3), 2482-2499. <https://doi.org/10.23857/pc.v6i3.2526>
- Patton, M. Q. (2014). *Qualitative research and evaluation methods* (4th ed.). SAGE.
- Phillips, P., Phillips, J., & Aaron, B. (2013). *Survey Basics*. ASTD Press.
- RezaeiZahneh, M., Hogan, M., O’Reilly, J., Cunningham, J., & Murphy, E. (2017). Core entrepreneurial competencies and their interdependencies: insights from a study of Irish and Iranian entrepreneurs, university students and academics. *International Entrepreneurship and Management Journal*, 13, 35-73. <https://doi.org/10.1007/s11365-016-0390-y>
- Schwab, K. (Ed.). (2017). *The Global Competitiveness (Report 2017-2018)*. World Economic Forum. <https://cutt.ly/bRywna1>
- Shalab, Y., Chengang, Y., Arbizu, A.D., & Haider, M.J. (2019). Entrepreneurial self-efficacy and intention: do entrepreneurial creativity and education matter? *International Journal of Entrepreneurial Behaviour and Research*, 25(2), 259-280. <https://doi.org/10.1108/IJEER-12-2017-0522>

- Shamsuddin, J. B., Bin Minai, M. S., Bin Md Zain, A. Y., & Al Idrus, S. (2020). Relationship of perception and awareness towards utilization of government business support services (GBSS) in Malaysian SMEs perspective. *Journal of Entrepreneurship Education*, 23(1), 1-12. <https://cutt.ly/ARypH8N>
- Suárez Lantarón, B., García-Perales, N., & Cecilia Elisondo, R. (2020). La vivencia del alumnado en tiempos COVID-19: estudio comparado entre las universidades de Extremadura (España) y Nacional de Río Cuarto (Argentina) [The student experience in COVID-19 times: a comparative study between the universities of Extremadura (Spain) and the National University of Río Cuarto (Argentina)]. *Revista Española de Educación Comparada*, 38, 44-68. <https://doi.org/10.5944/reec.38.2021.28936>
- Suárez Ortega, M., Sánchez-García, M. F., & Soto González, M. D. (2020). Desarrollo de la carrera emprendedora: Identificación de perfiles, competencias y necesidades [Entrepreneurial career development: Identifying profiles, competencies and needs]. *Revista Complutense de Educación*, 31(2), 173-184. <https://dx.doi.org/10.5209/rced.62001>
- Szerb, L., Aidis, R., & Acs, Z. J. (2013). The Comparison of the Global Entrepreneurship Monitor and Global Entrepreneurship and Development Index Methodologies. *Foundation and Trends in Entrepreneurship*, 9(1), 1-142. <https://doi.org/10.1561/03000000046>
- Van Gelderen, M. (2022). Developing business competences through deliberate practice. *Education + Training*, ahead-of-print. <https://doi.org/10.1108/ET-10-2021-0396>
- Xiaojing, W., Thomas, K. F., & Cheung Chun, T. (2022). Promoting student creativity and entrepreneurship through real-world problem-based maker education. *Thinking Competences and Creativity*, 45, 1-16. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2022.101046>

7



*Estudio comparativo de dos acciones  
formativas del Sistema de Formación  
Profesional para el Empleo*

---

*Comparative study of two training processes of  
Vocational Education and Training System*

**Alfredo Saavedra Suárez\***

**DOI:** 10.5944/reec.43.2023.31769

Recibido: **7 de octubre de 2021**  
Aceptado: **22 de septiembre de 2022**

---

\* ALFREDO SAAVEDRA SUÁREZ: Graduado en Pedagogía por la Universidad de Oviedo. Magíster en Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato y Formación Profesional en la especialidad de Orientación Educativa por la Universidad de Oviedo. <https://orcid.org/0000-0003-0959-2762>. **Datos de contacto:** [alfredosaavedrasuarez@gmail.com](mailto:alfredosaavedrasuarez@gmail.com)

## Resumen

Este artículo es resultado de una investigación sobre el Sistema de Formación Profesional para el Empleo ante el desconocimiento de la sociedad sobre el mismo. Se ha seleccionado como forma de estudio el método comparativo para, a través de técnicas multinivel que superan la mera descripción, analizar los certificados de profesionalidad de Actividades Auxiliares de Almacén y Docencia de la Formación Profesional para el Empleo. Dicho análisis ha permitido conocer que no existe correspondencia en el diseño pedagógico de las acciones formativas mencionadas tras la comparación de sus objetivos, contenidos, metodología, temporalización y evaluación. Estos resultados demuestran la importancia del diseño y planificación de las formaciones y, a su vez, posibilitan una mejor comprensión y desarrollo del Sistema de Formación Profesional.

*Palabras clave:* Formación Profesional para el Empleo; certificado de profesionalidad; diseño pedagógico; acciones formativas

## Abstract

This article is the result of an investigation into the Vocational Education and Training System in view of society's lack of knowledge about it. The comparative method has been selected as a form of study in order to, through multilevel techniques that go beyond mere description, analyse the professional certifications of Warehouse Auxiliary Activities and Teaching of Vocational Training for Employment. This analysis has revealed that there is no correspondence in the pedagogical design of the aforementioned training processes after comparing their objectives, contents, methodology, timing and assessment. These results demonstrate the importance of the design and planning of training and, in turn, enable a better understanding and development of Vocational Education and Training System.

*Keywords:* Vocational Education and Training System; certificate of professional experience; pedagogical design; training processes

## **1. Introducción**

La presente investigación nace con la intención de analizar desde una perspectiva pedagógica dos formaciones del Sistema de Formación Profesional para el Empleo. El artículo 5.1. de 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 constituye el marco general de referencia del presente trabajo y articula los ejes básicos a partir de los cuales se podrá reconocer la importancia del sistema mencionado y, por tanto, del aprendizaje a lo largo de la vida (LOMLOE, Artículo 5.1.):

«Todas las personas deben tener la posibilidad de formarse a lo largo de la vida, dentro y fuera del sistema educativo, con el fin de adquirir, actualizar, completar y ampliar sus capacidades, conocimientos, habilidades, aptitudes y competencias para su desarrollo personal y profesional.»

Como se puede observar la Formación Profesional (FP), constituye un derecho que permitirá integrar la dimensión más propiamente personal y profesional, elementos claves en una sociedad cada más exigente y en la que los perfiles laborales se encuentran en continua transformación.

## **2. Marco teórico**

### **2.1. El Sistema de Cualificaciones y Formación Profesional**

Para poder introducirse en el marco de la Formación Profesional para el Empleo, es necesario tener en cuenta la Ley Orgánica 5/2002, de 19 de junio, de las Cualificaciones y de la Formación Profesional. La finalidad de esta ley es la ordenación de un sistema integral de formación profesional, cualificaciones y acreditación. Pretende regular, por una parte, las cualificaciones profesionales y, por otra, la formación profesional. El Sistema de Cualificaciones y Formación Profesional (SCFP) es definido como «el conjunto de instrumentos y acciones necesarias para promover y desarrollar la integración de las ofertas de la formación profesional, a través del Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales» (p. 22438). Siguiendo al Instituto Nacional de las Cualificaciones (2016), este plantea como objetivos del sistema, lograr una formación que cumpla con las necesidades de cualificación de las organizaciones productivas, ajustar la oferta y la demanda del mercado laboral, fomentar el aprendizaje a lo largo de la vida, y promover la libre circulación de trabajadores.

#### **2.1.1. La cualificación profesional**

Dentro de los instrumentos y acciones del SCFP se encuentra el Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales. Se trata de un instrumento aplicable en todo el territorio nacional, que, permite organizar las cualificaciones profesionales identificadas en el sistema productivo.

Cada cualificación profesional es un conjunto estructurado de conocimientos y capacidades profesionales que posibilitan el ejercicio de una actividad profesional acorde a las necesidades de la producción y el empleo (Instituto Nacional de Cualificaciones, 2021). Dichas cualificaciones se organizan en unidades de competencia, es decir, en agregados mínimos de competencia profesional susceptibles a evaluación, reconocimiento y



acreditación (Instituto Nacional de Cualificaciones, 2016). Agudo *et al.* (2017) determinan que la unidad de competencia profesional «comprende el conjunto de capacidades de diferente naturaleza que permiten conseguir un resultado. [...] Está vinculada al desempeño profesional, no es independiente del contexto y expresa los requerimientos humanos valorados en la relación ser humano-trabajo» (p. 15).

Estas unidades se asocian a un módulo formativo, el cual está constituido por un bloque de contenido que describe la formación necesaria para adquirir una unidad de competencia. Al mismo tiempo, sirve de referencia para el diseño de las acreditaciones. Los módulos, a su vez, pueden subdividirse en unidades de formación cuando su contenido es muy amplio (Instituto Nacional de Cualificaciones, 2016).

Una cualificación «no implica en sí misma la actividad formativa, sino que es la base para las futuras titulaciones» (Soto *et al.*, 2009, p. 5). Cada cualificación profesional recogida en el Catálogo Nacional de Cualificaciones es acreditada de forma oficial mediante un certificado de profesionalidad. Estos instrumentos de acreditación configuran un perfil profesional y prueban la capacitación para desarrollar una actividad laboral. Son válidos en todo el territorio nacional y expedidos por el Servicio Público de Empleo (Real Decreto 34/2008).

### **2.1.2. La formación profesional y sus subsistemas**

La formación profesional es otros de los aspectos que regula la Ley Orgánica 5/2002, la cual la define como «el conjunto de acciones formativas que capacitan para el desempeño cualificado de las diversas profesiones, el acceso al empleo y la participación activa en la vida social, cultural y económica» (p. 22440). Toda la formación propia del Sistema de Formación Profesional se estructura en dos subsistemas. Por una parte, la Formación Profesional Inicial o Reglada y, por otra, la Formación Profesional para el Empleo. Es importante señalar que estos subsistemas mantienen un nexo de unión, la unidad de competencia.

La Formación Profesional para el Empleo tiene como objetivo desarrollar la formación permanente, la cualificación y recualificación de desempleados y ocupados (Agudo *et al.*, 2017). Entre las finalidades de la misma, se pretende:

- Mejorar las competencias profesionales de los trabajadores y trabajadoras a lo largo de la vida, de esa forma, se potencia su desarrollo profesional y personal.
- Atender a los requerimientos de las empresas y del mercado de trabajo. Supone una mejora de la productividad y competitividad de las empresas.
- Incrementar la empleabilidad de los trabajadores, favorecer los procesos de acreditación y disminuir la brecha digital.

Para poder adentrarse en el funcionamiento de este sistema, es relevante conocer las diferentes iniciativas de formación existentes. Todas ellas persiguen el objetivo de adquirir, mejorar y actualizar las competencias y cualificaciones profesionales, fomentando la formación de los trabajadores y trabajadoras en activo a lo largo de toda su vida, y satisfaciendo las necesidades de personas, empresas y sectores productivos (Ley 30/2015). Entre las iniciativas del mismo se diferencian (Ley 30/2015):

1. *La formación programada para empresas.* Tiene como destinatarias a las personas trabajadoras asalariadas que prestan sus servicios en una determinada empresa. La acción formativa debe guardar relación con la

actividad empresarial, no es obligatorio que esté reflejada en el Catálogo de Especialidades Formativas, pero, aun así, se deben establecer por parte de la propia empresa, criterios de duración, contenido e impartición.

2. *Formación para trabajadores ocupados.* Atiende las necesidades no cubiertas por la formación programada para el empleo. Se trata de una formación complementaria, que se desarrolla mediante tres tipos de programas (Real Decreto 694/2017): Programas de formación sectorial; Programas de formación transversal; Programas de cualificación y reconocimiento profesional (dirigidas a la obtención de certificados de profesionalidad).
3. *Formación para trabajadores desempleados.* Dirigida prioritariamente a las personas desempleadas con un nivel bajo de cualificación. La acción formativa incluye los certificados de profesionalidad, siempre con prioridad, pero también cuenta con todas las acciones programadas por la administración pública de acuerdo con las necesidades de los desempleados, los mercados y los sectores con mayor perspectiva de empleo. La oferta formativa se realiza a través de los siguientes programas (Real Decreto 694/2017): Programas de formación de los servicios públicos de empleo; Programas específicos de formación; Programas formativos que incluyan compromisos de contratación.

### **3. Metodología**

Para desarrollar la investigación se selecciona como método de estudio la metodología comparativa, concretamente la propuesta planteada por García-Garrido (1996) que será retomada entre otros por Ferrer (2002) y Egido y Martínez-Usarralde (2019). Dicha metodología implica de manera clara el empleo de técnicas multinivel que trascienden el estadio meramente descriptivo (Martínez-Usarralde, 2003).

#### **3.1. Identificación del problema y emisión de prehipótesis**

##### **3.1.1. Identificación del problema**

Se plantea como problema el siguiente: ¿Existe correspondencia entre la estructura pedagógica de los planes formativos de las formaciones en Actividades Auxiliares de Almacén y Docencia de la Formación Profesional para el Empleo?

Estamos ante un problema de carácter reducido, lo cual permite evitar el exceso de variables y profundizar en el tema. Se seleccionan como objeto de estudio dos propuestas formativas de dos entidades de formación profesional para el empleo acreditadas por el Estado: el certificado de profesionalidad en Actividades Auxiliares de Almacén y el certificado de profesionalidad en Docencia de la Formación Profesional para el Empleo. También se puede resaltar que se trata de un problema accesible ya que existe documentación específica que proporcione la información necesaria para realizar la comparación.

No hay que olvidar que además es un estudio con unidad de comparación internacional (García-Garrido, 1996), por tratarse de dos propuestas formativas dentro de un mismo país.

### 3.1.2. Hipótesis provisional

A partir del problema establecido se formula la siguiente hipótesis provisional: «No existe correspondencia en la estructura pedagógica entre las formaciones en Actividades Auxiliares de Almacén y Docencia de la Formación Profesional para el Empleo». Esta hipótesis provisional permite delimitar la investigación, y «guía operativamente en la selección de los datos que pretendemos obtener» (Ferrer, 2002, p. 96).

Se trata de una hipótesis de formulación negativa, pues ambas formaciones son certificados de profesionalidad y se regulan bajo una misma legislación, pero la probabilidad de establecer semejanzas es baja, ya que son elaboradas y llevadas a cabo por diferentes empresas de formación, pertenecen a ámbitos profesionales diversos y requieren de una adaptación a las particularidades pedagógicas de cada colectivo al que se dirigen.

### 3.2. Delimitación de la investigación

#### 3.2.1. Delimitación del objeto

Determinar la parcela concreta de realidad que se va a someter a estudio es imprescindible para evitar dificultades a lo largo de la investigación, implica acotar y delimitar bien el problema.

Cada investigador analiza un mismo problema desde diferentes perspectivas, en razón de lo cual, se deben establecer unos criterios de inclusión precisos. Para ello, se define el *Tertium comparationis* o criterio de comparación, es decir, el modelo mental que actúa como punto de referencia para enjuiciar los elementos de la comparación. El criterio puede variar a lo largo del estudio y posibilita una comparación rigurosa, en nuestro caso estará constituido por la estructura pedagógica de los planes de formación.

Este criterio de comparación está formado por cinco unidades de análisis vinculadas al diseño pedagógico de la formación: objetivos; contenidos; metodología; temporalización; y evaluación.

### 3.3. Estudio descriptivo

La fase analítica cuenta con diferentes tareas de carácter descriptivo que suelen ocupar gran parte del tiempo de la investigación. Las tareas se reúnen en cuatro pasos (García-Garrido, 1996).

- *Recopilación de datos.* Se recurre a fuentes primarias y secundarias de carácter documental.
- *Análisis formal y material de los datos.* Recogidos los datos, se examinan, clasifican y evalúan para comprobar cuáles son válidos.
- *Análisis explicativo de los datos.* Elaboración de la descripción de los datos recogidos en bruto. La interpretación de los mismos es necesaria para establecer comparaciones.

### 3.4. Formulación de las hipótesis comparativas

Finalizado el estudio descriptivo, es necesario revisar las prehipótesis iniciales planteadas con anterioridad. Las conclusiones analíticas permiten formular varias hipótesis para cada unidad de análisis.

### 3.5. Estudio Comparativo

La adopción de hipótesis definitivas introduce el estudio en la fase sintética, es decir, en el campo plenamente comparativo. Esta fase incluye diversas tareas.

- *Selección de datos.* Se reclasifica y reevalúa la información para detectar datos innecesarios o lagunas.
- *Yuxtaposición de conclusiones y datos seleccionados.* De forma gráfica por cada unidad de análisis se confrontan los datos analíticos obtenidos para ser comparados.
- *Comparación valorativa y/o prospectiva.* Yuxtapuestos los datos y seleccionadas las conclusiones, se determinan al detalle las semejanzas y conclusiones entre los objetos de estudio y el *tertium comparationis*.
- *Conclusiones comparativas.* Finalizado el estudio comparativo se formulan conclusiones claras y precisas. Para ello se parte de la yuxtaposición que posibilita concretar similitudes y diferencias, así como proximidad con el *tertium comparationis*.

## 4. Estudio comparativo

### 4.1. Objetivos

Tabla 1.  
Yuxtaposición de los objetivos de los planes formativos

TERTIUS COMPARATIONIS	ACTIVIDADES AUXILIARES DE ALMACÉN	DOCENCIA DE LA FP PARA EL EMPLEO
<b>Tipología</b>	Objetivos generales y específicos	Objetivos generales y específicos
<b>Número de objetivos generales</b>	Uno para el total de la formación	Uno para el total de la formación
<b>Número de objetivos específicos</b>	Uno por módulo formativo	Entre 3 y 4 por módulo formativo
<b>Relación entre objetivos generales y específicos</b>	Existente	Existente
<b>Dominios</b>	Psicomotor	Cognitivo y psicomotor
<b>Atención</b>	Alumnado	Alumnado
<b>Organización</b>	Siguiendo los módulos formativos	Siguiendo los módulos formativos
<b>Criterio de formulación</b>	Verbo de acción + contenido + condiciones	Verbo de acción + contenido + condiciones
	No se especifica el nivel de realización	En ocasiones se especifica el nivel de realización
<b>Lenguaje</b>	Comprensibles y coloquial	Comprensible y especializado
<b>Contenido</b>	General con extensa información	Específico con extensa información
<b>Metas</b>	Intangibles	Tangibles

#### 4.1.1. Conclusiones comparativas

- Atendiendo a la tipología según el grado de especificidad, ambas formaciones presentan objetivos generales y específicos. Plantear un objetivo general supone establecer una meta final a conseguir que además favorece a la orientación del proceso de enseñanza-aprendizaje. Al presentar un nivel de concreción escaso, toman relevancia los objetivos específicos ya que parten del general para poder observar y medir si se ha logrado la consecución de competencias.
- Los objetivos específicos de ambas formaciones posibilitan alcanzar el objetivo general generándose así una estructura lógica en la consecución de metas.
- En ambas formaciones están ausentes objetivos operativos como forma de medir conductas concretas. Determinar las conductas que se desean producir en el estudiantado implica menor flexibilidad en los procesos de enseñanza-aprendizaje que perjudica a la atención de las necesidades de cada persona discente.
- La formación en Auxiliar de Almacén cuenta con un objetivo específico por cada módulo formativo, mientras que la formación en Docencia presenta entre 3 y 4 objetivos específicos por módulo, lo cual supone una mayor estructuración del proceso educativo.
- Que ambas formaciones incluyan objetivo general y específicos supone establecer dos momentos diferenciados de evaluación, a largo y a corto plazo. Se establece una evaluación procesual que implica seguimiento y control de las metas, con la finalidad de adquirir las competencias vinculadas a la formación mejorando así la empleabilidad. La planificación y posterior desarrollo de una adecuada estrategia de evaluación resulta esencial para supervisar las fortalezas y debilidades del proceso formativo que en último término tendrá como meta el desarrollo de las competencias requeridas en los aprendices.
- Auxiliar de Almacén centra la temática de sus objetivos exclusivamente en el ámbito psicomotor, en cambio, Docencia incluye a este el dominio cognitivo. Se refleja aquí el tipo de actividades profesiones para las que se forma. Auxiliar de Almacén implica competencias prácticas de habilidades y destrezas, mientras que en Docencia se suman aprendizajes de tipo intelectual vinculados a conceptos, datos, teorías, etc.
- Ninguna de las formaciones toma en consideración conductas de carácter afectivo que requieren la manifestación de actitudes, emociones y sentimientos. La inclusión de esta clase de conductas favorece al desarrollo personal y trata de garantizar una formación integral de la persona discente. Omitir conductas de carácter afectivo supone dejar de lado el concepto de educación y centrarse en el de formación, puesto que, no existe un equilibrio entre lo intelectual y lo moral. Esta restricción resulta comprensible si tomamos en consideración que nos estamos refiriendo a alumnado adulto y a etapas educativas fuera de la educación obligatoria.
- Los objetivos de ambas formaciones prestan atención al alumnado y no al contenido y docentes. La formulación de los mismos se presenta en términos de capacidades que el estudiantado debe lograr. Se detecta en los procesos de



enseñanza-aprendizaje características del paidocentrismo, tomando al alumnado como centro de la actividad didáctica y no al profesorado.

- En ambas formaciones los objetivos presentan una ordenación lógica, progresiva y adecuada, siguiendo la distribución de los módulos formativos. Se establece una relación entre módulos y objetivos que da sentido a la formación.
- Ambas formaciones recurren a la estructura verbo de acción + contenido + condiciones como criterio de formulación de objetivos. Se produce una omisión del grado de éxito esperado para la formación en Auxiliar de Almacén y en Docencia se omite ocasionalmente.
- Ambas formaciones presentan una tendencia a incluir una conducta por objetivo facilitando así su evaluación y permitiendo la observación de la meta a lograr.
- Ambas formaciones plantean sus objetivos bajo un lenguaje claro. Permite conocer qué se espera del alumnado y la comprensión correcta de los objetivos por parte de estudiantado y profesorado.
- Auxiliar de Almacén presenta en sus objetivos un lenguaje menos especializado, destinado a todos los públicos, a diferencia de Docencia. Se refleja en la construcción de objetivos el nivel competencial que se exige en cada formación. El uso del lenguaje de ambas formaciones viene determinado implícitamente en función de sus destinatarios y nivel de certificación.
- La formación en Auxiliar de Almacén incorpora contenido de carácter general abierto a interpretaciones, mientras que la formación en Docencia presenta información más específica y cerrada que favorece a la concreción de las conductas a observar.
- El contenido de los objetivos de ambas formaciones tiende a ser extenso, lo cual no favorece a la concreción de conductas a observar. El problema se intensifica en la formación en Auxiliar de Almacén que incorpora contenido de carácter general abierto a interpretaciones, mientras que la formación en Docencia presenta información más específica y cerrada
- Ambas formaciones se enfocan en metas y no en procesos o actividades, permitiendo que tanto alumnado como profesorado puedan comprobar el progreso de los procesos de aprendizaje.
- La redacción de objetivos en metas es en ambas formaciones una buena forma de predecir el nivel de competencia del alumnado. Aun así, Auxiliar de Almacén plantea metas abiertas y generales que pueden interferir en una correcta evaluación, a diferencia de la formación en Docencia que incorpora metas más concretas y tangibles.

## 4.2. Contenido

Tabla 2.

*Yuxtaposición de los contenidos de los planes formativos*

<b>TERTIUS COMPARATIONIS</b>	<b>ACTIVIDADES AUXILIARES DE ALMACÉN</b>	<b>DOCENCIA DE LA FP PARA EL EMPLEO</b>
<b>Estructura</b>	Módulo, tema y apartados	Módulo, tema y apartados
<b>Distribución</b>	Equilibrada al tiempo	Equilibrada al tiempo
<b>Selección</b>	Social	Social
<b>Secuenciación</b>	Lineal	Lineal
<b>Tipología</b>	Se priorizan los conceptuales y procedimentales	Se priorizan los conceptuales y procedimentales
<b>Relación con los objetivos</b>	No en su totalidad	Sí
<b>Utilidad</b>	Alta	Alta
<b>Relación con la profesionalidad</b>	Alta	Alta
<b>Módulo inicial</b>	No se incluye	No se incluye
<b>Módulo de prácticas</b>	Se incluye	Se incluye

### 4.2.1. Conclusiones comparativas

- En cuanto a estructura, ambas formaciones establecen tres niveles ordenados de más genérico a más preciso: módulos, temas y apartados. Se trata de un formato estructurado y cerrado que favorece en gran medida su seguimiento.
- La relación que se produce en ambas formaciones entre módulos, temas y apartados favorece al desarrollo de aprendizajes significativos. Se crea un puente de unión entre todos los niveles estructurales de la formación, proporcionando al alumnado la posibilidad de construir significados estableciendo relaciones entre el nuevo contenido y sus esquemas previos.
- El número y distribución del contenido en las dos formaciones es equilibrado en cuanto a la duración de los módulos, permitiendo así cumplir los objetivos en la temporalización propuesta.
- La selección de contenido de las dos formaciones se rige por un criterio de orden social. Se tiene en cuenta la funcionalidad del mismo y su contextualización. Para este tipo de formación, el contexto del que se habla es el trabajo, por lo que existe un equilibrio entre los contenidos teóricos y los prácticos que favorecen a la integración del futuro trabajador o trabajadora.
- Ambas acciones formativas presentan una secuencia lineal que organiza los temas de forma coherente. Los contenidos son ordenados desde una perspectiva constructivista, es decir, el alumnado aprende gradualmente. Se construye el conocimiento paso a paso, afianzando los contenidos nuevos en los ya adquiridos.
- Ambas formaciones combinan contenidos conceptuales y procedimentales, lo cual favorece la adquisición de aprendizajes significativos y la motivación del alumnado.

- Los contenidos conceptuales son numerosos en ambas formaciones. Estos contenidos teóricos conforman el saber y favorecen a la comprensión y asimilación de los procesos ocurridos en el mundo laboral. Se genera un aprendizaje necesario para desarrollar el saber hacer.
- Los contenidos procedimentales son numerosos en ambas formaciones. Este saber hacer permite el desarrollo de habilidades prácticas necesarias para una verdadera mejora del perfil profesional.
- Las dos acciones formativas priorizan los conceptuales y procedimentales frente a actitudinales o de profesionalidad. Las normas y valores que proporcionan el saber ser y el saber estar favorecen al comportamiento en el mundo laboral y a la convivencia en el mismo. Este tipo de formaciones está enfocada al empleo, por tanto, debe promover el desarrollo integral de las personas dentro de este contexto.
- Ambas formaciones omiten la relación entre objetivos y contenidos actitudinales. Estos últimos son escasos y entendidos como irrelevantes, por tanto, no es necesario plantear objetivos de esta categoría.
- Auxiliar de Almacén exclusivamente relaciona contenidos procedimentales con objetivos, mientras que Docencia también vincula el contenido conceptual. La primera formación, cuenta con un alto número de contenidos conceptuales que no se ven reflejados en los objetivos. Esta relación debe estar presente en toda acción formativa dada que los contenidos son entendidos como un medio para lograr los objetivos ya marcados.
- El contenido de las dos formaciones tiene el suficiente rigor, profundidad y amplitud para cumplir con los objetivos que se marcan.
- Todo el contenido en ambas formaciones presenta una alta utilidad. El contenido de utilidad posibilita la construcción de competencias necesarias en el estudiante para que interaccionen con su futuro contexto de trabajo y que puedan integrarse en el mismo respondiendo a sus necesidades.
- Las dos formaciones presentan alta relación entre contenidos y el perfil profesional de la ocupación para la que forman. Se refuta la utilidad de los contenidos.
- Ambas acciones formativas omiten un módulo inicial o cero que determine los conocimientos previos del alumnado. Plantear un módulo de esta categoría permite valorar las situaciones de partida y adaptar los procesos de enseñanza-aprendizaje a las necesidades de las personas discentes.
- La inexistencia de un módulo inicial en las dos formaciones refleja que el contenido no se adecua al alumnado. Es necesario tener presentes las características de estos, sus posibilidades, limitaciones y su estado de aprendizaje.
- Se incluye un módulo de prácticas en ambas formaciones, lo que permite al alumnado adquirir mayor número de competencias y manifestar lo aprendido en contextos reales de trabajo.

### 4.3. Metodología

Tabla 3.

*Yuxtaposición de la metodología de los planes formativos*

<b>TERTIUS COMPARATIONIS</b>	<b>ACTIVIDADES AUXILIARES DE ALMACÉN</b>	<b>DOCENCIA DE LA FP PARA EL EMPLEO</b>
<b>Modalidad</b>	Presencial	Mixta
<b>Espacios</b>	Instalaciones de la entidad	Campus virtual e instalaciones de la entidad
<b>Estrategias didácticas</b>	Clases expositivas e indagación	Trabajo autónomo, indagación y argumentación.
<b>Estrategias de evaluación (pruebas)</b>	Prueba teórico-práctica al finalizar cada módulo	Controles y prueba teórico-práctica al finalizar cada módulo
<b>Estrategias de ayuda</b>	Tutorías académicas y pedagógicas	Tutorías académicas y pedagógicas
<b>Estrategias prácticas</b>	Prácticas profesionales no laborales	Prácticas profesionales no laborales
<b>Agrupamiento</b>	Tendencia individualista	Tendencia individualista
<b>Papel del profesorado</b>	Aportar conocimientos y tutor	La figura del tutor en esencial
<b>Finalidad</b>	Adquisición de competencias profesionales	Adquisición de competencias profesionales

#### 4.3.1. Conclusiones comparativas

- Auxiliar de Almacén presenta una metodología de carácter presencial, mientras que Docencia se decanta por la modalidad mixta, que incluye teleformación y escasa formación presencial. Hablar de metodología presencial, supone un intercambio de información entre alumno-profesor e iguales que se complica en la teleformación. Se pasa del predominio de la interacción verbal a la interacción a través de textos, imágenes y sonidos.
- Auxiliar de Almacén fomenta la socialización cara a cara, mientras que en Docencia se recurre a herramientas como chats y foros para sustituir esa comunicación rápida y sencilla, a la que toda persona puede acceder.
- Una metodología presencial como en Auxiliar de Almacén, favorece a la disminución de las tasas de abandono. En la teleformación de Docencia, cada persona discente es responsable de su propio trabajo. La posibilidad de marcar los tiempos de estudio puede ser una desventaja en función de las características intrínsecas de cada persona.
- La formación presencial en Auxiliar de Almacén es totalmente necesaria para el desarrollo de actividades prácticas con maquinaria. Los aprendizajes para los que forma Docencia posibilitan una metodología de carácter online, que favorece a situaciones sanitarias como la pandemia que se está viviendo.
- La formación en Auxiliar de Almacén se desarrolla en las instalaciones de la entidad formadora, mientras que Docencia tiene lugar principalmente en el campus virtual y en menor medida en el centro de formación. Acudir a las instalaciones requiere de tiempo y esfuerzo, en cambio, el acceso virtual implica problemas técnicos y poseer competencias tecnológicas.

- En materia de estrategias didácticas, Auxiliar de Almacén propone clases expositivas y Docencia trabajo autónomo. Ambas estrategias proporcionan información actualizada, fiable y organizada, pero las clases expositivas incorporan la comprensión de conocimientos, ya que el profesorado se encarga de sistematizar los contenidos para transmitirlos. Potenciar esta estrategia resulta más pertinente para la adquisición de conocimientos conceptuales y actitudinales, a diferencia del trabajo autónomo que se vincula a los procedimentales.
- Ambas formaciones presentan como estrategia metodológica la indagación. Se plantean situaciones problemáticas del ámbito profesional que el alumnado debe resolver. Se tratan de estrategias que promueven el desarrollo del pensamiento crítico, la autonomía y el aprender a aprender mediante la aplicación de conocimientos y el desarrollo de habilidades.
- Auxiliar de Almacén no formula estrategias de argumentación a diferencia de Docencia. Esta metodología es esencial en contextos de teleformación para crear relaciones e intercambiar aprendizajes entre el alumnado mediante el debate y la discusión en grupo.
- Ambas formaciones establecen una prueba de carácter teórico-práctico al finalizar cada uno de los módulos formativos que representa la evaluación final. Esta prueba permite evaluar tanto conocimientos teóricos como la aplicación de los mismos.
- Auxiliar de Almacén establece exclusivamente una prueba final, en cambio Docencia presenta una evaluación continua, mediante exámenes control que determinan la situación de cada persona discente. Los controles permiten ensayar para el examen final y lograr los objetivos marcados.
- Ambas formaciones presentan, tutorías académicas para solventar dudas de contenido, y tutorías pedagógicas destinadas a la orientación del alumnado. Las dos modalidades permiten que el profesorado personalice los procesos de enseñanza y los adapten a las características de cada alumnado.
- Junto con la estrategia de indagación, ambas formaciones presentan prácticas profesionales no laborales donde se desarrolla el método de «aprender haciendo». Se potencian aprendizajes con valor, profundos y significativos que aportan al alumnado situaciones reales que puede vivir en su vida profesional.
- Ambas formaciones cuentan con metodologías grupales, pero presentan una clara tendencia al trabajo individualizado. El alumnado aprende en función de sus posibilidades, avanzando a ritmos diferentes. Fomentar un aprendizaje grupal supone la elaboración conjunta de conocimientos por parte de todos los individuos, el cual genera experiencias de pensamiento crítico, racional y creativo.
- El papel del personal docente es diferente para cada formación. En Auxiliar de Almacén el profesorado se vincula a la trasmisión de conocimientos. En Docencia se presenta como tutor, ayudando al alumnado a explorar y construir nuevos conocimientos por lo que presenta un papel de motivador y orientador.
- En ambas formaciones está presente la figura del tutor como guía de la acción formativa. Esta figura profesional se destina al apoyo y asesoramiento en los



procesos de enseñanza aprendizaje ayudando a la integración de los aprendizajes y, por tanto, a la consecución de metas.

- La finalidad metodológica de ambas formaciones es la adquisición de competencias profesionales. Se presenta una tendencia a la utilización de estrategias activas, pero no de forma unánime. Los métodos utilizados establecen al alumnado como centro del aprendizaje, fomentan el trabajo en grupo y promueven el pensamiento crítico, preparando así a las personas discentes para afrontar situaciones de su vida profesional.

#### 4.4. Temporalización

Tabla 4.

*Yuxtaposición de la temporalización de los planes formativos*

TERTIUS COMPARATIONIS	ACTIVIDADES AUXILIARES DE ALMACÉN	DOCENCIA DE LA FP PARA EL EMPLEO
<b>Días totales</b>	42 días	93 días
<b>Días semanales</b>	De lunes a viernes	De lunes a viernes incluyendo algún sábado
<b>Distribución temporal entre módulos y contenido</b>	Temporalización adecuada al contenido	Temporalización adecuada al contenido
<b>Horario</b>	9 a 14	Sin horario
<b>Horas diarias</b>	5 horas todos los módulos	4 horas módulos formativos y 8 horas módulo de prácticas

##### 4.4.1. Conclusiones comparativas

- Auxiliar de Almacén se desarrolla en 42 días y Docencia en 93 días. Ambos períodos están sujetos a la cantidad de contenido que se establece para adquirir las competencias profesionales.
- Ambas formaciones se desarrollan de lunes a viernes. Realizar varias sesiones semanales de forma continuada suponen una extensión del proceso de aprendizaje en el tiempo. Se produce una mejor asimilación de los conocimientos al posibilitar su relación con experiencias diarias.
- Ambas acciones formativas adecuan la temporalización al contenido de sus módulos. Este equilibrio permite profundizar en los contenidos y, por tanto, una interiorización adecuada de los mismos. Asociar tiempo y contenido facilita el desarrollo de verdaderos aprendizajes significativos.
- La formación en Auxiliar de Almacén presenta horarios fijos, en cambio, la gran virtud de la formación en Docencia es el acceso al contenido del curso en cualquier momento ofreciendo así mayor flexibilidad.
- Auxiliar de Almacén presenta un horario de 9 a 14 horas a diferencia de Docencia que no establece ninguno. La inexistencia de horarios no significa menor implicación o facilidad de la materia, pero puede suponer que resulte más complicado mantener la constancia y establecer rutinas.

- Auxiliar de Almacén fija 5 horas de trabajo diarias para sus módulos formativos y Docencia para el empleo 4 horas. Ambas estimaciones de tiempo son correctas para desarrollar aprendizajes, pero se deben desarrollar descansos y alternar diferentes estrategias metodológicas para mantener la atención. Varias horas seguidas desarrollando un mismo módulo formativo puede resultar muy monótono.
- En materia de módulos prácticos, Auxiliar de Almacén establece 5 horas diarias de trabajo, mientras que Docencia cuenta con 8 horas. Un mayor número de horas puede afectar al rendimiento del alumnado, pero también ofrece una visión más real del mundo profesional. En una jornada laboral completa se establecen 8 horas de trabajo, por tanto, se está preparando al alumnado con mayor eficiencia.

#### 4.5. Evaluación

Tabla 5.

*Yuxtaposición de la evaluación de los planes formativos*

<b>TERTIUS COMPARATIONIS</b>	<b>ACTIVIDADES AUXILIARES DE ALMACÉN</b>	<b>DOCENCIA DE LA FP PARA EL EMPLEO</b>
<b>Porcentajes finales</b>	30 % evaluación continua, 70 % evaluación final	30 % evaluación continua, 70 % evaluación final
<b>Pruebas de evaluación continua</b>	Actividades	Controles, actividades grupales, participación
<b>Pruebas de evaluación final</b>	Prueba teórica (test y desarrollo) y prueba práctica	Prueba teórica (test y respuestas cortas) y prueba práctica
<b>Requisitos de evaluación</b>	Asistencia de igual o superior al 75 % de las horas totales	Participación en todas las pruebas de evaluación continua
<b>Agente de evaluación</b>	Profesorado	Profesorado
<b>Puntuaciones</b>	Del 0 al 10	Del 0 al 10
<b>Términos de resultados finales</b>	Apto / No apto	Apto / No apto

##### 4.5.1. Conclusiones comparativas

- Ambas formaciones calculan la nota final estableciendo como criterio un 30 % para la evaluación continua y un 70 % para la evaluación final. Se ofrece mayor relevancia a la evaluación sumativa que a la formativa. Dar relevancia a la evaluación continua supone la identificación de dificultades en el proceso didáctico y recibir retroalimentación por parte del profesorado.
- La presencia de la evaluación continua en ambas formaciones implica desarrollar hábitos de esfuerzo y constancia, y no limitarse exclusivamente a la superación de un examen final.
- Auxiliar de Almacén propone menor variedad de técnicas de evaluación que Docencia, lo cual limita la objetividad de la evaluación.
- Auxiliar de Almacén propone una prueba teórica con preguntas tipo test y desarrollo, mientras que Docencia plantea una prueba teórica tipo test y preguntas de respuesta corta. La primera combinación plantea dos polos opuestos de preguntas que implican evaluar diferentes estrategias de los alumnos. Se crea un equilibrio en el análisis profundo de la adquisición de contenidos y la objetividad.

- Ambas acciones formativas proponen una prueba práctica de resolución de problemas. El carácter cualitativo de la misma proporciona datos acerca de la capacidad de los alumnos para desarrollar habilidades reales. Este tipo de evaluaciones están más relacionadas con procesos de aprendizaje de tipo constructivista que no se limitan a la mera memorización y repetición.
- En materia de requisitos para optar a evaluación, Auxiliar de Almacén introduce la asistencia obligatoria al menos al 75 % de las horas y, Docencia controla la participación en las mismas. Se trata de un criterio muy similar, que está adaptado a la metodología de cada formación.
- Ambas formaciones presentan una heteroevaluación en materia de agente evaluador. Es el profesorado quien emite juicios de valor a cerca del aprendizaje del alumnado. Al tratarse de formaciones de carácter práctico, es correcto que sea un profesional quien decida si se han adquirido las competencias para garantizar la objetividad.
- Ambas formaciones expresan las puntuaciones de cada prueba en una escala de 0 al 10. Es una escala lo suficientemente amplia para especificar con objetividad si se han logrado las conductas esperadas.
- Los resultados finales se expresan en ambas formaciones en términos de apto / no apto. Se trata de un sistema de carácter cualitativo, que sigue vinculado a puntuaciones, pero que expresa la superación del módulo y la adquisición de competencias sin especificar el nivel de desempeño. Los resultados informan de quien está cualificado o no sin establecer rankings.

## 5. Discusión

Teniendo en cuenta la información recopilada se concluye como hipótesis final: «No existe correspondencia en la estructura pedagógica entre las formaciones». Se mantiene la idea de que pese a tratarse de dos formaciones destinadas a la obtención de certificados de profesionalidad, las entidades encargadas de su diseño y desarrollo pedagógico son diferentes, por lo cual, no existen similitudes entre ellas. Aunque se establezcan gran número de diferencias, este estudio comparativo facilita una mejor comprensión del Sistema de Formación Profesional desde el análisis pedagógico. La formación para el empleo sigue permaneciendo bastante oculta para parte de la sociedad, se desconoce su existencia y funcionalidad. Aún existe la concepción de educación como etapa vinculada estrictamente a lo escolar y no a lo largo de la vida.

Atendiendo al desprestigio social de la FP, en los últimos años se han desarrollado algunas estrategias destinadas a reconocer su esencialidad (García y Lorente, 2015) que quedan patentes en algunos de los cambios legales experimentados por el sistema educativo español en las últimas décadas. Se trata de una prioridad esencial, ya que unos bajos niveles de cualificación vienen asociados a un alto coste social y económico, perjudicando a nivel personal a ingresos, clases social, salud y participación activa en la sociedad tal y como indica el Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional, en adelante CEDEFOD (2019, en CEDEFOD, 2017). La FP debe ser entendida como un determinante para desarrollar capacidades profesionales, digitales, sociales y personales. Es una vía de acceso al empleo y la mejor forma de mejorar durante la vida laboral (FUNDAE, 2021).

Bajo el éxito de la estrategia Educación y Formación 2020, la Unión Europea tiene como objetivo seguir potenciando la formación profesional concibiéndola como un «aprendizaje permanente que ayude a las personas a desarrollar todo su potencial mediante la adquisición de habilidades, competencias y cualificaciones para garantizar su empleabilidad, su desarrollo personal y su conversión en ciudadanos activos que compartan los valores europeos» (FUNDAE, 2021, párr. 7). Con la Declaración de Osnabrück (2020), en el período 2021-2025, se establecen diversas medidas orientadas a instaurar una nueva cultura de aprendizaje permanente, que garantice la relevancia de la educación, la formación profesional y la digitalización, además de fomentar la sostenibilidad de la formación profesional y crear el Espacio Europeo de Educación y Formación.

El valor de la formación profesional se encuentra en la cualificación profesional como forma de mejorar la empleabilidad de las personas y la productividad de las empresas. Es tal su importancia, que la Unión Europea la entiende como una estrategia principal para la recuperación económica y la cohesión social (Menéndez *et al.*, 2018). La formación profesional supone una mano de obra cualificada, contribuye a impulsar el crecimiento económico y a acrecentar la productividad (European Trade Union Confederation, s.f.).

Atendiendo al CEDEFOD (2020) se requiere un nuevo enfoque para el sistema de formación profesional para el empleo. Es imprescindible dejar de lado los aprendizajes tradicionales y ofrecer contenidos y metodologías que potencien el desarrollo de actitudes, generando de esta forma un sistema vinculado a la adquisición de competencias. Si se desea un sistema eficaz se debe ir más allá de la mera capacitación, y otorgar a los trabajadores competencias clave que mejoren sus transiciones en el mercado laboral y en su desarrollo profesional. Iniciar este desafío debe venir de la mano de un enfoque modular y gradual bajo un aprendizaje activo que permita el diseño de itinerarios más personalizados. Son muchos de estos objetivos los ya logrados en la FP Inicial, nace ahí la necesidad de coordinar ambos sistemas desde una misma perspectiva. Para lograr la excelencia, también hay que tener en cuenta el papel de la inclusión y de los sectores sociales vulnerables. Existe un alto índice de población adulta con un bajo desarrollo competencial, lo cual implica desarrollar acciones formativas basadas en los conceptos *upskilling* y *reskilling* para disminuir dichas tasas (European Education and Culture Executive Agency, 2021). En esta inclusión también se deben tener en cuenta las tasas de abandono en los estudios de FP, reclamando la validación de aprendizajes no formales e informales y un cambio metodológico que anime a la participación en dichas formaciones. Junto a esto se hacen necesarias respuestas políticas sólidas enfocadas a la orientación, validación y apoyo financiero y social que permitan que la formación profesional llegue a todas las personas (CEDEFOD, 2020).

Queda claro que la formación profesional es de valor para la sociedad, y todos los gobiernos y organizaciones tanto a nivel nacional como internacional deben potenciar su desarrollo cumpliendo con los Objetivos de Desarrollo Sostenible de las Naciones Unidas, donde se establece que todas las sociedades deben «garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos» (Naciones Unidas, 2015, Objetivo 4,).

## 6. Referencias

Agudo, S., Álvarez-Arregui, E., Rodríguez-Martín, A., y Vega, M. T. (2017). *La formación en las organizaciones: Un valor añadido para su desarrollo*. Ediciones de la Universidad de Oviedo.

- CEDEFOD. (2019). El aprendizaje como herramienta para prevenir la escasa cualificación. *Nota informativa*, 9136, 1-6. 10.2801/560907
- CEDEFOD. (2020). The importance of being vocational: challenges and opportunities for VET in the next decade. Publications Office of the European Union. 10.2801/009305
- Egido, M.I. y Martínez- Usarralde, M.J. (2019). *La Educación Comparada, hoy*. Síntesis.
- European Education and Culture Executive Agency. (2021). *Adult education and training in Europe*. Publications Office of the European Union. 10.2797/788535
- European Trade Union Confederation. (s.f.). *Prioridades de la UE en materia de educación y formación después de 2020 - Hacia un derecho europeo a la formación para todos*. <https://bit.ly/3ti9Joy>
- Ferrer, F. (2002). *La Educación Comparada actual*. Ariel.
- FUNDAE. (28 de mayo de 2021). Política Europea en materia de formación profesional. *Formación y empleo*. <https://bit.ly/2WUOn4Q>
- García-Garrido , J. L. (1996). *Fundamentos de Educación Comparada*. Dykinson.
- García, E., y Lorente, R. (2015). Recorrido por la imagen social de la formación profesional. *Revista Española de Educación Comparada*, 26, 119-134. 10.5944/reec.26.2015.14270
- Instituto Nacional de las Cualificaciones. (2016). *Sistema nacional de cualificaciones y formación profesional*. Secretaria General Técnica. <https://bit.ly/2RULQp4>
- Instituto Nacional de las Cualificaciones. (2021). *Cualificación profesional #FP. Glosario y descripción de términos*. Secretaria General Técnica. <https://bit.ly/3uIoIpl>
- Ley Orgánica 5/2002, de 19 de junio de 2002, de las Cualificaciones y de la Formación Profesional. *Boletín Oficial del Estado*, 147, sec. I, de 20 de junio de 2002, 22437 – 22442.
- Ley 30/2015, de 9 de septiembre de 2015, por la que se regula el Sistema de Formación Profesional para el Empleo en el ámbito laboral. *Boletín Oficial del Estado*, 217, sec I, de 10 de septiembre de 2015, 79779 – 79823.
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre de 2020, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 340, sec. I, de 30 de diciembre de 2020, 122868 – 122953.
- Martínez-Usarralde, M.J. (2003). *Educación Comparada. Nuevos retos, renovados desafíos*. La Muralla.
- Menéndez, E., Ballester, L., y Olíver, P. L. (2018). Formación como elemento de cohesión social en Europa. Análisis comparativo de sinergias y recursos ejecutados, empleando una muestra de medidas operativas (programas) en el marco de las políticas europeas de promoción de la formación profesional y vocacional (VET), lucha contra el abandono formativo y académico temprano (ELET) y recualificación. *Revista Española de Educación Comparada*, 32, pp. 107-150. 10.5944/reec.32.2018.22365



- Naciones Unidas. (2015). *Objetivos de desarrollo sostenible*. <https://bit.ly/3zOt6rO>
- Osnabrück Declaration: on vocational education and training as an enabler of recovery and just transitions to digital and green economies. (2020). <https://bit.ly/3kWZwua>
- Real Decreto 1128/2003, de 5 de septiembre de 2003, por el que se regula el Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales. *Boletín Oficial del Estado*, 223, de 17 de septiembre de 2003, 1-7.
- Real Decreto 34/2008, de 18 de enero de 2008, por el que se regulan los certificados de profesionalidad. *Boletín Oficial del Estado*, 27, de 31 de enero de 2008, 1-30.
- Real Decreto 694/2017, de 3 de julio de 2017, por el que se desarrolla la Ley 30/2015, de 9 de septiembre, por la que se regula el Sistema de Formación Profesional para el Empleo en el ámbito laboral. *Boletín Oficial del Estado*, 223, sec I, de 5 de julio de 2017, páginas, 56864 – 56899.
- Soto, S., Mediavilla, C., & Gutiérrez, J. (2009). De cualificaciones y certificados. Odisea de una profesión en busca de legitimidad social, económica y jurídica. *Carpeta Informativa del Ceneam*. <https://bit.ly/3yNtneF>



## *Los retos de la colaboración público-privada en la implementación de la formación profesional dual. Una revisión sistemática*

*The challenges of public-private partnerships in the implementation of dual vocational education and training. A systematic review*

**Luis Martínez-Izquierdo\***;  
**Mónica Torres Sánchez\*\***

**DOI:** 10.5944/reec.43.2023.34009

**Recibido: 16 de abril de 2022**  
**Aceptado: 14 de julio de 2023**

\* LUIS MARTÍNEZ-IZQUIERDO: es estudiante de doctorado. Becario de investigación del programa español de Formación del Profesorado Universitario (FPU) del Ministerio de Universidades, en el Departamento de Pedagogía de la Universidad de Granada, España. Es Licenciado en Educación Infantil y Máster en Investigación e Innovación en Currículo y Formación. Sus intereses de investigación se centran en la Educación y Formación Profesional, la educación comparada y las reformas y políticas educativas. <https://orcid.org/0000-0002-2369-0011>. **Datos de contacto:** [luismartinez@ugr.es](mailto:luismartinez@ugr.es)

\*\* MÓNICA TORRES SÁNCHEZ: es Profesora Titular de Teoría e Historia de la Educación en el departamento de Teoría e Historia de la Educación y Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación de la Universidad de Málaga. Imparte docencia en el Grado de Pedagogía, en el Máster en Cambio Social y Profesiones Educativas y en el Máster en Investigación e Innovación en Currículum y Formación en la Universidad de Granada, del que fue coordinadora. Ha participado en varios proyectos internacionales sobre exclusión social y escolar de jóvenes (entre ellos, *Education Governance and Social Integration and Exclusion in Europe y Policies Supporting Young People in their Life Course. A Comparative Perspective of Lifelong Learning and Inclusion in Education and Work in Europe*), además de otros nacionales, el más reciente, del que es co-IP sobre las reformas de la formación profesional dual en el ciclo formativo de la Educación Infantil. <https://orcid.org/0000-0002-8626-8512>. **Datos de contacto:** [motorres@uma.es](mailto:motorres@uma.es)

## Resumen

Las altas tasas de desempleo estructural en los países del sur europeo, junto a la carencia de profesionales de titulaciones de nivel medio, están generando la puesta en marcha de reformas en sus sistemas de formación profesional (FP). Estas reformas, impulsadas desde la Unión Europea, han utilizado como modelo de referencia el sistema dual centroeuropeo. No obstante, esta transferencia implica procesos de adopción, adaptación y transformación en su implantación, donde se presentan diferentes retos, dificultades y desafíos entre los actores implicados. Este artículo se basa en una revisión sistemática de la literatura de los retos y dificultades a los que se enfrentan los sectores públicos y privados en la implantación del modelo dual. En la misma se ha seguido el protocolo PRISMA y las propuestas de O'Neill & Booth (2017) para el uso de Nvivo en revisiones sistemáticas. La búsqueda y creación del corpus bibliográfico se realizó a través de WoS-Main Collection, Scopus y ProQuest. Los resultados sistematizan los retos y dificultades que la literatura académica identifica en lo referente a la colaboración público-privada para el correcto funcionamiento de la FP dual, claves en los procesos de implementación. Estos giran en torno al acceso, la cooperación en red, el desarrollo del currículo, la tensión entre productividad y formación y la respuesta a las recesiones económicas. La literatura revisada advierte de que cualquier intento de reformar la FP siguiendo el modelo dual centroeuropeo conlleva múltiples desafíos contextuales que dificultan una transferencia directa. El diálogo social emerge como herramienta fundamental para una exitosa implementación.

*Palabras clave:* Formación Profesional; Formación Profesional Dual; diálogo social; reforma educativa; revisión sistemática

## Abstract

The high rates of structural unemployment, coupled with the lack of professionals with mid-level qualifications in southern European countries, are leading to the implementation of reforms in their vocational training (VET) systems. These reforms, promoted by the European Union, have used the Central European dual model as the reference. However, this transfer is accompanied by processes of adoption, adaptation and transformation in its implementation, where different challenges and difficulties arise among the actors involved. This article is based on a systematic literature review of the challenges and difficulties faced jointly by the public and private sectors in the implementation of the dual model. It follows the PRISMA protocol and the proposals of O'Neill & Booth (2017) for the use of Nvivo in systematic reviews. The search and creation of the bibliographic corpus was carried out through WoS-Main Collection, Scopus and ProQuest. The results systematise the challenges and difficulties that the scientific literature on public-private partnerships for the proper functioning of dual VET, which are key to the implementation processes. These revolve around access, network cooperation, curriculum development, the tension between productivity and training and the response to economic downturns. The literature reviewed warns us that any attempt to reform VET along the lines of the Central European dual model entails multiple contextual challenges which make a direct transfer difficult. Social dialogue emerges as a fundamental tool for successful implementation.

*Keywords:* Vocational education and training; dual apprenticeships; social dialogue; education reform; systematic review

## **1. Introducción**

La cuarta revolución industrial ha supuesto un nuevo desafío para el sistema productivo a nivel global. El desarrollo tecnológico ha modificado las formas tradicionales de trabajo, sustituyendo tareas tradicionalmente asociadas a la destreza humana por robots o *softwares*. Estos cambios han profundizado los problemas estructurales relacionados con el empleo, en el sur europeo puestos de manifiesto en sus tasas de desempleo en torno al 15-20 %, el 30-35 % en caso del desempleo juvenil durante la última década (Eurostat, 2022). En España, la Encuesta de Población Activa del cuarto trimestre del 2019, pre-crisis de la Covid-19 y con un crecimiento interanual del 2 %, arrojaba cifras de desempleo juvenil del 30,5 % a nivel nacional, agravado en ciertas Comunidades Autónomas, como es el caso de Andalucía, donde se situaba en el 41 % (INE, 2020).

Estas dinámicas han impactado sobre los sistemas de formación profesional, subrayando la necesidad de poner en marcha reformas para modernizarlos y adaptarlos a las nuevas demandas sociales y laborales. El modelo dual promovido por la Unión Europea (Martínez-Izquierdo & Torres, 2022), se ha convertido en referente para los actores nacionales implicados en la reforma, especialmente el modelo alemán (Martín-Artiles *et al.*, 2019) debido a su éxito en términos de integración laboral de egresados y en su rápida capacidad de adaptación a los cambios del sistema productivo. Sin embargo, su transferencia está siendo un proceso no exento de problemáticas propias de cualquier proceso de transferencia de políticas educativas entre diferentes contextos organizativos, políticos, culturales y económicos (Steiner-Khamsi, 2012).

Esta revisión sistemática de la literatura (RSL) pretende sintetizar las dificultades, los retos y los desafíos en la implementación de un sistema de FP basado en el modelo dual centroeuropeo, particularmente este artículo se centra en aquellas cuestiones que deben ser abordadas desde la colaboración entre el Estado, el mundo empresarial y los sindicatos.

## **2. Método**

Esta investigación pretende alcanzar una comprensión amplia sobre los retos público-privados en los procesos de implantación de los programas de formación profesional dual. En este sentido, complementa la RSL realizada por Valiente y Scandurra (2017) sobre los retos y dilemas a los que se enfrentan los gobiernos, en su caso de los países de la OCDE, durante la implantación de estos programas duales.

Para garantizar la transparencia, fiabilidad y reproducibilidad de esta RSL se ha seguido el protocolo PRISMA, compuesta por 27 ítems y un diagrama de flujo (Figura1) que aseguran la rigurosidad y transparencia del proceso (Moher *et al.*, 2010). Asimismo, se desarrolló un protocolo previo, cuyo desarrollo sigue la propuesta creada por Moher *et al.* (2015).

### **2.1. Procedimiento de recogida y análisis de datos**

El ámbito de esta investigación abarca estudios e investigaciones publicados en español e inglés incluidos en las bases de datos de Web of Science-Core Collection, Scopus y ProQuest entre el 01/01/2000 y el 06/04/2020, excluyendo tesis doctorales y resúmenes sin publicación asociada.

En primer lugar, tras introducir los criterios de inclusión correspondientes a la fecha de publicación e idioma anteriormente mencionados, se realizó una búsqueda en las bases de datos citadas, combinando los términos: «dual vet» or «FP dual» or «dual vocational education and training» or «formación profesional dual» or «dual education system» or «dual education model» or «dual apprenticeship» or «formación dual». Esta búsqueda arrojó un resultado inicial de 268 documentos que, tras la eliminación de duplicados, se redujo a 171 documentos. A continuación, se aplicaron criterios de exclusión basados en la imposibilidad de acceso al documento, la duplicidad del mismo por cuestiones idiomáticas y finalmente, tras una lectura completa de los textos, la relación del contenido con la implantación de la dualidad en la FP, seleccionando finalmente 134 documentos.

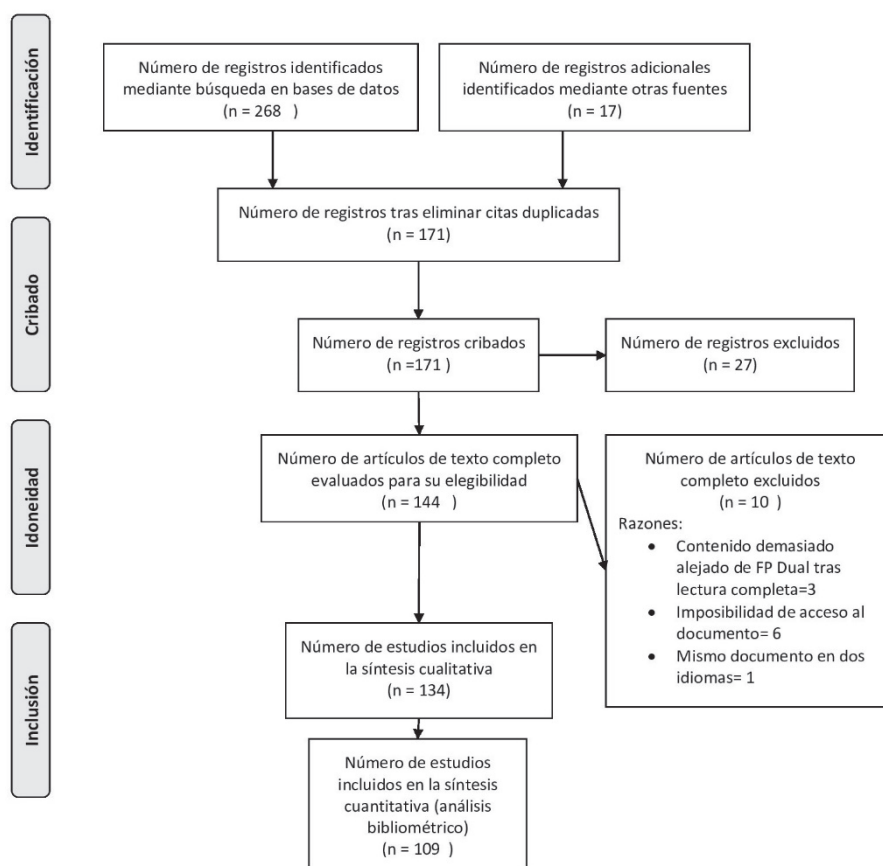


Figura 1. Diagrama de flujo

El análisis, que se realizó con Nvivo 12 Plus, consistió en un análisis temático reflexivo (TA). Braun y Clarke (2021) definen el TA reflexivo como un método para desarrollar, analizar e interpretar patrones en un conjunto de datos cualitativos, que implica procesos sistemáticos de codificación de datos para desarrollar temas. Como determinan Braun y Clarke (2021), este TA se desarrolló en seis etapas. La primera etapa, la familiarización con el conjunto de datos, se configuró mediante una aproximación preliminar al corpus de referencias. Durante esta etapa se detectaron los focos de interés preliminares y se importó el corpus documental a Nvivo. En segundo lugar, se inició un proceso de codificación utilizando dicho software. Consecutivamente, se desarrolló una generación preliminar de temas mediante la agrupación de códigos. Durante esta fase, se buscaron patrones de significado para detectar aquellos que pudieran configurar una respuesta a



los objetivos de esta investigación. Posteriormente, se revisaron los temas para titularlos y definir cada uno de ellos en función del análisis global.

### **3. Resultados**

La investigación científica reitera que la eficacia del sistema dual alemán de FP descansa sobre la calidad de la interacción, el diálogo y el consenso entre los distintos actores públicos y privados implicados en su gobernanza (Bolli *et al.*, 2018). Las evidencias señalan la importancia de un alto nivel de cooperación y consenso, junto a un ágil intercambio de ideas y demandas (INAP, 2013; Mongkhonvanit, 2017). Lange (2012) aboga por comprender la relación entre instituciones públicas, el mundo empresarial y los sindicatos antes de iniciar la transferencia del modelo. Establecer un trabajo previo en cuestiones como la capacidad de organización, diálogo y cooperación entre los agentes sociales es fundamental (Coletti, 2019; Deissinger, 2015) dado que una masa crítica de oferta y demanda, no puede ser creada de forma artificial ni instantánea (Eichhorst *et al.*, 2015). Partiendo de esta premisa, la colaboración público-privada afronta numerosos retos centrados en el acceso, la cooperación en red, el marco legislativo, la tensión entre productividad y formación y la respuesta a las recesiones económicas.

#### **3.1. Cooperación en red**

Un buen desarrollo de la formación profesional dual descansa en la alta coordinación de los actores implicados en sus gobernanza (Scepanovic & Martín-Artiles, 2020). La cooperación en red permite maximizar el uso de los recursos de los que dispone cada agente, aumentando la eficiencia interna a través de la potenciación del diálogo intrasectorial e intersectorial (Coletti, 2019; Savchenkov, 2017).

La calidad de la cooperación dependerá de la existencia de una institución moderadora con la capacidad de ejecutar el rol de coordinador (INAP, 2013; Remington, 2018) y velar por la mejora y adaptación del sistema en aspectos organizativos, formativos, de calidad y empleabilidad (Mongkhonvanit, 2017).

Este intercambio de información y esta comunicación fluida facilitarían la respuesta a otro gran desafío como es el de la creación de una base de datos estadísticos fiable sobre las diferentes variables que conforman el sistema: centros, aprendices, puestos de formación en empresa, integración laboral de titulados, los itinerarios profesionales de los aprendices, etc. (Echeverría y Martínez, 2018; Heinemann, y Deitmer, 2009). Esta sistematización de datos se torna imprescindible para la planificación de objetivos a corto, medio y largo plazo y para auditar de forma continua el correcto funcionamiento del sistema (Manzur-Quiroga *et al.*, 2019).

#### **3.2. Acceso**

El primer reto relacionado con el acceso es cómo convertirlo en una alternativa atractiva para el estudiantado. Aprendices y familias deben ver en él una alternativa sólida (Eichhorst *et al.*, 2015) con buenas condiciones internas y de salida al mundo laboral (Scepanovic & Martín-Artiles, 2020).

Para dar respuesta a este reto, uno de los desafíos es garantizar la empleabilidad de los egresados. La FP dual debe constituirse en una base sólida para un empleo digno y una próspera carrera profesional, garantizando una formación genérica y específica de calidad (Deissinger & Gonon, 2016; Muehlemann, 2016; Pleshakova, 2019; Scepanovic & Martín-Artiles, 2020).

Asimismo, debido a la creciente demanda de formación superior, el modelo afronta el desafío de desprenderse de su etiqueta de callejón sin salida (Deissinger & Hellwig, 2005; Echeverría & Martínez, 2018; Rodríguez-Planas, 2015). Alemania y Dinamarca están realizando esfuerzos para atraer al estudiantado facilitando la transición a la educación superior una vez completado el itinerario vocacional. Para ello, han aumentado la importancia de la educación general en el sistema de FP y han facilitado la acreditación y el reconocimiento de estas áreas formativas (Bosch & Charest, 2008; Graf *et al.*, 2012). Asimismo, en lo que respecta al atractivo curricular para las nuevas generaciones, la literatura sugiere que los planes de formación deben atender la creciente demanda de internacionalización y digitalización (Rivera, 2016).

Por otro lado, el salario que se recibe durante el proceso formación constituye uno de los elementos más atractivos para los jóvenes (Pleshakova, 2019), pero también el que genera más controversia en algunos contextos. Por un lado, hay investigaciones que apuntan una relación directa entre el salario y la atracción de jóvenes (Rivera, 2016). De hecho, en otros casos, cuando el salario no responde a las expectativas generadas, es decir en aquellas industrias con salarios bajos, la dificultad para reclutar jóvenes es mayor (Bosch & Charest, 2008). No obstante, Eichhorst *et al.* (2015) indican que el salario no debe constituirse en un factor de atracción, sino la calidad de su formación

Finalmente, en lo que respecta a la creación de atractivo, la literatura destaca como imprescindible la promoción y difusión de las ventajas de la FP dual (Remington, 2017) tanto para los aprendices como para los jóvenes. En ese caso, algunas investigaciones (Ebbinghaus, 2019; Pin *et al.*, 2014), han analizado el papel que juegan en la atracción y reclutamiento del sistema las campañas de promoción del sistema educativo.

El segundo gran reto dentro de las cuestiones relacionadas con el acceso señalado por la literatura se corresponde con la integración en el sistema de FP dual de aquellos jóvenes que pertenecen a colectivos desfavorecidos o cuyo rendimiento académico es inferior a la media. Sin acceso a la formación, se exponen al desempleo y a la mecanización paulatina del trabajo no cualificado (Ebner, 2015). Las plazas ofertadas por las empresas son limitadas y a menudo no alcanzan para satisfacer las exigencias de la demanda, factor que afecta principalmente a las posibilidades de acceso de los aspirantes con menor cualificación, en su mayoría provenientes de sectores desfavorecidos (Bonoli & Wilson, 2019; Beicht & Walden, 2019; Deissinger & Gonon, 2016; Pleshakova, 2020; Protsch & Solga, 2016; Solga & Kohlrausch, 2013) y al estudiantado con NEAE (Granato *et al.*, 2015).

El sector público juega un papel fundamental en la protección de estos colectivos a través de una oferta de formación en empresas públicas y también a través de la presión dirigida hacia el sector empresarial (Wilson, 2019). Sin embargo, la mayoría de medidas para la inclusión dependen de la implicación del mundo empresarial (Bonoli & Wilson, 2019). Esto supone el reto de superar las reticencias de este sector, que normalmente defiende el principio de adaptación del sistema a las necesidades del mundo productivo y a la cultura del esfuerzo personal (Granato *et al.*, 2015). Los esfuerzos de los países que han implantado la FP dual varían en función de su tradición económica, pero incluso en los modelos más liberales u orientados a las necesidades productivas, la inclusión forma parte integral del modelo de FP dual (Bonoli & Wilson, 2019). En primer lugar, la literatura reseña la necesidad de promover medidas que apuesten por una mayor transparencia y auditoría pública al proceso de contratación de aprendices para evitar discriminaciones arbitrarias (Protsch, 2017). Asimismo, destaca la existencia de los *pre-vocational*

*training formats* y las cualificaciones parciales cuya utilidad reside en la mejora del atractivo del cv del candidato de cara a la obtención de puesto de aprendiz en la empresa en las próximas convocatorias y donde el mayor reto señalado es la sistematicidad y la certificación de su contenido (Granato *et al.*, 2015; Grebe & Ekert, 2017; Protsch & Solga, 2016), el asesoramiento individualizado, el coaching y el contacto previo con los empresarios (Bonoli & Wilson, 2019; Solga & Kohlrausch, 2013; Wilson, 2019). Otra de las medidas señaladas son las plazas de formación profesional dual financiadas por el Estado o los *workshop-based apprenticeship training* para aquellos aprendices que tienen graves dificultades para obtener un puesto de aprendiz a pesar de otros esfuerzos (Graf *et al.*, 2012; Granato *et al.*, 2015).

Dentro de las medidas contra la discriminación, ya desde una perspectiva de género, las investigaciones señalan el reto de la lucha por la igualdad. En este desafío, los autores destacan la necesidad de poner fin a la brecha salarial, a la reproducción de roles de género y a la segregación presentes en el acceso y en el proceso formativo de las aprendices (Flores-Sánchez y Vigier, 2020; Lamamra, 2017; Protsch, 2017).

Finalmente, el último reto relacionado con el acceso es el de garantizar una transición apacible entre la formación académica propia de la educación secundaria obligatoria y la formación dual (Eiriksdottir, 2018; Masdonati *et al.*, 2010). Por lo tanto, se destaca como imprescindible la puesta en marcha de acciones previas y paralelas que faciliten este tránsito entre la vida académica basada en la escuela de la educación secundaria y la posición de aprendiz adquirida en la FP dual. Los programas de orientación son una de las propuestas más extendidas en la literatura para asesorar y apoyar al aprendiz en esta transición, acomodando sus expectativas y representaciones (Echeverría & Martínez, 2018; Masdonati *et al.*, 2010; Molina, 2016).

### **3.3. Marco curricular y normativo**

Diferentes investigaciones señalan la importancia de establecer un marco coherente y consistente para asegurar la eficacia del sistema y delimitar derechos y responsabilidades de los agentes implicados (Echeverría & Martínez, 2018; Pleshakova, 2020; Rauner & Wittig, 2010). Este marco constituye, de hecho, la pieza angular sobre la que se desarrolla la toma de decisiones y la gobernanza en la formación profesional alemana (Kuhlee, 2015). La legislación debe definir los roles de los actores de forma concisa, incluyendo normas regulatorias que favorezcan la gobernanza cooperativa (Grollmann, 2018; INAP, 2013).

La legislación sobre la FP dual incluye aspectos relacionados tanto con el currículo como con la regulación laboral, asimismo queda diferenciada en aquella que afecta a la formación en empresa, desarrollada a nivel federal y la correspondiente a la formación en la escuela, desarrollada en cada Länder. La formación en la empresa se basa en unos reglamentos de formación que recogen los objetivos, contenidos y competencias que deben adquirirse en la empresa (Alemán-Falcón, 2015). Del mismo modo, la formación en la escuela se rige por el currículo, que contiene los objetivos y contenidos adaptados a las necesidades del aprendiz y del mundo empresarial (Gessler, 2017).

Dentro del ámbito regulatorio del currículo, la transferencia del modelo dual de FP afronta una serie de retos relacionados con aspectos como la definición del grado de cercanía entre la formación en la empresa y la escuela, la inclusión de competencias básicas, la adaptación a las necesidades de cada sector productivo y cada región, la formación de formadores y las estrategias de aprendizaje.

En primer lugar, a la hora de determinar la relación entre el conocimiento que se enseña en la empresa y el centro de FP, encontramos el desafío de determinar la balanza entre el conocimiento teórico y práctico. En Alemania el conocimiento práctico es el que posee mayor relevancia (Homs, 2016), en cambio, Dinamarca ha primado tradicionalmente la formación teórica (Bosch & Charest, 2008). La instauración de nuevas estrategias metodológicas podría ayudar a superar la tradicional distinción entre teoría=escuela y práctica=empresa (Gessler, 2017). De esta forma, encontramos diversas alternativas metodológicas como el aprendizaje por entrenamiento (Fernandez-Henarejos, 2015), los *Grounded Work-based Learning Projects* (Michael & Howe, 2015) y las *learning situation* (Gessler, 2017).

En segundo lugar, otra dificultad relacionada con el diseño formativo consiste en cómo integrar los aprendizajes teóricos y prácticos adquiridos en los dos entornos de aprendizaje. No es fácil para los actores educativos el concebir y comprender las relaciones entre los diferentes entornos de aprendizaje, y por ello, todavía persiste una brecha entre aquellos conocimientos adquiridos en la escuela y en el lugar de trabajo (Grollmann, 2018; Rodríguez *et al.*, 2014). Actualmente se están poniendo en marcha diversas innovaciones docentes basadas en las nuevas tecnologías. Así, algunos autores defienden el uso de la tecnología visual (móviles, tablets) y los e-portafolios para capturar y compartir experiencias de aprendizaje, procesarlas y reflexionar sobre ellas (Cattaneo & Aprea, 2018; Cattaneo *et al.*, 2015; Lahn & Nore, 2018; Schwendimann *et al.*, 2015).

En tercer lugar, algunas investigaciones inciden en la necesidad de adaptar el currículo a las necesidades territoriales y de cada sector productivo. Para ello destacan como claves el conocimiento preciso de la realidad y el uso de procesos conjuntos de reflexión y el diálogo entre los actores clave (Gessler & Howe, 2015; Rego *et al.*, 2015; Rivera, 2016; Rodríguez-Planas, 2015). Adaptar el marco legal y el contenido de la formación a la singularidad de cada territorio, garantizando su homologación y su transferibilidad al resto de contextos, supone un gran desafío para el sistema (Scepanovic & Martín-Artiles, 2020). Asimismo, esta flexibilidad afecta también a la formación en la empresa, de tal forma que cada una pueda adaptarse con facilidad a los diferentes cambios tecnológicos y económicos que afectan a los sectores productivos en las sociedades actuales (Eiriksdottir, 2018). De hecho, los sistemas educativos con mayor desarrollo de los modelos duales son también los más flexibles, especialmente a la hora de introducir cambios curriculares (Kuhlee, 2015). Por ejemplo, Alemania posee en torno a quinientos tipos de ocupaciones, mientras que Suiza y Dinamarca poseen aproximadamente doscientas y cien respectivamente.

En cuarto lugar, la duración de la formación o la frecuencia de la alternancia suponen un elemento controvertido en cada sector productivo. Para garantizar amplias oportunidades formativas, la INAP (2013) defiende que una experiencia laboral sistemática debe comprender al menos el 50 % del período de formación. Asimismo, debe tenerse en cuenta que cualquier cambio en la duración y periodicidad de la alternancia de los aprendizajes afecta a la relación entre los objetivos pedagógicos y económicos de la empresa (Eiriksdottir, 2018; Muehlemann & Wolter, 2017). Pineda-Herrero *et al.* (2018) concluyen que el número de horas que se pasa en cada contexto debe ser consensuado con la empresa y no impuesto de forma unilateral.

En quinto lugar, la inclusión de las competencias en el currículo supone otro de los grandes retos curriculares. Las competencias, según concluye Hellwig (2006) tienen un gran potencial, especialmente en lo que respecta a una mayor flexibilidad en la educación y formación inicial y continua. Según INAP (2013), en el mundo laboral actual, la idea de



capacitar a una fuerza de trabajo para la ejecución de tareas simples sobre la base de instrucciones y directrices detalladas ya no es sostenible. Así, en lugar de intentar adaptar a los trabajadores y aprendices a las estructuras existentes, ahora hay que aspirar a darles la capacidad de configurar nuevas estructuras para que el mundo del trabajo responda a las necesidades de las empresas (INAP, 2013). Esta institución destaca la *shaping competence* como base de la formación al permitir al aprendiz encontrar la solución adecuada ante cada situación. También la literatura considera imprescindible introducir la formación en competencias clave en el mundo laboral del siglo XXI, como la formación intercultural y en lenguas extranjeras (Rivera, 2016), la tecnológica (Flores-Sánchez y Vigier, 2020) o el emprendimiento (Frank *et al.*, 2016; Jackson, 2015).

La introducción de las competencias ha sido paralela al debate sobre la modularización. Alemania ya ha puesto en marcha un programa de módulos formativos orientados por competencias buscando aumentar la transparencia y transferibilidad de los resultados del aprendizaje (Grebe & Ekert, 2017). Esta estructura modular prevé una formación básica más amplia al comienzo y más especializada en las últimas etapas. Esto podría mejorar el atractivo del aprendizaje al proporcionar cualificaciones más amplias y oportunidades futuras de acumular módulos más especializados (Graf *et al.*, 2012). Sin embargo, la modularización se enfrenta a críticas, como las de la INAP (2013) que argumenta que el proceso de desarrollo profesional es incompatible con este enfoque, ya que da lugar a la desintegración del desarrollo de la competencia profesional en componentes abstractos, independientes y autónomos que evitan la creación de la identidad profesional.

En sexto lugar, la literatura plantea el reto de la creación de sistemas de evaluación y acreditación rigurosos y transparentes. En el modelo alemán, las cualificaciones profesionales se basan en las competencias del estudiantado, que son acreditadas y supervisadas por organismos tripartitos, organizados por las cámaras de comercio, donde participan los agentes sociales junto a los tutores de empresa y escuela (Homs, 2016; Mongkhonvanit, 2017). Sin embargo este modelo de evaluación final demuestra debilidad a la hora de garantizar una correcta información a lo largo del proceso. Por el contrario, países como Dinamarca y Suiza han desarrollado planes de evaluación continua para dotar de retroalimentación a los aprendices durante toda la formación (Rauner & Wittig, 2010).

En séptimo lugar, otro gran desafío señalado por los autores es la regulación de la formación de formadores (Falyakhov, 2018; Mongkhonvanit, 2017), especialmente, en aquellos sistemas que comienzan a poner el marcha el modelo dual. En este caso, se señala la necesidad de establecer un marco para la formación inicial y continua tanto del profesorado de los centros educativos como de los tutores de empresa (Echeverría & Martínez, 2018; Rego *et al.*, 2015), así como mejorar la capacidad de coordinación y el trabajo en equipo entre ambos colectivos (Deitmer & Heinemann, 2009; Rivera, 2016).

Los tutores de empresa alemanes deben pasar unas pruebas habilitantes donde se evalúa su capacitación en competencias profesionales y psicopedagógicas (Aleman-Falcón, 2015), claves en la transferencia de conocimientos en la formación profesional (Filliettaz, 2011; Savchenkov, 2017). Falyakhov (2018) defiende que dotar a los tutores de empresa de competencias psicopedagógicas garantizará aspectos fundamentales como la capacidad de motivación, el conocimiento psicológico, pedagógico y profesional de la FP, la organización de la formación atendiendo al contexto y a la realidad de cada aprendiz, el cuidado de la comunicación y el ambiente formativo, el trabajo en equipo con otros



mentores o la autorreflexión sobre la práctica propia. Pin *et al.* (2014) añaden que la formación también combatiría las reticencias de ciertos actores formativos, como los trabajadores más veteranos y potenciales candidatos a tutor de empresa, que contemplan la FP dual como una amenaza a su status quo (Pin *et al.*, 2014).

En el caso de los docentes de los centros educativos, la ausencia de formación específica sobre el modelo dual se señala como uno de los desafíos más destacados (Pineda-Herrero *et al.*, 2018) y se hace necesario desarrollar una estructura eficaz para la formación pedagógica y tecnológica del profesorado (Rodríguez *et al.*, 2014). La integración de los componentes humanistas, sociales, psicopedagógicos, industriales y empresariales sigue siendo un gran desafío para esta formación de docentes (Oleskova, 2017; Udartseva *et al.*, 2018). En esta línea, existen iniciativas como los intercambios profesionales entre docentes experimentados del sistema alemán y docentes de los sistemas de FP dual para favorecer la transferencia de habilidades y conocimientos teórico-prácticos (Wieland, 2016).

Finalmente, de forma paralela a los aspectos educativos, existen dos desafíos muy concretos relacionados con la regulación laboral: el contrato y el salario. De nuevo, la diversidad que existente entre la realidad económica de los distintos sectores productivos supone un reto. Una remuneración y una relación contractual común para todos los sectores y ocupaciones irían en detrimento de la voluntad de muchas empresas de ofrecer plazas de formación. Diversos autores no consideran sensato establecer un salario mínimo para el aprendiz que sea vinculante en términos absolutos para todas las ocupaciones, sectores y tamaños de empresa (Muehlemann & Wolter, 2017). Las investigaciones realizadas en Alemania, Suiza y Austria ponen de manifiesto la importancia del acuerdo colectivo y las recomendaciones salariales emitidas por asociaciones profesionales (Eichhorst *et al.*, 2015). Se concluye que cualquier tipo de regulación y cambio en los estatutos sobre contratos y salarios de los aprendices debe basarse en la negociación colectiva.

### **3.4. Tensión entre productividad-formación**

Para el sector productivo implicarse en el sistema de FP dual conlleva tensiones entre productividad y formación. En primer lugar, en el plano organizativo, las investigaciones advierte de que la empresa se enfrenta al desafío de modificar su organización interna del trabajo para integrar los requerimientos legales y los métodos de formación (Bosch & Charest, 2008; Nielsen & Kvale, 2005; Smits & Zwick, 2004). Por lo tanto, la regulación de la formación en empresa debe proveer al sistema de la suficiente flexibilidad para hacer frente a esta disyuntiva entre formar o mantener la eficiencia en el funcionamiento interno (Pineda-Herrero *et al.*, 2018).

En esta tensión entre productividad y formación, el coste de la formación para el sector productivo es un claro desafío a la hora de conseguir el mínimo coste neto posible de la formación en empresa (Asghar *et al.*, 2016; Muehlemann & Wolter, 2017; Smits & Zwick, 2004; Wolter & Ryan, 2011). A este respecto deben tenerse en cuenta diversos aspectos.

En primer lugar, encontramos el desafío de garantizar un cierto grado de fidelidad del aprendiz con la empresa formadora, tal y como demanda el empresariado, especialmente las pequeñas y medianas empresas (Muehlemann, 2016; Zwick, 2007). Las condiciones que imponga el sistema normativo influirán en la inversión realizada por la empresa según la facilidad que otorgue a los aprendices para cambiar de empresa (Jansen & Pineda-Herrero, 2019). Asimismo, en segundo lugar, Greilinger y Sandner (2018), desde otra perspectiva relacionada con la pérdida de la inversión en formación, concluyen que es imprescindible consensuar medidas destinadas a evitar el fracaso escolar o abandono del aprendiz, factor que afecta la inversión realizada por la empresa.

En tercer lugar, otras investigaciones aconsejan establecer un sistema de subsidios para compartir gastos de la formación en empresa (Leemann & Imdorf, 2015; Martín-Artiles *et al.*, 2019; Rodríguez-Planas, 2015). Dicho sistema de financiación no tiene que provenir necesariamente del Estado. El ejemplo danés demuestra que es posible que todo el sector productivo aporte a un fondo común gestionado por los agentes sociales y destinado a compensar a las empresas formadoras (Bosch & Charest, 2008).

En cuarto lugar, existen otras dificultades que requieren medidas de apoyo más complejas que la ayuda financiera. El mundo productivo, especialmente las pymes, necesita una infraestructura de apoyo que le ayude a superar la carencia de información y las barreras burocráticas, así como a identificar sus necesidades, desarrollar el proceso formativo y mantener relaciones con el resto de formadores (Echeverría & Martínez, 2018; Jansen & Pineda-Herrero, 2019; Muehlemann & Wolter, 2017; Pineda-Herrero *et al.*, 2018).

En este sentido, se afirma que las pymes creen o se integren en estructuras más amplias, como los centros de formación supraempresariales, que les permitan el intercambio mutuo de recursos, experiencia y capacidades (Rivera, 2016), especialmente en el caso de aquellas como menor capacidad (Alemán-Falcón, 2015). La formación conjunta es otra de las soluciones de que se han señalado desde los países más avanzando en el desarrollo de este modelo dual. Se señala, por ejemplo, el concepto de asociaciones de capacitación entre empresas de sectores complementarios (INAP, 2013). Si una de las empresas de la asociación no puede realizar parte del plan de estudios, dicha labor la desarrolla otra empresa de la asociación (Il'yaschenko *et al.*, 2018; Wiemann & Fuchs, 2018). En países como Suiza, Alemania o Noruega la política nacional de FP ha promovido con éxito la cooperación entre empresas y existen medios de formación cooperativa que ayudan a superar el miedo del empresariado a participar e invertir en el sistema (Leemann & Imdorf, 2015). Por ejemplo, en Alemania, existen empresas especializadas en la formación básica, y otras en formación más especializada por las que rotan los aprendices (Pin *et al.*, 2014). Finalmente, la literatura constata que estas redes de interconexión requieren de la existencia de una institución moderadora que apoye la implementación de la dualidad y los procesos de construcción de mutualidad entre las empresas (Echeverría & Martínez, 2018; Homs, 2016; Leemann & Imdorf, 2015; Pineda-Herrero *et al.*, 2018) y que ejerza de árbitro ante posibles desajustes que lleven a una desintegración de la misma (Leemann & Imdorf, 2015).

### **3.5. Sostenibilidad ante períodos de recesión económica o estancamiento**

La literatura académica también ha puesto de manifiesto que la falta de crecimiento sostenido y las recesiones suponen un claro desafío para el modelo de FP dual debido a su dependencia del sector productivo (Cebrián, 2018; Deissinger, 2015). La consecuencias de las crisis económicas afectan a los beneficios y recursos empresariales y, por tanto, a la oferta de plazas (Alemán-Falcón, 2015; Baldi *et al.*, 2014; Bosch & Charest, 2008; Muehlemann *et al.*, 2009). En paralelo, estos períodos conllevan una reducción del presupuesto público y de las inversiones extraordinarias destinadas a FP e I+D+i (Ajuria *et al.*, 2018; Alemán-Falcón, 2015). En países con elevados niveles de PIB, por ejemplo, Alemania, un ascenso del 1 % en los índices de desempleo conlleva una reducción del 0.6 % de las plazas ofertadas por el sector privado (Muehlemann *et al.*, 2009), es decir, la oferta de la formación en las empresas se reduce drásticamente en periodo de crisis o recesión económica (Bosch & Charest, 2008). En el caso de países con menores niveles de riqueza, las consecuencias se agudizan y la falta de plazas, el miedo

de los empleados a perder su puesto (Pin *et al.*, 2014) y el uso de aprendices como mano de obra barata (Martín-Artiles *et al.*, 2019) acrecienta el desafío en estos períodos.

## 4. Conclusiones

A lo largo de esta RSL se ha sintetizado la evidencia científica sobre aquellos retos, desafíos y dificultades a los que se enfrentan de forma conjunta el sector público y el privado para implementar la formación profesional dual. Esta síntesis se ha basado en la evidencia de las diferentes investigaciones desarrolladas desde comienzos del siglo XXI.

Como conclusión, podemos destacar que la transferencia del modelo dual centroeuropeo promovida durante la reforma de los sistemas de formación profesional del sur europeo es un proceso sumamente complejo. Las peculiaridades del modelo formativo dual dificultan su puesta en marcha en otras regiones en las que históricamente se ha desarrollado un modelo de formación profesional basado en la escuela. En concreto, estos desafíos público-privados se centran en el acceso, la cooperación en red, el marco regulatorio, la tensión entre productividad y formación y la respuesta a las recesiones económicas.

En el caso español, la literatura que se incluye en el cuerpo documental de esta RSL nos advierte de un proceso de implementación lleno de deficiencias, al menos hasta el período que abarca la franja temporal de la revisión (01/01/2000 y el 06/04/2020). De esta forma, las investigaciones advertían de como este proceso de implementación se llevaba a cabo sin el nivel de diálogo adecuado entre los agentes sociales y los actores educativos (Cebrián, 2018; Echeverría & Martínez, 2018; Marhuenda-Fluixa *et al.*, 2017; Martín-Artiles *et al.*, 2019), quedando especialmente excluidos los sindicatos (Sanz, 2017). Del mismo modo, se señalaban aspectos como la descoordinación entre las Comunidades Autónomas y el Gobierno central (Martín-Artiles *et al.*, 2019), la mala concepción de la FP en el imaginario colectivo español (Cebrián, 2018), la amplia presencia de pequeñas empresas y microempresas en el tejido productivo (Marhuenda-Fluixa *et al.*, 2017), la inconsistencia del marco legal, la ausencia de una inversión suficiente (Echeverría & Martínez, 2018) o la necesidad de la creación de una institución que potencie, modere y coordine las relaciones entre los actores implicados entidades y el diálogo entre ellos (Echeverría & Martínez, 2018; Rivera, 2016). Futuras investigaciones deberán analizar si estas deficiencias en la implementación han sido corregidas con posterioridad o siguen lastrando a esta modalidad formativa.

En definitiva, tras un repaso a los retos sistematizados podemos concluir que la transferencia directa del modelo no es posible. La solución a los desafíos sistematizados en esta investigación debe realizarse desde el reconocimiento de las diferencias contextuales presentes entre países como Alemania, Suiza o Dinamarca y España, así como las diferencias presentes entre las diferentes Comunidades Autónomas y dentro de estas. La envergadura de los retos a afrontar y la singularidad en el funcionamiento de esta modalidad dual requieren de un alto grado de coordinación y de capacidad de diálogo y acuerdo entre los agentes sociales. Atendiendo a la literatura científica analizada, esta es la vía que permitirá el correcto desarrollo de una modalidad que pretende mejorar la formación profesional, la productividad nacional, los datos de empleo y la cohesión social.

## 5. Financiación

Junta de Andalucía. Consejería de Universidad, Investigación e Innovación. Proyecto «Conectando el aprendizaje y el trabajo significativo en Andalucía: investigación comparada de la formación profesional dual en el Ciclo Formativo de la Educación Infantil» (P21\_00162).

## 6. Referencias

- Alemán-Falcón, J. A. (2015). The dual system in the German vocational training: School and enterprise. *Educacao e Pesquisa*, 41(2), 495–511. <https://doi.org/10.1590/s1517-97022014121532>
- Asghar, W., Shah, I. H., & Akhtar, N. (2016). Cost-benefit paradigm of apprenticeship training: Reviewing some existing literature. *International Journal of Training Research*, 14(1), 76–83. <https://doi.org/10.1080/14480220.2016.1152029>
- Baldi, G., Brueeggemann-Borck, I., & Schlaak, T. (2014). The Effect of the Business Cycle on Apprenticeship Training: Evidence from Germany. *Journal of Labor Research*, 35(4), 412–422. <https://doi.org/10.1007/s12122-014-9192-6>
- Beicht, U., & Walden, G. (2019). Who dares wins? Do higher realistic occupational aspirations improve the chances of migrants for access to dual vocational education and training in Germany? *Journal of Education and Work*, 32(2), 115–134. <https://doi.org/10.1080/13639080.2019.1617840>
- Bolli, T., Caves, K. M., Renold, U., & Buergi, J. (2018). Beyond employer engagement: Measuring education-employment linkage in vocational education and training programmes. *Journal of Vocational Education and Training*, 70(4), 524–563. <https://doi.org/10.1080/13636820.2018.1451911>
- Bonoli, G., & Wilson, A. (2019). Bringing firms on board. Inclusiveness of the dual apprenticeship systems in Germany, Switzerland and Denmark. *International Journal of Social Welfare*, 28(4), 369–379. <https://doi.org/10.1111/ijsw.12371>
- Bosch, G., & Charest, J. (2008). Vocational training and the labour market in liberal and coordinated economies. *Industrial Relations Journal*, 39(5), 428–447. <https://doi.org/10.1111/j.1468-2338.2008.00497.x>
- Braun, V., & Clarke, V. (2021). *Thematic Analysis: A Practical Guide*. SAGE Publications, Limited. <https://books.google.es/books?id=25lpzgEACAAJ>
- Cattaneo, A. A. P., & Aprea, C. (2018). *Visual technologies to bridge the gap between school and workplace in vocational education* (pp. 251–270). Springer International Publishing. [https://doi.org/10.1007/978-3-319-46215-8\\_14](https://doi.org/10.1007/978-3-319-46215-8_14)
- Cattaneo, A. A. P., Motta, E., & Gurtner, J.-L. (2015). Evaluating a Mobile and Online System for Apprentices' Learning Documentation in Vocational Education: Usability, Effectiveness and Satisfaction. *International Journal of Mobile and Blended Learning*, 7(3), 40–58. <https://doi.org/10.4018/IJMBL.2015070103>
- Cebrián, V. D. (2018). Los inicios de la Formación Profesional dual en Aragón. *Revista Complutense de Educación*, 29(2), 371–384. <http://dx.doi.org/10.5209/RCED.52478>
- Coletti, M. (2019). Why Triple Helix governance is useful to dual apprenticeship systems. *Industry and Higher Education*, 33(6), 381–390. <https://doi.org/10.1177/0950422219876864>



- Deissinger, T. (2015). The German dual vocational education and training system as 'good practice'? *Local Economy*, 30(5), 557–567. <https://doi.org/10.1177/0269094215589311>
- Deissinger, T., & Gonon, P. (2016). Stakeholders in the German and Swiss vocational educational and training system Their role in innovating apprenticeships against the background of academisation. *Education and Training*, 58(6), 568–577. <https://doi.org/10.1108/ET-02-2016-0034>
- Deissinger, T., & Hellwig, S. (2005). Apprenticeships in Germany: Modernising the Dual System. *Education and Training*, 47(4–5), 312–324. <https://doi.org/10.1108/00400910510601896>
- Deitmer, L., & Heinemann, L. (2009). *Evaluation approaches for workplace learning partnerships in vet: Investigating the learning dimension* (pp. 137–151). Springer Netherlands. [https://doi.org/10.1007/978-1-4020-8962-6\\_8](https://doi.org/10.1007/978-1-4020-8962-6_8)
- Ebbinghaus, M. (2019). Training marketing by German companies. Which training place characteristics are communicated? *International Journal for Research in Vocational Education and Training*, 6(2), 102–131. <https://doi.org/10.13152/IJRVET.6.2.1>
- Ebner, C. (2015). Labour market developments and their significance for VET in Germany: An overview. *Research in Comparative and International Education*, 10(4), 576–592. <https://doi.org/10.1177/1745499915612183>
- Echeverría, B., & Martínez, P. (2018). Strategies to improve the implementation of Apprenticeship Training in Spain. *Ekonomiaz*, 94(2), 178–203.
- Eichhorst, W., Rodríguez-Planas, N., Schmidl, R., & Zimmermann, K. F. (2015). A Road Map to Vocational Education and Training in Industrialized Countries. *Ilr Review*, 68(2), 314–337. <https://doi.org/10.1177/0019793914564963>
- Eiriksdottir, E. (2018). Variations in Implementing the Dual VET System: Perspectives of Students, Teachers, and Trainers in the Certified Trades in Iceland. *Integration of Vocational Education and Training Experiences: Purposes, Practices and Principles*, 29, 145–163. [https://doi.org/10.1007/978-981-10-8857-5\\_8](https://doi.org/10.1007/978-981-10-8857-5_8)
- Eurostat. (2022). *December 2021: Euro area unemployment at 7.0%. EU at 6.4%* (No. 16/2022; Euroindicators). <https://ec.europa.eu/eurostat/documents/2995521/14233878/3-01022022-AP-EN.pdf/cfe71acd-ef6c-b52b-085f-838598dd9a88?t=1643651817091>
- Falyakhov, I. (2018). Corporate qualification of the mentor in the dual education system. *Journal of Social Studies Education Research*, 9(2), 89–103. <https://doi.org/10.17499/jsser.07202>
- Fernández-Henarejos, A. C. T. (2015). The dual vocational training. Application of new methods. *Opcion*, 31(Special Issue 5), 892–908.
- Filliettaz, L. (2011). Collective guidance at work: A resource for apprentices? *Journal of Vocational Education and Training*, 63(3), 485–504. <https://doi.org/10.1080/13636820.2011.580359>



- Flores-Sánchez, G. G., & Vigier, H. P. (2020). El Impacto del Modelo educativo dual en la formación profesional del estudiante. *Revista Colombiana de Educación*, 78, 173. <http://dx.doi.org/10.17227/rce.num78-9535>
- Frank, H., Korunka, C., Lueger, M., & Weismeier-Sammer, D. (2016). Intrapreneurship education in the dual education system. *International Journal of Entrepreneurial Venturing*, 8(4), 334–354. <https://doi.org/10.1504/IJEV.2016.10001847>
- Gessler, M. (2017). Areas of Learning: The Shift Towards Work and Competence Orientation Within the School-based Vocational Education in the German Dual Apprenticeship System. *Competence-Based Vocational and Professional Education: Bridging the Worlds of Work and Education*, 23, 695–717. [https://doi.org/10.1007/978-3-319-41713-4\\_32](https://doi.org/10.1007/978-3-319-41713-4_32)
- Gessler, M., & Howe, F. (2015). From the Reality of Work to Grounded Work-Based Learning in German Vocational Education and Training: Background, Concept and Tools. *International Journal for Research in Vocational Education and Training*, 2(3), 214–238.
- Graf, L., Lassnigg, L., & Powell, J. J. W. (2012). *Austrian Corporatism and Institutional Change in the Relationship between Apprenticeship Training and School-Based VET*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780199599431.003.0006>
- Granato, M., Krekel, E. M., & Ulrich, O. G. (2015). The special case of disadvantaged young people in Germany: How stakeholder interests hinder reform proposals in favour of a training guarantee. *Research in Comparative and International Education*, 10(4), 537–557. <https://doi.org/10.1177/1745499915612184>
- Grebe, T., & Ekert, S. (2017). The Training Module Concept: A Way Towards Quality Improvement and Inclusion in German Vocational Education and Training (VET)? *Vocational Education and Training in Times of Economic Crisis: Lessons from Around the World*, 24, 369–387. [https://doi.org/10.1007/978-3-319-47856-2\\_20](https://doi.org/10.1007/978-3-319-47856-2_20)
- Greilinger, A., & Sandner, K. (2018). How fast do apprenticeships come to a premature end? Insights into the factors that determine the speed of the process. *The International Journal of Human Resource Management*. <http://dx.doi.org/10.1080/09585192.2018.1505761>
- Grollmann, P. (2018). Varieties of ‘Duality’: Work-Based Learning and Vocational Education in International Comparative Research. *Integration of Vocational Education and Training Experiences: Purposes, Practices and Principles*, 29, 63–82. [https://doi.org/10.1007/978-981-10-8857-5\\_4](https://doi.org/10.1007/978-981-10-8857-5_4)
- Heinemann, L., & Deitmer, L. (2009). *Factors influencing the use of quality assurance data in German (I)VET for the health care sector* (pp. 125–144). Springer Netherlands. [https://doi.org/10.1007/978-1-4020-9527-6\\_8](https://doi.org/10.1007/978-1-4020-9527-6_8)
- Hellwig, S. (2006). Competency-Based Training: Different Perceptions in Australia and Germany. *Australian Journal of Adult Learning*, 46(1), 51–74.

- Homs, O. (2016). The implementation in Spain of the Dual Vocational Education and Training: Perspectives. *Revista Internacional De Organizaciones*, 17, 7–20.
- Il'yaschenko, D. P., Kievskaya, E. I., Ling, V. V., Gaibova, T. V., Kiyamova, A. G., & Mironova, A. A. (2018). The optimization of the competency model of bachelors of engineering specialties. *International Journal of Mechanical Engineering and Technology*, 9(9), 1085–1093.
- INAP. (2013). *Memorandum an Architecture for Modern Apprenticeships: Standards for Structure, Organisation and Governance* (Vol. 18). Springer Nature. [https://doi.org/10.1007/978-94-007-5398-3\\_1](https://doi.org/10.1007/978-94-007-5398-3_1)
- Instituto Nacional de Estadística. (2020). *Encuesta de Población Activa (EPA) Cuarto trimestre de 2019*.
- Jackson, T. (2015). Entrepreneurship training in tertiary education: Its development and transfer. *Local Economy*, 30(5), 484–502. <https://doi.org/10.1177/0269094215589143>
- Jansen, A., & Pineda-Herrero, P. (2019). Dual Apprenticeships in Spain—Catalonia: The Firms' Perspective. *Vocations and Learning*, 12(1), 129–154. <https://doi.org/10.1007/s12186-018-09217-6>
- Kuhlee, D. (2015). Federalism and corporatism: On the approaches of policy-making and governance in the dual apprenticeship system in Germany and their functioning today. *Research in Comparative and International Education*, 10(4), 476–492. <https://doi.org/10.1177/1745499915617104>
- Lahn, L. C., & Nore, H. (2018). EPortfolios as Hybrid Learning Arenas in Vocational Education and Training. *Integration of Vocational Education and Training Experiences: Purposes, Practices and Principles*, 29, 207–226. [https://doi.org/10.1007/978-981-10-8857-5\\_11](https://doi.org/10.1007/978-981-10-8857-5_11)
- Lamamra, N. (2017). Vocational education and training in Switzerland: A gender perspective. From socialisation to resistance. *Educar*, 53(2), 379–396. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.863>
- Lange, T. (2012). German training revisited: An appraisal of corporatist governance. *Education and Training*, 54(1), 21–35. <https://doi.org/10.1108/00400911211198878>
- Leemann, R. J., & Imdorf, C. (2015). Cooperative VET in training networks: Analysing the free-rider problem in a sociology-of-conventions perspective. *International Journal for Research in Vocational Education and Training*, 2(4), 284–307. <https://doi.org/10.13152/IJRVET.2.4.3>
- Manzur-Quiroga, S. C., Lopez, M. M., & Rebolledo, A. C. (2019). The dual education system in Mexico: Case of the Polytechnic University of the Toluca Valley. *Dilemas Contemporaneos-Educacion Politica Y Valores*, 7(1), 56.

- Marhuenda-Fluixa, F., Chisvert-Tarazona, M. J., Palomares-Montero, D., & Vila, J. (2017). D as in dual: Research on the implementation of dual training in the Spanish vocational education system. *Educar*, 53(2), 285–307. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.821>
- Martín-Artiles, A., Barrientos, D., Kalt, B. M., & Peña, A. L. (2019a). Política de formación dual: Discursos con Alemania en el imaginario. *Política y Sociedad*, 56(1), 145–167. <https://doi.org/10.5209/poso.60093>
- Martín-Artiles, A., Barrientos, D., Kalt, B. M., & Peña, A. L. (2019b). Política de formación dual: Discursos con Alemania en el imaginario. *Política y Sociedad*, 56(1), 145–167. <http://dx.doi.org/10.5209/poso.60093>
- Martínez-Izquierdo, L., & Torres Sánchez, M. (2022). Dual vocational education and training and policy transfer in the European Union policy: The case of work-based learning and apprenticeships. *Cogent Education*, 9(1), 2154496. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2022.2154496>
- Masdonati, J., Lamamra, N., & Jordan, M. (2010). Vocational education and training attrition and the school-to-work transition. *Education and Training*, 52(5), 404–414. <https://doi.org/10.1108/00400911011058343>
- Moher, D., Liberati, A., Tetzlaff, J., & Altman, D. G. (2010). Preferred reporting items for systematic reviews and meta-analyses: The PRISMA statement. *International Journal of Surgery*, 8(5), 336–341. <https://doi.org/10.1016/j.ijssu.2010.02.007>
- Moher, D., Shamseer, L., Clarke, M., Ghersi, D., Liberati, A., Petticrew, M., Shekelle, P., Stewart, L. A., & PRISMA-P Group. (2015). Preferred reporting items for systematic review and meta-analysis protocols (PRISMA-P) 2015 statement. *Systematic Reviews*, 4(1), 1. <https://doi.org/10.1186/2046-4053-4-1>
- Molina, I. (2016). The dual training, a new approach to vocational education and training. *Revista Internacional De Organizaciones*, 17, 129–139.
- Mongkhonvanit, J. (2017). Thailand's dual education system: A way forward. *Higher Education Skills and Work-Based Learning*, 7(2), 155–167. <https://doi.org/10.1108/HESWBL-09-2016-0067>
- Muehlemann, S. (2016). The Cost and Benefits of Work-based Learning. In *OECD Education Working Papers*. <https://doi.org/10.1787/5ilpl4s6gozv-en>
- Muehlemann, S., & Wolter, S. C. (2017). Can Spanish firms offer dual apprenticeships without making a net investment? Empirical evidence based on ex ante simulations of different training scenarios. *Evidence-Based Hrm-a Global Forum for Empirical Scholarship*, 5(1), 107–118. <https://doi.org/10.1108/EBHRM-04-2016-0009>
- Muehlemann, S., Wolter, S. C., & Wüest, A. (2009). Apprenticeship training and the business cycle. *Empirical Research in Vocational Education and Training*, 1(2), 173–186.
- Nielsen, K., & Kvale, S. (2005). *The workplace—A landscape of learning* (pp. 119–135). Palgrave Macmillan. [https://doi.org/10.1057/9780230522350\\_8](https://doi.org/10.1057/9780230522350_8)

- Oleskova, H. (2017). Dual Education as the Peculiarity of Specialized Training of Nursing Personnel in Germany. *Comparative Professional Pedagogy*, 7(2), 86–91. <http://dx.doi.org/10.1515/rpp-2017-0028>
- Pin, J. R., Roig, M., Susaeta, L., & Apascaritei, P. (2014). La Formación Profesional Dual como reto nacional. *IESE Business School-Universidad de Navarra*.
- Pineda-Herrero, P., Ciraso-Cali, A., & Arnau-Sabates, L. (2018). Dual Vet from the Teachers Perspective: The Elements that Condition its Implementation in Schools. *Educacion XXI*, 22(1), 15–43. <https://doi.org/10.5944/educXX1.21242>
- Pineda-Herrero, P., Fernández-de-Álava, M., Espona-Bracons, B., & Grollman, P. C. (2018). Dual vocational education and training -VET- Companies' motivations for VET in the Spanish automotive sector. *Revista de Educacion*, 2018(382), 33–54. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2018-382-391>
- Pleshakova, A. Y. (2019). Germany's Dual Education System: The Assessment by its Subjects. *Obrazovanie i Nauka-Education and Science*, 21(5), 130–156. <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2019-5-131-157>
- Pleshakova, A. Y. (2020). *The Dual Education System of Germany in the Conditions of Migration Crisis* (Vol. 115). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-3-030-40749-0\\_87](https://doi.org/10.1007/978-3-030-40749-0_87)
- Protsch, P. (2017). Getting a foot in the door: How organisational characteristics shape recruitment decisions in the dual apprenticeship system. *Journal of Education and Work*, 30(6), 585–598. <https://doi.org/10.1080/13639080.2017.1292029>
- Protsch, P., & Solga, H. (2016). The social stratification of the German VET system. *Journal of Education and Work*, 29(6), 637–661. <https://doi.org/10.1080/13639080.2015.1024643>
- Rauner, F., & Wittig, W. (2010). Differences in the Organisation of Apprenticeship in Europe: Findings of a comparative evaluation study. *Research in Comparative and International Education*, 5(3), 237–250. <https://doi.org/10.2304/rcie.2010.5.3.237>
- Rego, L., Barreira, E. M., & Sanchez, A. F. R. (2015). Vocational Dual Education System: Comparison between the German model and the new Spanish vocational training. *Revista Espanola De Educacion Comparada*, 25, 149–166. <https://doi.org/10.5944/reec.25.2015.14788>
- Remington, T. F. (2017). Business-government cooperation in VET: a Russian experiment with dual education. *Post-Soviet Affairs*, 33(4), 313–333. <https://doi.org/10.1080/1060586X.2017.1296730>
- Remington, T. F. (2018). Public-private partnerships in TVET: adapting the dual system in the United States. *Journal of Vocational Education and Training*, 70(4), 497–523. <https://doi.org/10.1080/13636820.2018.1450776>
- Rivera, J. M. (2016). The challenges of the Vocational Education and Training (VET): Dual VET and the knowledge economy. *Revista Internacional De Organizaciones*, 17, 141–168.



- Rodríguez, J. C., Mañas, G. P., Nadal, C. T., & Farranad, E. C. (2014). The competences assessment in a dual training experience of teachers: Differences and similarities between school and university tutors. *Estudios Pedagógicos*, 40(ESPECIAL), 29–48.
- Rodríguez-Planas, N. (2015). *Vocational Training* (pp. 245–251). Elsevier Inc. <https://doi.org/10.1016/B978-0-08-097086-8.94006-6>
- Sanz, P. (2017). Governance of the Spanish dual vocational training: Between the lack of coordination and the lack of objectives. *Revista Espanola De Educacion Comparada*, 30, 77–98. <https://doi.org/10.5944/reec.30.2017.18705>
- Savchenkov, A. V. (2017). Training of workers and specialists relevant to the requirements of hightech industries in the context of networking cooperation of regional educational institutions and enterprises. *Espacios*, 38(40). <https://www.scopus.com/inward/record.uri?eid=2-s2.0-85028596896&partnerID=40&md5=697939c562d412a26450e5115197a783>
- Scepanovic, V., & Martín-Artiles, A. (2020). Dual training in Europe: A policy fad or a policy turn? *Transfer-European Review of Labour and Research*, 26(1), 15–26. <https://doi.org/10.1177/1024258919898317>
- Schwendimann, B. A., Cattaneo, A. A. P., Zufferey, J. D., Gurtner, J.-L., Betrancourt, M., & Dillenbourg, P. (2015). The ‘Erfahrungsraum’: A pedagogical model for designing educational technologies in dual vocational systems. *Journal of Vocational Education and Training*, 67(3), 367–396. <https://doi.org/10.1080/13636820.2015.1061041>
- Smits, W., & Zwick, T. (2004). Why do business service firms employ fewer apprentices? A comparison between Germany and The Netherlands. *International Journal of Manpower*, 25(1), 36–54. <https://doi.org/10.1108/01437720410524983>
- Solga, H., & Kohlrausch, B. (2013). How Low-achieving German Youth Beat the Odds and Gain Access to Vocational Training—Insights from Within-Group Variation. *European Sociological Review*, 29(5), 1068–1082. <https://doi.org/10.1093/esr/jcs083>
- Steiner-Khamsi, G., & Waldow, F. (Eds.). (2012). *World Yearbook of Education 2012: Policy Borrowing and Lending in Education* (1st ed.). Routledge.
- Udartseva, S., Ikonnikova, T., Udartseva, T., Chausova, T., & Samashova, G. (2018). *Technical Training of Teachers of Vocational Education in Higher Educational Institutions* (Vol. 28). Springer Nature. [https://doi.org/10.1007/978-3-319-73093-6\\_13](https://doi.org/10.1007/978-3-319-73093-6_13)
- Valiente, O., & Scandurra, R. (2017). Challenges to the Implementation of Dual Apprenticeships in OECD Countries: A Literature Review. In M. Pilz (Ed.), *Vocational Education and Training in Times of Economic Crisis* (Vol. 24, pp. 41–57). Springer International Publishing. [https://doi.org/10.1007/978-3-319-47856-2\\_3](https://doi.org/10.1007/978-3-319-47856-2_3)



- Wieland, R. (2016). *Human resources marketing and recruiting: Vocational training in China* (pp. 119–138). Springer Berlin Heidelberg. [https://doi.org/10.1007/978-3-662-44152-7\\_9](https://doi.org/10.1007/978-3-662-44152-7_9)
- Wiemann, J., & Fuchs, M. (2018). The export of Germany’s “secret of success” dual technical VET: MNCs and multiscale stakeholders changing the skill formation system in Mexico. *Cambridge Journal of Regions, Economy and Society*, 11(2), 373–386. <https://doi.org/10.1093/cjres/rsy008>
- Wilson, A. (2019). A silver lining for disadvantaged youth on the apprenticeship market: An experimental study of employers’ hiring preferences. *Journal of Vocational Education and Training*. <https://doi.org/10.1080/13636820.2019.1698644>
- Wolter, S. C., & Ryan, P. (2011). Chapter 11—Apprenticeship. In E. A. Hanushek, S. Machin, & L. Woessmann (Eds.), *Handbook of the Economics of Education* (Vol. 3, pp. 521–576). Elsevier. <https://doi.org/10.1016/B978-0-444-53429-3.00011-9>
- Zwick, T. (2007). Apprenticeship Training in Germany—Investment or Productivity Driven? *Zeitschrift Fur ArbeitsmarktForschung/Journal for Labour Market Research*, 40(2–3), 193–204.

9



## *La escolarización en centros sostenidos con fondos públicos: una comparativa autonómica*

---

*Schooling in schools supported with public funds: an autonomic comparative*

**Daniel Turienzo\***;  
**Jesús Manso\*\***

**DOI:** 10.5944/reec.43.2023.33327

**Recibido: 7 de marzo de 2022**  
**Aceptado: 31 de enero de 2023**

---

\* DANIEL TURIENZO: Universidad Camilo José Cela. **Datos de contacto:** daniel.turienzo@educacion.gob.es

\*\* JESÚS MANSO: Doctor en Educación por la Universidad Autónoma de Madrid. Profesor Contratado Doctor. <https://orcid.org/0000-0003-1557-3242>. **Datos de contacto:** jesus.manso@uam.es

## Resumen

En la década de los años 80, se estableció el sistema de concierto con el objeto de hacer efectivo el artículo 27 de la Constitución conjugando, de alguna manera, la universalización de la enseñanza y la libertad de elección de centro. Sin embargo, cuarenta años más tarde de su implementación resulta necesario revisar la contribución del sistema de conciertos a la escolarización equilibrada del alumnado y, por ende, a la equidad educativa. Para ello, se realiza un análisis bibliográfico que permite aislar seis parámetros que podrían contribuir a explicar la segregación escolar entre redes. De estas, se seleccionan cinco de las que existen datos oficiales para llevar a cabo un diagnóstico comparado a nivel de comunidades autónomas. Se confirman brechas importantes entre el perfil del alumnado que acude a centros públicos y el que lo hace a los concertados. Además, se confirman la segregación del alumnado en función de su condición de migrante, el grado de ruralidad, las necesidades específicas de apoyo educativo, la opción religiosa y, especialmente, el nivel socioeconómico y cultural de las familias. Con base en los resultados, se expone la necesidad de realizar un diagnóstico a nivel regional tomando en cuenta las diferentes variables sobre las que edificar la toma de decisiones. Finalmente, se exponen una serie de reformas que será necesario implementar en un futuro próximo, en el que la caída demográfica y la despoblación podrían exacerbar las diferencias entre redes.

*Palabras clave:* derecho a la educación; igualdad de oportunidades; elección de centro; acceso a la educación; educación básica; segregación.

## Abstract

During the eighties, the public founded schools system was established in Spain with the objective of making the article 27 of the Spanish Constitution effective, combining in some ways, the universalization of education and the freedom of center choice. However, forty years after its implementation, it is necessary to review the contribution of the public founded system to the balanced schooling of students and, therefore, to the educational equity. To this end, it is conducted a bibliographic analysis that enables to isolate six parameters that may contribute to explain the school segregation between networks. Among this, five categories with official date available are selected to carry out a compared diagnosis at the Autonomous Communities level. Important gaps in access to centers supported with public funds are confirmed. In addition, the segregation of pupils based on their migrant status, the degree of rurality, the specific needs of educational support, the religious option and, especially, the socioeconomic and cultural level of the families is confirmed. Based on the results, it is exposed the need to conduct a diagnose at a regional level taking into account the different factors to build upon the decision making. Finally, a series of reforms that may need to be implement in the near future are exposed, as the demographic fall and the depopulation may exacerbate the difference between networks.

*Keywords:* right to education; equal opportunities; school choice; access to education; compulsory education; segregation.

## 1. Introducción

Una condición necesaria, aunque no suficiente, para garantizar la equidad del sistema educativo es facilitar el acceso a las enseñanzas en igualdad de oportunidades (Unterhalter, 2019). Este ideal quedó recogido en España tanto en el artículo 27 de la Constitución Española de 1978, como en la Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, Reguladora del Derecho a la Educación (LODE). En esta última se explicita la necesidad de que no exista discriminación en la admisión del alumnado. Al trasladar esta máxima al sistema educativo español, donde coexisten centros públicos, privados y concertados, supone garantizar que la escolarización del alumnado se produzca en los centros sostenidos con fondos públicos en igualdad de condiciones para todos los grupos sociales sin importar las características personales, culturales o económicas del alumnado (Alegre, 2017; Bonal y Cuevas 2019). El sistema de concertados en su diseño pretendía, entre otros objetivos, extender la posibilidad de asistir a centros privados a un mayor rango de familias que, sin financiación pública, no podrían acceder a estos centros, evitando al mismo tiempo la dualidad público-privada (Villarroya, 2003). Sin embargo, los incrementos de la financiación pública a la red concertada han posibilitado el acceso de las clases medias a estos centros, pero no el de otros grupos sociales (Ball, 2003). Estas familias se han aprovechado más de la posibilidad de elección en un contexto de mercado, dado que poseen más información, redes sociales más influyentes y la capacidad para cubrir ciertos costes asociados a la escolarización (Van Zanten 2007). La pertinencia de abordar esta cuestión llega hasta la actualidad con la aprobación de la Ley Orgánica de Modificación de la Ley Orgánica de Educación (LOMLOE, 2020). Esta norma ha fijado como una de sus prioridades la distribución homogénea del alumnado entre ambas redes, incluyendo menciones expresas a la lucha contra la segregación escolar, habida cuenta de las carencias que presenta el sistema educativo español en términos de equidad en la escolarización. Esta medida no ha estado ajena de polémica.

Las divergencias en los procesos de escolarización han llevado a que exista un perfil de alumnado diferenciado entre la red pública y concertada, evidenciando un problema de segregación inter-redes con las consecuencias que esta supone para el sistema educativo y la sociedad en su conjunto (Alegre, 2010; Bonal y Zancajo 2020; Calero y Waisgrais, 2009; Madaria y Vila, 2020; Mancebón y Pérez-Ximénez, 2007; Murillo *et al.*, 2018; Valiente, 2008). En este trabajo, se asume la definición de segregación escolar dada por Valenzuela, Bellei y de los Ríos (2010) entendiéndola por tal «la desigual distribución, entre las escuelas, de alumnos de diferentes condiciones sociales y económicas» (2010, p. 211).

La segregación escolar tiene efectos negativos sobre diferentes aspectos de la educación. Entre los más estudiados figuran el rendimiento académico y la cohesión social (OCDE, 2013). La segregación tiene un impacto especialmente negativo sobre el aprendizaje del alumnado proveniente de entornos más desfavorecidos al tiempo que no beneficia al alumnado de entornos privilegiados (OCDE, 2010; Dale, 2010). Este efecto se debe a la influencia de las variables socioeconómicas sobre el rendimiento, a través del efecto compañero o *peer effects* (Calero y Escardíbul, 2007; Ammermueller y Pischke, 2009). Algunos trabajos llegan a afirmar que las variables relacionadas con la composición social de los centros ejercen una labor explicativa mayor de los resultados académicos de los estudiantes y los centros, que aquellas relacionadas con las estructuras y procesos escolares (Opdenakker y Van Damme, 2001). En otro orden, cabe señalar que la pérdida del carácter integrador y compensador de la escuela lleva a un debilitamiento de

la cohesión social. Parece claro que la segmentación escolar delimita el establecimiento de vínculos entre alumnos procedentes de diferentes culturas o clases sociales, lo que supone una barrera para la creación de actitudes positivas hacia la diversidad y la inclusión social (Bellei, 2016).

El origen de la segregación es complejo puesto que es el resultado de una combinación de aspectos históricos, demográficos, institucionales y políticos, en los que se incardinan procesos internos y externos al sistema educativo (Bonal y Cuevas, 2019). Entre los factores externos, los que tendrían un mayor peso serían la segregación residencial o urbana (Rosetti, 2014; López-Rupérez, *et al.*, 2019) y las estrategias familiares de escolarización (Martínez, 2017). Sin embargo, la segregación escolar en ocasiones es mayor que la segregación urbana (Alegre, 2017) lo que pondría de manifiesto que los procesos de escolarización no solo no son capaces de compensar las desigualdades de origen, sino que tienden a perpetuarlas. En este sentido, Bonal y Zancajo (2018) afirman que los instrumentos de planificación escolar se muestran incapaces de compensar las desigualdades aparecidas en los procesos de escolarización que son consecuencia de las estrategias de elección de centro de las familias (búsqueda de distinción, efecto huida...). Por ello, se hace necesario estudiar el efecto de los factores internos (criterios de admisión, sistemas de zonificación, mapas escolares, algoritmo asignación...) propios del sistema educativo, sobre los procesos de segregación y concentración escolar, constituyendo así un ámbito de interés en el terreno de la equidad ya que está en cuestión la igualdad real y efectiva de oportunidades.

En el caso español, es incuestionable que la configuración del sistema público-privado ha tenido importantes efectos sobre la equidad (Murillo *et al.*, 2018; Bonal y Zancajo, 2018). En lo que respecta a los grupos, los trabajos analizados centrados en el contexto español han encontrado importantes diferencias en la escolarización del alumnado en función de:

- La **condición de extranjero** (Valiente, 2008; Calero y Escardíbul, 2016). La probabilidad de acudir a una escuela concertada disminuye significativamente con el nivel de ingresos familiar y con el hecho de ser extranjero (Salinas y Santín, 2012). Los estudiantes extranjeros presentan un nivel socioeconómico y cultural más bajo, lo que lleva asociado unas calificaciones significativamente menores y la necesidad de más recursos que actúen como compensadores (Calero y Escardíbul, 2016).
- La **etnia**, en el caso del alumnado gitano. Este sufre de forma directa los efectos de los procesos de escolarización (Haz, y Gutiérrez, 2019; Rey, 2020). A pesar de la ausencia de datos oficiales, los estudios realizados hasta la fecha señalan una escolarización desigual en función de tipo de red (Goenechea, 2016; Póveda, 2003; Santiago 2012;), siendo especialmente grave en determinados centros que pasan desapercibidos cuando se analizan datos promedio o macro (Jiménez-Delgado *et al.*, 2016).
- La **ruralidad**. Es decir, el hecho de vivir en el **medio rural** impacta en las posibilidades de escolarización (Gurrutxaga y Unceta, 2010). La menor ratio de los municipios pequeños lleva a que el coste escolar da la plaza sea mayor (López-Rupérez *et al.*, 2018) y que el servicio esté cubierto de forma generalizada por el sector público.



- Las **necesidades específicas de apoyo educativo** (Villarroya, 2003; Perelman y Santín 2011). Aunque la legislación apunta que la distribución ha de ser homogénea, la distribución de recursos y otras barreras específicas llevan a que la mayoría del ANCEAE (alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo) sea escolarizado en centros de titularidad pública.
- La **opción religiosa** actúa como filtro en los procesos de distribución del alumnado (Fernández-Llera y Muñiz, 2012; Tarabini et ál., 2017). Esta además juega un papel doble puesto que la opción religiosa podría asociarse con los antecedentes sociales o étnicos de los propios alumnos (Karsten, 2010).
- El nivel **socioeconómico** (Calero y Escardíbul, 2005; Mancebón y Pérez-Ximénez, 2007; Mancebón y Pérez-Ximénez, 2010; Murillo *et al.*, 2018). Sin menoscabo de las demás variables analizadas, la fuente más importante de desigualdad en la escolarización del alumnado es el nivel socioeconómico y cultural de las familias por su carácter transversal con otros factores de vulnerabilidad. Diferentes organizaciones coinciden al señalar al comparar diferentes países y realidades educativas que la segregación escolar derivada del nivel socioeconómico es el factor que más contribuye a la fragmentación del sistema educativo, puesto que afecta a las posibilidades de relación de los alumnos, los resultados académicos, la reproducción de desigualdades sociales y a la cohesión social (OCDE, 2013; UNESCO, 2005). Así, en España existe una desigualdad en el acceso a los diferentes tipos de escuelas condicionado por las variables sociales, económicas y el capital cultural de las familias (Urquizu, 2008).

Este trabajo tiene como finalidad analizar el impacto del sistema de conciertos sobre el acceso equitativo a las enseñanzas obligatorias y pre-obligatorias. Esta finalidad se concreta en los siguientes objetivos:

- Determinar la existencia de perfiles de alumnado diferenciados en función de la red escolar a la que acuden, definiendo posibles grupos vulnerables.
- Identificar el grado de segregación en función del elemento segregador tomado en cuenta a nivel de las comunidades autónomas.

La perspectiva comparada permitirá comprender la forma en que las variables analizadas impactan en los procesos de segregación escolar y su relevancia en los procesos de escolarización de las diferentes CC.AA.

## 2. Método

Para lograr los objetivos anteriormente descritos se ha aplicado la metodología de la Educación Comparada (Caballero *et al.*, 2016) sobre las Comunidades Autónomas. El criterio adoptado deja fuera las ciudades autónomas asumiendo que por población no son comparables. Las principales fuentes estadísticas para el estudio son las bases de datos oficiales (Instituto Nacional de Estadística, 2017; Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2021a, 2021b) así como PISA y estudios secundarios a partir del mismo (Murillo *et al.*, 2018; Pérez *et al.*, 2018; López-Rupérez *et al.*, 2018). El análisis permite obtener resultados de actualidad puesto que los últimos datos disponibles son actuales.

En este proceso resulta fundamental determinar las categorías de comparación, para lo que se construye un árbol de parámetros e indicadores basado en la fase de análisis

bibliográfico anteriormente llevada a cabo (Alegre, 2010; Bonal y Cuevas, 2019; Bonal y Zancajo 2020; Calero y Waisgrais, 2009; Calero y Escardíbul, 2016; López- Madaria y Valiente, 2008; Mancebón y Pérez-Ximénez, 2010; Murillo *et al.*, 2018; Perelman y Santín 2011; Rupérez *et al.*, 2018; Vila, 2020) De las principales fuentes de segregación recogidas en la literatura científica, se renuncia al análisis de la etnia y la segunda generación de migrantes por la falta de datos disponibles, quedando configurado el árbol de parámetros de la forma que sigue.

Tabla 1.

*Árbol de parámetros e indicadores del estudio comparado*

<b>Parámetros comparativos</b>	<b>Indicadores</b>
Alumnado extranjero	Distribución del alumnado extranjero por titularidad de centro (2019-2020).
	Diferencia en la proporción de alumnado extranjero matriculado en cada red respecto al total del alumnado (2019-2020).
Alumnado rural	Diferencia en el porcentaje de centros en función del tamaño de la población. Centros de Educación Infantil y Primaria públicos menos centros privados (2018-2019).
Opción religiosa	Elección religiosa por tipo de centro Infantil y Primaria (2018-2019).
	Elección religiosa por tipo de centro Secundaria (2017-2018).
Alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo	Alumnado con necesidad específica de apoyo educativo por titularidad (2018-2019).
	Alumnado con necesidades educativas especiales por titularidad y enseñanza (2018-2019).
	Número de estudiantes con necesidades específicas de apoyo educativo por titularidad (2018-2019).
Segregación por nivel socioeconómico	Distribución de los centros públicos por entorno socioeconómico con base en PISA 2015.
	Distribución de los centros privados por entorno socioeconómico con base en PISA 2015.
	Porcentaje de estudiantes matriculados en centros públicos de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO), en función del nivel socioeconómico (a partir de PISA,2015).
	Segregación socioeconómica, en valores absolutos, de los centros educativos públicos y privados de ESO en España (a partir de PISA,2015).

*Nota:* elaboración propia

Los datos extraídos han permitido una cuantificación del impacto de diferentes características personales, sociales y culturales en la selección escolar, así como las divergencias entre comunidades autónomas. En el siguiente apartado se expone el cruce (yuxtaposición) e interpretación comparada del conjunto de regiones analizadas.

### 3. Resultados

Con base en el análisis sistemático de la literatura expuesto en la introducción de este artículo, se identifican seis parámetros de estudiantes con mayor posibilidad de padecer segregación escolar. Dado que no existen datos oficiales para el alumnado gitano, se articulan los resultados en torno a las cinco variables seleccionadas.

### 3.1. Alumnado extranjero

En este caso se toma como referente el peso relativo de cada red sobre el conjunto. Como puede apreciarse en la Tabla 2 existe una gran desproporción en la admisión de alumnado procedente de otros países entre la red pública y la red concertada.

Tabla 2.

*Distribución del alumnado extranjero por titularidad de centro (2019-2020).*

	% PÚBLICA		% CONCERTADA	
	Total	Extranjero	Total	Extranjero
<b>Andalucía</b>	73,2	81,9	20,9	8,6
<b>Aragón</b>	69,1	81,9	24,6	17,9
<b>Principado de Asturias</b>	71,9	81,1	23,0	16,4
<b>Illes Balears</b>	64,9	70,8	28,1	18,8
<b>Canarias</b>	76,0	85,2	15,8	6,3
<b>Cantabria</b>	70,4	70,5	27,3	28,4
<b>Castilla y León</b>	67,2	81,3	29,1	17,1
<b>Castilla-La Mancha</b>	81,0	90,6	15,2	8,0
<b>Cataluña</b>	65,2	76,3	26,3	16,7
<b>C. Valenciana</b>	67,2	79,8	24,8	11,3
<b>Extremadura</b>	80,1	89,1	17,6	10,1
<b>Galicia</b>	72,4	78,7	22,1	18,1
<b>La Rioja</b>	65,4	79,8	30,0	18,9
<b>Madrid</b>	54,1	72,2	29,8	18,8
<b>Región de Murcia</b>	70,0	87,5	25,4	10,1
<b>Comunidad Foral de Navarra</b>	65,5	85,8	33,0	13,6
<b>País Vasco</b>	51,7	66,7	48,4	32,5
<b>Media España</b>	<b>67,1</b>	<b>78,1</b>	<b>25,4</b>	<b>15,2</b>

*Nota.* Elaboración propia a partir de datos MEFP (2021a).

A nivel nacional, los centros públicos escolarizan un 11 % más de alumnado extranjero del que cabría esperar, mientras que la red concertada habría de escolarizar un 10,2 % más del total de alumnado extranjero. Ambas magnitudes no coinciden debido a que el sistema público asume no solo el déficit de los centros concertados sino también el de los privados.

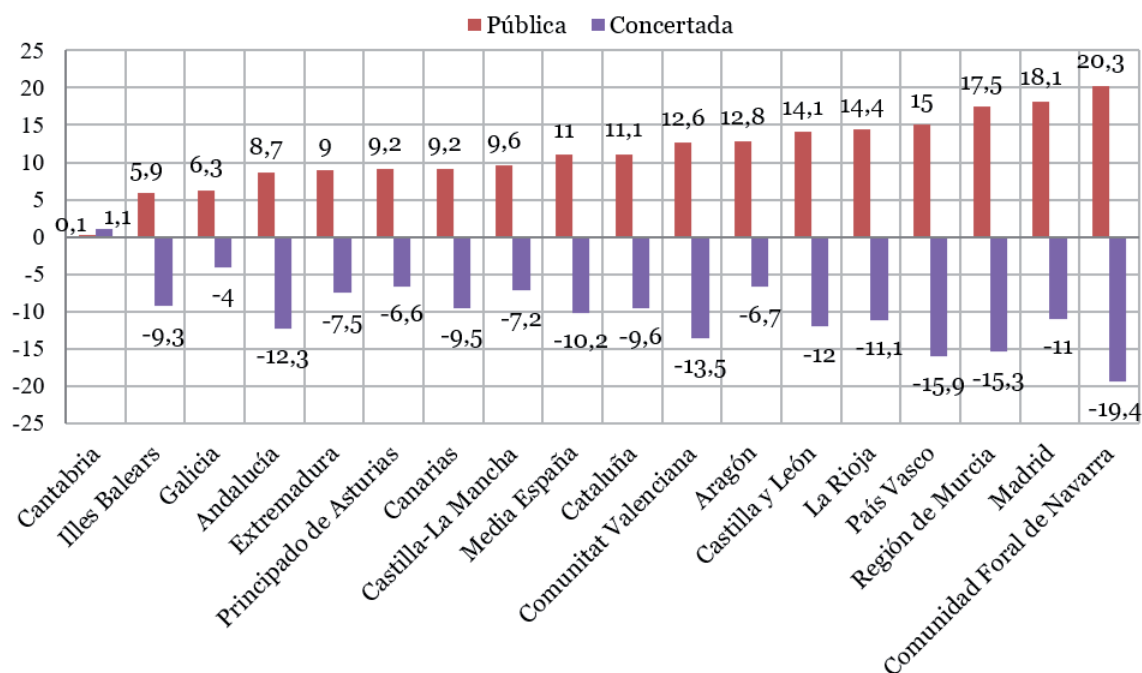


Figura 1. Diferencia en la proporción de alumnado extranjero matriculado en cada red respecto al total del alumnado (2019-2020). Nota: elaboración propia a partir de datos MEFP (2021a)

Los casos más graves son los presentados por la Comunidad Foral de Navarra, Madrid, Región de Murcia, País Vasco y La Rioja. En el caso contrario se situarían Extremadura, Andalucía, Galicia e Illes Balears. Especialmente reseñable es el caso de Cantabria donde la escolarización resulta homogénea. También aparecen patrones diferenciales en función del papel y peso de la red privada. En regiones como Madrid y Aragón, esta escolariza a pocos estudiantes extranjeros, por lo que al déficit de la enseñanza concertada se une el de la totalmente privada, lo que lleva a que la concentración en centros públicos sea mayor. Por el contrario, en comunidades autónomas como Illes Balears, Canarias, Andalucía o Comunitat Valenciana se asume que la red totalmente privada también acoge más estudiantes extranjeros de los que cabría esperar atendiendo a su peso sobre el sistema educativo, sin entrar a valorar el perfil del alumnado o la existencia de centros de titularidad extranjera.

### 3.2. Alumnado del medio rural

En la figura 2 se analiza el modo en que se distribuyen los centros atendiendo al tamaño del municipio. En este caso ante la ausencia de datos segmentados dentro de la enseñanza privada se recurre al dato global. Aun teniendo esta limitación en cuenta, puede afirmarse que la distribución de los centros privados es muy desigual a la de los centros públicos.

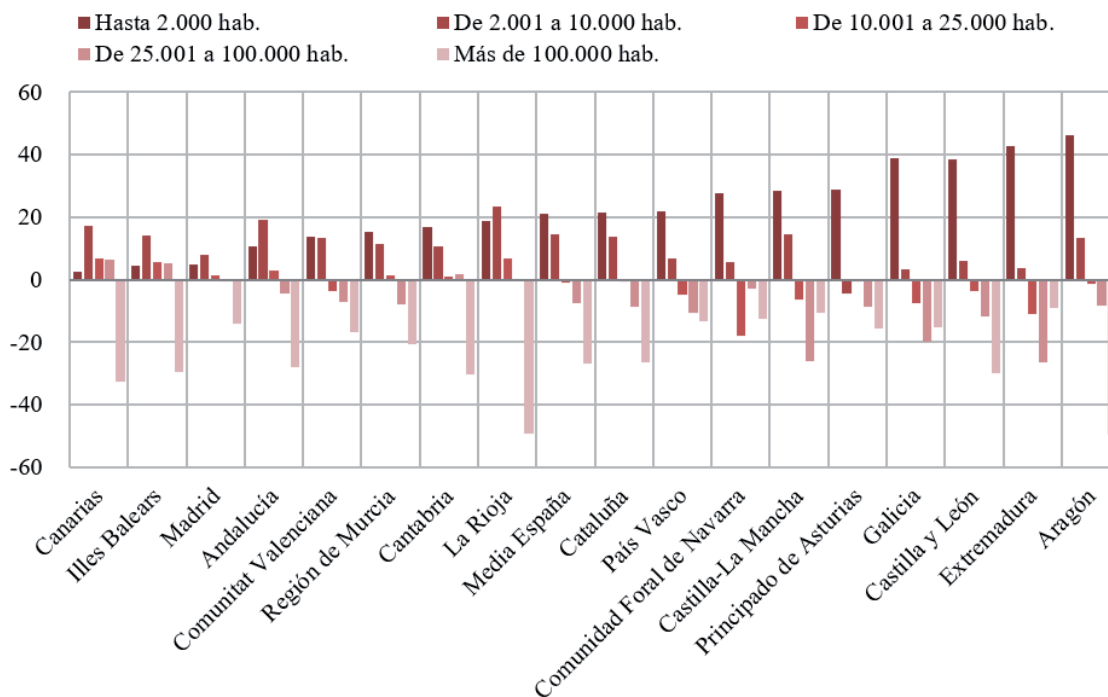


Figura 2. Diferencia en el porcentaje de centros en función del tamaño de la población. Centros de Educación Infantil y Primaria públicos menos centros privados (2018-2019). Nota. Elaboración propia a partir de datos MEFP (2021b)

Los valores próximos a cero suponen asumir que la distribución de centros públicos y privados es similar para un tamaño concreto de municipios. Atendiendo a la figura 2, se observa que en la mayoría de regiones la presencia de centros privados en municipios inferiores a 2.000 habitantes es muy limitada. Estas diferencias, alcanzan su punto más álgido en comunidades con una alta dispersión de la población como Aragón, Extremadura, Castilla y León o Galicia. En Canarias, Illes Balears o Madrid la distribución de centros en las poblaciones más pequeñas es más homogéneo. En los municipios de 2.000 a 10.000 habitantes se produce el mismo patrón, aunque los valores son menos extremos. La distribución de centros en municipios de 10.000 a 25.000 habitantes es la que presenta una distribución más similar entre centros públicos y privados. En las dos categorías restantes, es donde la red privada concentra sus centros. Las diferencias son especialmente acusadas en Aragón o La Rioja,

Valorando los datos en su conjunto se puede afirmar que el servicio educativo en las ciudades y municipios pequeños recae sobre la red pública, y se constata el grado de ruralidad como un elemento de que condiciona el perfil del alumnado de cada red atendiendo al conjunto. Sin embargo, es necesario aportar un matiz sobre la segregación en el caso de municipios pequeños. En estos normalmente la segregación entre redes por factores económicos, sociales o culturales es baja en gran parte por la ausencia de centros privados y por la escasa segregación residencial. Sin embargo, el hecho de que el alumnado de zonas rurales sea atendido en su mayoría por el sector público es un dato relevante puesto que pone de manifiesto la dualidad público-privado e invalida determinadas comparaciones.



### 3.3. Impacto de la opción religiosa

En este punto no puede pasar desapercibido el hecho de que una parte importante de los centros concertados se definen como religiosos católicos. En el conjunto nacional estos son mayoría (2.446, frente a 2.222 laicos), aunque con importantes diferencias entre regiones.



Figura 3. Clasificación de centros concertados en función de la titularidad (2015).Nota: elaboración propia a partir de datos e INE (2017)

Solo en cuatro regiones (Andalucía, País Vasco, Galicia y Región de Murcia) los centros concertados laicos superan a los religiosos. Por el contrario, Castilla y León presenta las mayores diferencias entre centros concertados religiosos y laicos. Mención aparte merece el caso de La Rioja, donde no existe ningún tipo de oferta concertada laica.

El hecho de que los centros sostenidos con fondos públicos se definan como religiosos de una confesión concreta puede actuar como filtro en la selección del alumnado. El problema reside en que la opción religiosa puede asociarse con los antecedentes sociales o étnicos del alumnado (Karsten, 2010). Tomando como referencia la elección de religión, existen claras diferencias en función de la titularidad del centro.

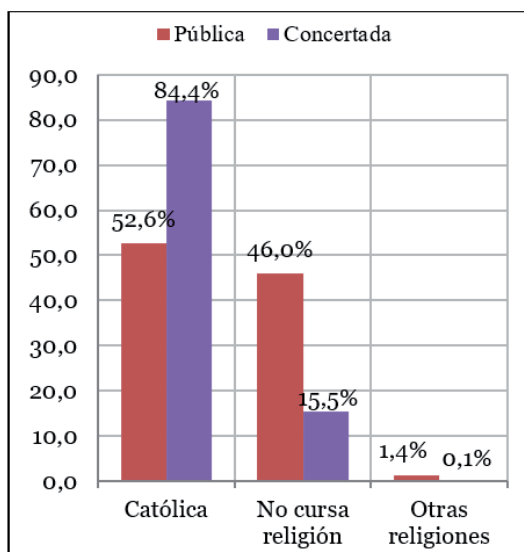


Figura 4. Elección religiosa por tipo de centro en Educación Infantil y Primaria (2018-2019). Nota. Elaboración propia a partir de datos MEFP (2021b).

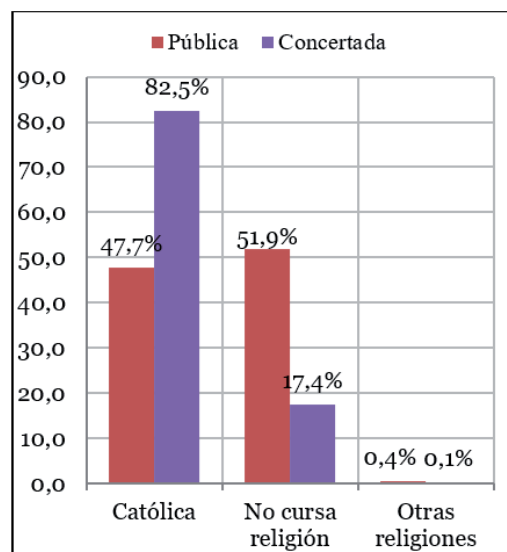


Figura 5. Elección religiosa por tipo de centro. Educación Secundaria (2017-2018). Nota. Elaboración propia a partir de datos MEFP (2021b).

En los centros públicos, existen más estudiantes que escogen no cursar religión y pertenecientes a las religiones minoritarias en comparación con la escuela concertada. Estas diferencias no son homogéneas en las regiones españolas.

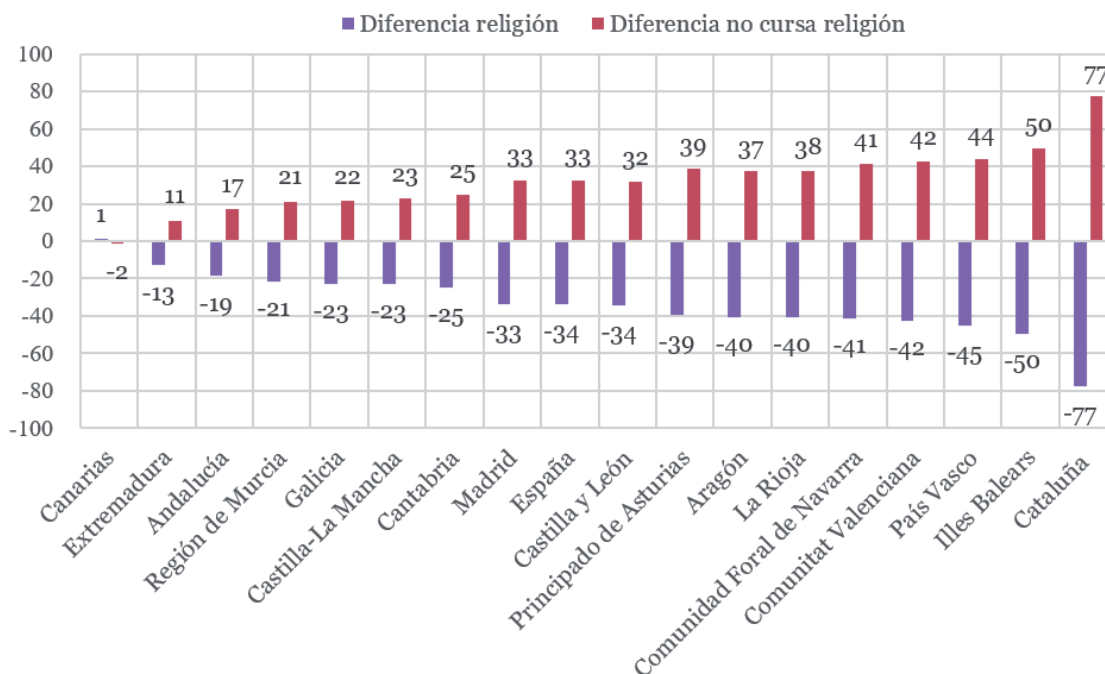


Figura 6. Diferencia en la elección o no de religión entre centros públicos y concertados (2017-2018). Nota. Elaboración propia a partir de datos MEFP (2021b)

En la figura 6 se observan diferencias sistemáticas tanto en la elección de religión como asignatura (valores negativos implican mayor elección de esta en centros concertados) como en la elección de alternativas (valores positivos implican una mayor elección

en red pública). En los puntos extremos se sitúan las Islas Canarias y Cataluña. En las primeras, la opción religiosa no está relacionada con la titularidad del centro, produciéndose una distribución prácticamente perfecta. Por el contrario, en Cataluña la titularidad de centro y la opción religiosa están muy vinculadas, encontrando dos perfiles muy diferenciados entre unos centros y otros. De forma similar en Illes Balears, País Vasco, Comunitat Valenciana y Comunidad Foral de Navarra, se encuentran diferencias importantes. En Extremadura y Andalucía la divergencia sería considerablemente menor.

Parece claro que el sistema de concertos ligado de forma mayoritaria a una opción religiosa puede generar importantes brechas en la distribución del alumnado en una sociedad diversa y plural como es la española.

### 3.4. Alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo

Los últimos datos oficiales parecen confirmar la idea de que la red pública escolariza más estudiantes con necesidades específicas de apoyo educativo (10 % del alumnado) que la red concertada (7,6 %). Estas diferencias aparecerían en todos los niveles educativos.

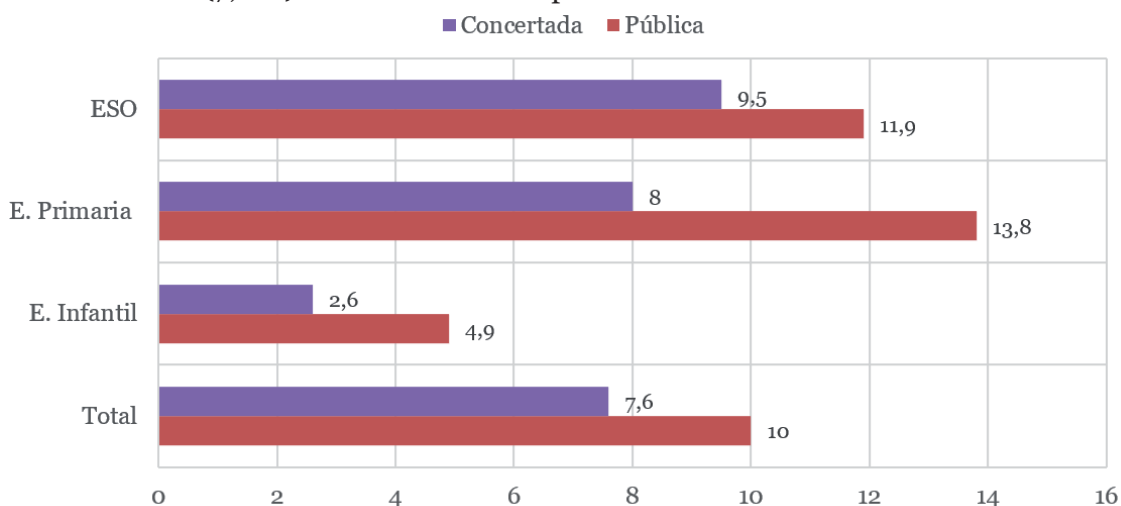


Figura 7. Alumnado con necesidad específica de apoyo educativo por titularidad (2018-2019). Nota. Elaboración propia a partir de datos MEFP (2021b)

Como puede observarse, los centros públicos atienden en mayor medida ACNEAE en todas las etapas educativas. En este punto, resulta fundamental hacer una diferenciación atendiendo a los perfiles de los que existe información, es decir, alumnado con necesidades educativas especiales, incorporado de forma tardía al sistema educativo español, con altas capacidades y con otras necesidades (retraso madurativo, desconocimiento grave de la lengua vehicular, trastorno del aprendizaje, desventaja socioeducativa...)

Centrándose en las necesidades educativas especiales, existen pocas diferencias a nivel nacional (ver tabla 3), aunque aparecen patrones divergentes a nivel autonómico.

Tabla 3.  
Alumnado con necesidades educativas especiales por titularidad y enseñanza (2018-2019).

	% Pública	% Concertada	Diferencia
<b>Illes Balears</b>	3,2	2,4	0,8
<b>C. Valenciana</b>	1,8	1,1	0,7
<b>Madrid</b>	2,9	2,2	0,7
<b>País Vasco</b>	3,1	2,5	0,6
<b>Región de Murcia</b>	4,6	4,1	0,5
<b>Andalucía</b>	3,1	3	0,1
<b>España</b>	<b>2,8</b>	<b>2,7</b>	<b>0,1</b>
<b>La Rioja</b>	2,9	2,9	0
<b>Cataluña</b>	2,2	2,4	-0,2
<b>Castilla y León</b>	2,8	3	-0,2
<b>Castilla-La Mancha</b>	2,5	2,8	-0,3
<b>Aragón</b>	1,9	2,2	-0,3
<b>Extremadura</b>	1,5	2	-0,5
<b>Cantabria</b>	2,7	3,3	-0,6
<b>Principado de Asturias</b>	3,5	4,2	-0,7
<b>Canarias</b>	2,8	3,5	-0,7
<b>Galicia</b>	4,3	5,3	-1
<b>Comunidad Foral de Navarra</b>	5,9	7	-1,1

Nota. Elaboración propia a partir de datos MEFP (2021b).

Atendiendo a los datos se pueden establecer tres grupos. El primero conformado por aquellas regiones donde los centros públicos escolarizan más estudiantes con necesidades educativas especiales, tales como Illes Balears, Comunitat Valenciana, Madrid, País Vasco o Región de Murcia. Un segundo conglomerado englobaría a las CC.AA. donde la escolarización es equilibrada tales como Andalucía, Cataluña, Aragón o las dos Castillas. Destacar también el caso de La Rioja donde la distribución es exactamente igual. Finalmente, existe un grupo de Comunidades Autónomas donde se escolarizan más estudiantes con necesidades especiales en centros concertados. Galicia y Comunidad Foral de Navarra, presentarían los casos más reseñables.

En el caso del resto de necesidades específicas de apoyo educativo, las estadísticas oficiales muestran patrones diferenciados en función de las necesidades.

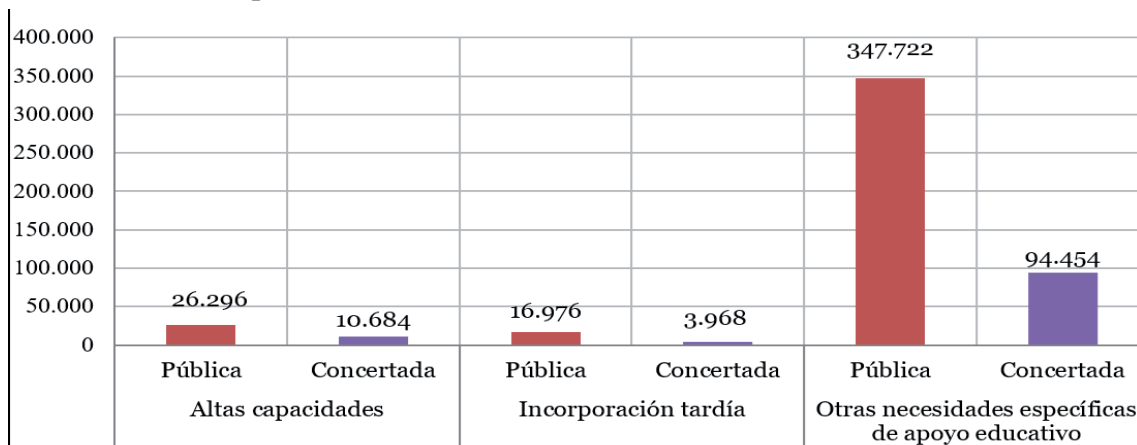


Figura 8. Número de estudiantes con necesidades específicas de apoyo educativo por titularidad (2019-2020). Nota: elaboración propia a partir de datos MEFP (2021a)

En lo que respecta a las altas capacidades, los centros concertados escolarizarían más estudiantes de los que cabría esperar atendiendo a su peso sobre el sistema educativo. Lo contrario sucede con los casos de incorporación tardía. Estas diferencias podrían inducir a considerar la existencia de procesos de selección.

### **3.5. Nivel socioeconómico y cultural**

De todas las variables analizadas, el nivel socioeconómico y cultural de las familias es la más importante por su relación transversal. La segregación socioeconómica tiene un claro impacto sobre las posibilidades de relación del alumnado, los resultados académicos, la reproducción de desigualdades y la cohesión social (Tarabini *et al.*, 2017).

En este punto convergen dos problemas metodológicos. A la dificultad para definir el constructo clase o estatus socioeconómico, se une la ausencia de estadísticas oficiales que recojan variables socioeconómicas.

En cuanto al segundo problema, la ausencia de datos oficiales lleva a la necesidad de obtener los mismos a través de metodología de encuestas. Así, para evaluar el grado de segregación del sistema educativo español se acude a los trabajos empíricos realizados hasta la fecha en diferentes territorios y bajo distintos enfoques. En este punto resultan especialmente útiles los datos procedentes de PISA.

Partiendo de los datos contenidos en el informe sobre Diferencias educativas regionales 2000-2016 (Pérez *et al.*, 2018), se ilustra la distribución de los centros en función del entorno socioeconómico de sus alumnos. Los entornos menos favorables corresponderían a los alumnos situados en el cuartil inferior (Q1) del ISEC (Índice Socioeconómico y Cultural), mientras que los más favorables serían los correspondientes al cuartil superior (Q4). Los contextos medios corresponderían a los otros dos cuartiles (Q2 y Q3).

Analizando la distribución de centros en función de la titularidad y de tipo de entorno socioeconómico (más favorables, medios y menos favorables) de la muestra participante en PISA 2015, se puede afirmar que las diferencias son notables en todas las CC.AA. (ver Figuras 9 y 10).



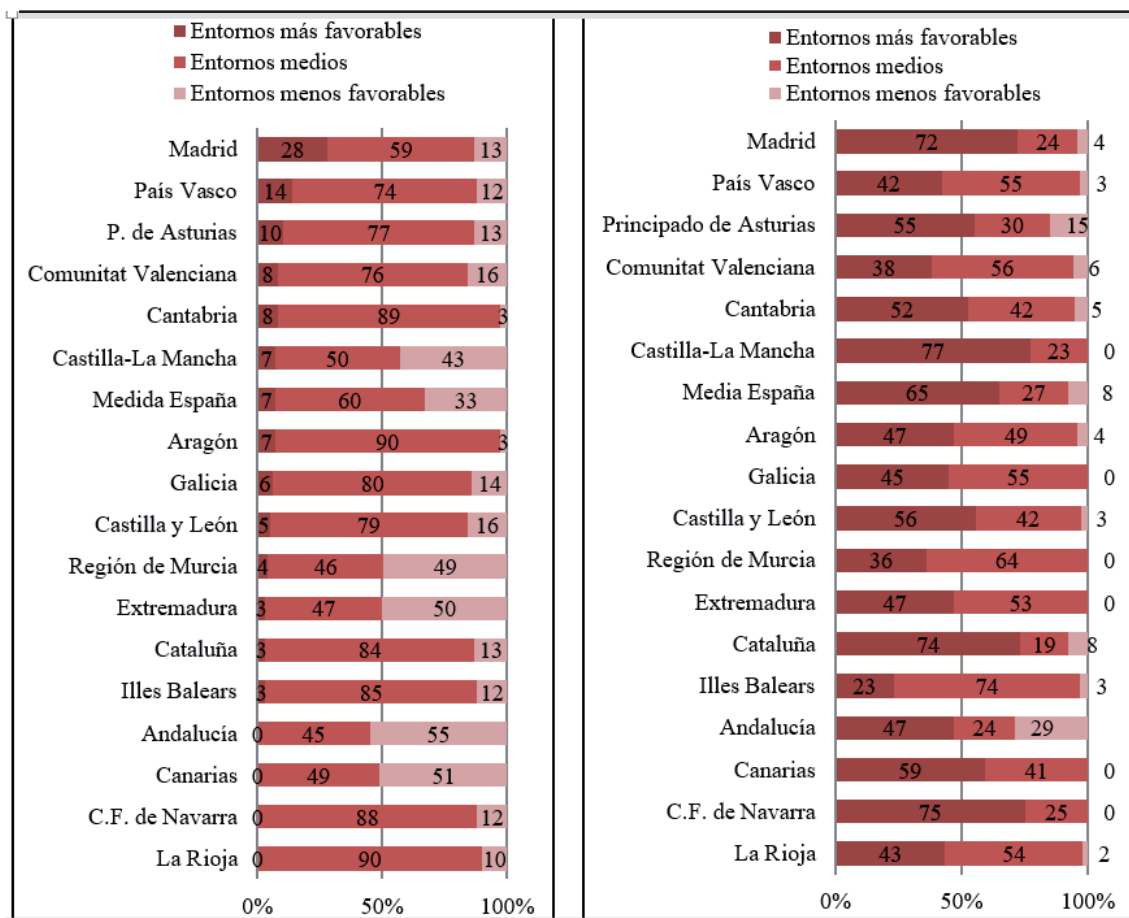


Figura 9. Distribución de los centros públicos por entorno socioeconómico con base en PISA. Nota. Elaboración propia a partir de Pérez et. al. (2018).

Figura 10. Distribución de los centros privados por entorno socioeconómico con base en PISA. Nota. Elaboración propia a partir de Pérez et. al. (2018).

En el caso de la red pública son mayoritarios los centros de entornos socioeconómicos medios. No obstante, en algunas Comunidades existe una presencia importante de centros en entornos menos favorables (Castilla-La Mancha, Murcia, Extremadura, Andalucía y Canarias).

En lo que se refiere a los centros privados, los entornos socioeconómicos favorables son preponderantes en 9 regiones, mientras que en 6 no existen centros privados en entornos desfavorecidos. Solo en dos regiones, Principado de Asturias y Andalucía, estos son más del 10 %.

Datos todavía más alarmantes son a los datos/conclusiones que llegan Murillo et al. (2018), al analizar el porcentaje de alumnos matriculados en cada red en función del nivel socioeconómico (ver tabla 4).

Tabla 4.

*Porcentaje de estudiantes matriculados en centros públicos de la ESO, en función del nivel socioeconómico.*

	<b>P10</b>	<b>Q1</b>	<b>Q4</b>	<b>P90</b>
<b>Andalucía</b>	87,68	84,86	56,36	50,16
<b>Aragón</b>	77,47	77,54	49,36	45,27
<b>Principado de Asturias</b>	81,9	79,89	44,07	39,45
<b>Illes Balears</b>	73,72	72,03	53,41	49,86
<b>Comunitat Valenciana</b>	77,32	77,22	52,5	44,32
<b>Canarias</b>	94,94	94,12	49,51	35,61
<b>Cantabria</b>	80,72	77,23	54,7	49,61
<b>Castilla y León</b>	75,57	76,63	48,25	44,67
<b>Castilla-La Mancha</b>	97,16	95,57	55,51	46,87
<b>Cataluña</b>	86,53	80,59	33,9	28,67
<b>Extremadura</b>	89,94	87,99	55,96	47,32
<b>Galicia</b>	86,52	83,24	56,6	49,33
<b>La Rioja</b>	72,53	75,61	48,04	45,58
<b>Madrid</b>	81,16	78,47	41,23	35,49
<b>Región de Murcia</b>	94,89	89,47	60,73	56,9
<b>Comunidad Foral de Navarra</b>	88,81	82,15	39,06	35,33
<b>País Vasco</b>	68,75	64,17	37,41	29,93

*Nota:* Índice de raíz cuadrada cada grupo de estudiantes divididos en función del nivel socioeconómico y cultural. Se toma el 10 % (P10), el 25 % (Q1), el 75 % (Q3) y el 90 % (P90) como grupo minoritario en cada Comunidades autónomas. *Nota.* elaboración propia a partir de Murillo *et al.* (2018, p. 320).

Estos autores encuentran que la probabilidad de estudiar en un centro público aumenta cuanto menor es el nivel socioeconómico y cultural de la familia del estudiante. Este efecto se produce en todas las regiones, aunque no afecta a todas de la misma manera, con importantes diferencias entre las regiones y los grupos sociales. Sin embargo, en este punto conviene señalar que la segregación escolar no aparece exclusivamente solo al comparar dos redes, sino que también afecta a centros de una misma red. Por ello, se trata también de analizar cuán segregadoras son cada una de las redes.

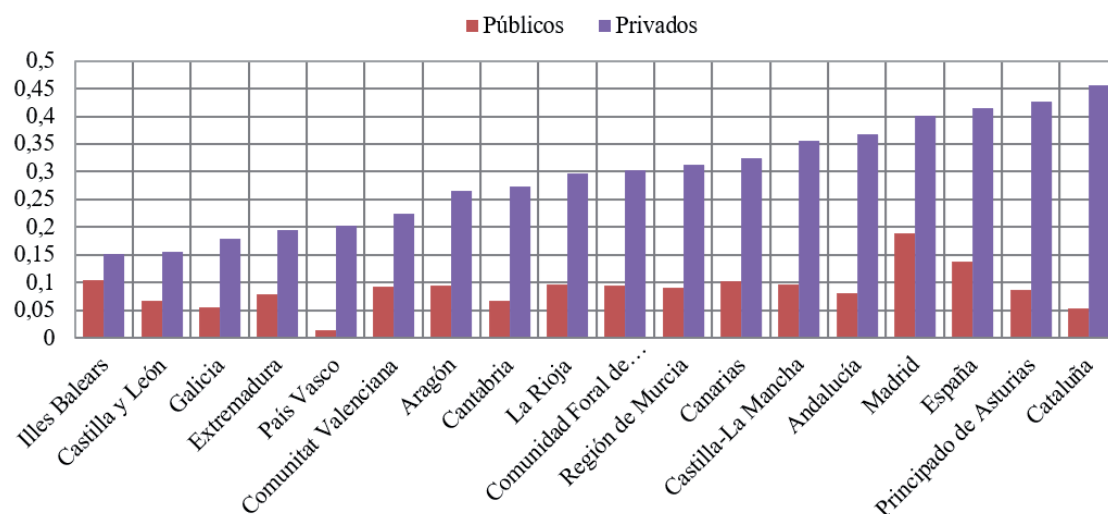


Figura 11. Segregación socioeconómica, en valores absolutos, de los centros educativos públicos y privados de ESO en España. Nota: Índice de raíz cuadrada para el 10 % de los estudiantes con familias con menor nivel socioeconómico y cultural (P10) como grupo minoritario, por Comunidades autónomas. Nota. Elaboración propia a partir de Murillo *et al.* (2018, p. 322).

Los datos permiten evidenciar el efecto segregador de la educación privada, puesto que tiende a perpetuar la distancia entre familias con niveles sociales, económicos y culturales extremos. Analizando el conjunto español, el 88,4 % de los estudiantes del P10 acuden a centros públicos, frente al 36,3 % de los alumnos del P90. Esta diferencia supera los 50 puntos, lo que advierte de hasta qué punto es determinante el nivel socioeconómico en la elección de la titularidad del centro.

A tenor de los datos, se puede afirmar que la escuela concertada concentra un alumnado con un mayor nivel socioeconómico y cultural. Este elemento tiene importantes consecuencias para el sistema educativo, en un plano social, económico y organizativo. No obstante, el efecto segregador no es igual en todas las CC.AA. existiendo mayor incidencia en unas regiones que en otras (ver Figura 11).

## 4. Conclusiones y discusión

Los datos analizados confirman que existen importantes diferencias entre el perfil del alumnado que acude a centros públicos y el que lo hace a los concertados. Además, se establecen variables en las que se asienta la desigualdad aportando datos que confirman la segregación del alumnado en función de su condición de migrante, el grado de ruralidad, las necesidades específicas de apoyo educativo, la opción religiosa y, especialmente, el nivel socioeconómico y cultural de las familias. Todos estos hallazgos se alinean con los resultados de investigaciones previas, también analizadas en este artículo (Murillo, *et al.*, 2018; Pérez, *et al.*, 2018; Save the Children, 2019; Haz, 2019; Bonal y Zancajo, 2020).

Uno de los problemas que subyacen a este desigual reparto es que los resultados de los estudiantes que acuden a los centros públicos se vean perjudicados. En este sentido, Calero y Escardíbul (2007; 2016) probaron la influencia negativa de la concentración de alumnado extranjero sobre el rendimiento académico (tanto de alumnos nativos como extranjeros). Este impacto no está relacionado con la condición de extranjero en sí misma

sino con el nivel socioeconómico de dicha población y su irregular reparto (Paasche y Fangen, 2011). En este sentido, si existiera una distribución proporcional y equitativa del alumnado extranjero entre la red pública y la concertada, se evitaría el impacto negativo sobre los resultados. La reducción de la segregación escolar contribuye a la mejora de la calidad y la equidad, puesto que afecta en mayor medida a la mejora de los estudiantes de entornos desfavorecidos (Bonal y Cuevas, 2019).

Todos los trabajos analizados coinciden en señalar la existencia de perfiles diferenciados en función del estatus social, económico y cultural de las familias entre redes. Estos datos son coincidentes con independencia de la metodología empleada o la forma de evaluar las características familiares. En este sentido, cada vez más trabajos alertan del aumento de la segregación socioeconómica entre redes y su carácter concomitante con otros tipos de segregación (Jenkins 2008; Murillo *et al.*, 2018; OCDE, 2013; Paasche y Fangen, 2011). Esta tiene un claro impacto sobre el desarrollo del alumnado, sus resultados y la cohesión social (Tarabini *et al.*, 2017).

En el caso español, el nivel de segregación no puede explicarse únicamente atendiendo a lógica de mercado (o cuasi-mercados) sino que es necesario atender a dos componentes. Por una parte, el sustrato histórico, en el que las entidades privadas han tenido una importante presencia en la provisión de servicios educativos difuminándose frecuentemente la línea entre lo público y privado. El artículo 27 de la Constitución Española (1978) y la LODE (1985) evidenciaron y regularon esta cuestión. Por otra parte, la infrafinanciación del sistema educativo ha llevado a la necesidad de contar con actores privados y un alto gasto familiar. Estos dos elementos han encajado perfectamente en la lógica neoliberal y en las tendencias privatizadoras que se han aplicado a nivel supranacional en las últimas décadas.

Finalmente es necesario señalar algunas limitaciones del presente trabajo, así como algunas líneas futuras de investigación. El hecho de recurrir a las categorías público, frente a concertado lleva a minimizar el efecto de la segregación intra-redes, tendiendo a atribuirse un comportamiento homogéneo entre los centros de una misma red y heterogéneos entre redes. En este sentido, el problema de la segregación escolar no es un hecho exclusivo de la red concertada, sino que también afecta a los centros públicos (Murillo *et al.*, 2018) debido a su relación con la segregación residencial (Tarabini *et al.*, 2018; Bonal y Zancajo, 2020) y las estrategias familiares de escolarización (Martínez, 2017). Por otra parte, tal y como se apuntaba anteriormente, los factores de desigualdad analizados en los procesos de escolarización no actuarían de forma lineal ni exclusiva. Por ello, es necesario seguir avanzando en el estudio de otros grupos sociales como el alumnado gitano y la segunda generación de migrantes (Jiménez-Delgado *et al.*, 2016; Tarabini, *et al.*, 2018; Haz y Gutierrez, 2019; Rey, 2020) o la segregación derivada de itinerarios formativos (Jenkins *et al.*, 2008; Gortazar y Taberner, 2020). Parece claro que cada indicador refleja un aspecto diferente y complementario de la equidad, por lo que se debe realizar un análisis integral que permita comprenderlos en su conjunto (Simancas y Sicilia, 2018). En otro orden, el análisis a nivel de comunidad autónoma y la valoración de datos macro puede hacer que la existencia de centros gueto u otras situaciones extremas pasen desapercibidos, por lo que se recomienda complementar este enfoque con trabajos a nivel municipal.

Con respecto a la prospectiva, los resultados obtenidos apuntan la necesidad de implementar políticas públicas para reducir la segregación escolar y la inequidad en el acceso al sistema educativo, al tiempo que se reconsidera la estructura del mismo, dado el efecto

limitado de los primeros. Este proceso ha de ser llevado a cabo teniendo en cuenta las importantes diferencias regionales puestas de manifiesto en este trabajo y las evidencias disponibles. La implementación del número de identificación del alumnado que permita incorporar información y hacer un seguimiento del mismo, así como el *big data*, pueden jugar un papel relevante en la configuración escolar. Asimismo, es necesario combinar una enfoque nacional y local en la revisión de los procesos de escolarización, zonificación y asignación escolar dada la incapacidad de los instrumentos de planificación en la compensación de las desigualdades aparecidas en los procesos de escolarización (Bonal y Zancajo, 2018).

Pasadas varias décadas desde la implantación del sistema de conciertos en España, es el momento de analizar el impacto de esta configuración público-privada sobre el acceso a los centros sostenidos con fondos públicos como un indicador de equidad del sistema educativo. La dicotomía entre igualdad y libertad (entendida sesgadamente como posibilidad de elegir entre productos) parece más vigente que nunca tal y como se ha visto tras la aprobación de la LOMLOE. Este debate se produce en un contexto en el que la caída de la natalidad y la despoblación rural abocará en la próxima década al cierre de centros y que podría sufrir los efectos de huida y *guetificación*. Esta situación invita a tomar medidas estructurales, que no dejen un aspecto tan importante como la planificación educativa en manos del *mercado*.

## 5. Financiación

Artículo elaborado en el marco del proyecto #LobbyingTeachers: Fundamentos teóricos, estructuras políticas y prácticas sociales de las relaciones público-privadas en materia de profesorado en España (Ref. PID2019-104566RA-I00/AEI/10.13039/501100011033) del Programa Estatal del Ministerio de Ciencia e Innovación de España, así como de la tesis doctoral de Daniel Turienzo titulada La equidad del sistema educativo español: estudio comparado de las CC.AA.

## 6. Referencias

- Alegre, M. A. (2017). *Políticas de elección y asignación de colegio: ¿qué efectos tienen sobre la segregación escolar?* Fundació Jaume Bofill i Ivàlua.
- Alegre, M. A., Benito, R., y González, I. (2008). Procesos de segregación y polarización escolar: La incidencia de las políticas de zonificación escolar. *Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado*, 12(2), 1-26.
- Alegre, M.A., (2010). Casi-mercados, segregación escolar y desigualdad educativa: una trilogía con final abierto. *Educação & Sociedade* 31(113), 1157-1178. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302010000400006>
- Ammermueller, A., y Pischke, J.S. (2009). Peer Effects in European Primary Schools: Evidence from the Progress in International Reading Literacy Study. *Journal of Labor Economics* 27(3), 315-348. <https://doi.org/10.1086/603650>
- Ball, S. (2003). *Class strategies and the education market. The middle classes and social advantages*. Londres: Routledge Falmer. <https://doi.org/10.4324/9780203218952>



- Bellei, C. (2016). Dificultades y resistencias de una reforma para des-mercantilizar la educación. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación* 9(2), 232-247.
- Bonal, X. (2002). El balance público-privado el sistema de enseñanza español: evolución y efectos sobre las desigualdades educativas. *Educación* 29, 11-29. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.323>
- Bonal, X., y Cuevas, J. (2019) *Combatre la segregació escolar de l'amença a l'oportunitat*. Fundació Jaume Bofill.
- Bonal, X., y Zancajo, A. (2018). School Segregation in the Spanish Quasimarket Education System: Local Dynamics and Policy Absences. En *Understanding school segregation. Patterns, causes and consequences of spatial inequalities in education*. London: Bloomsbury. <https://doi.org/10.5040/9781350033542.ch-010>
- Bonal, X., y Zancajo, A. (2020). Elección de Escuela, Movilidad y Segregación Escolar del Alumnado Vulnerable en Barcelona. *REICE: Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 18(4), 197-218. <https://doi.org/10.15366/reice2020.18.4.008>
- Calero, J., y Escardíbul, J.O. (2005). Financiación y desigualdades en el sistema educativo y de formación profesional en España. En Navarro, V. (Dir.), *La situación social en España* (pp. 337-383). Biblioteca Nueva.
- Calero, J., y Escardíbul, J.O. (2007). Evaluación de servicios educativos: el rendimiento en los centros públicos y privados medido en PISA-200. *Revista de Economía Pública*, 183 (4), 33-66.
- Calero, J., y Escardíbul, J.O. (2016). Proceso educativo y resultados del alumnado nativo y de origen extranjero en España. Un análisis basado en PISA-2012. *Estudios de economía aplicada*, 34 (2), 413-438.
- Calero, J., y Waisgrais, S. (2009). Factores de desigualdad en la educación española. Una aproximación a través de las evaluaciones PISA. *Papeles de Economía Española*, 119, 86-99.
- Cabellero, A., Manso, J., Matarranz, M., y Valle, J. (2016). Investigación en Educación Comparada: Pistas para investigadores noveles. *Revista latinoamericana de Educación comparada*, 7(9), 39-56.
- Dale, R. (2010). *Early school leaving. Lessons from research for policy makers*. NESE
- Draoui, B., Delgado, M., Callado, R., y Ruiz, D. (2016). Composición escolar y expectativas del alumnado por origen y etnia: una aproximación a la segregación escolar extraoficial. *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 9(1), 59-77.
- Dupriez, V., Dumay, X., y Vause, A., (2008). How do school systems manage pupils' heterogeneity? *Comparative Education Review* 52(2), 245-273. <https://doi.org/10.1086/528764>
- Duru-Bellat, M., y Suchaut, B. (2005). Organisation and Context, Efficiency and Equity of Educational Systems: what PISA tells us? *European Educational Research Journal*, 4 (3), 181-194. <https://doi.org/10.2304/eerj.2005.4.3.3>

- Fernández-Llera, R. y Muñiz, M. A. (2012). Colegios concertados y selección de escuela en España: un círculo vicioso. *Presupuesto y gasto público*, 67, 97-118.
- Goenechea C.(2016). La escuela pública de la España Multicultural: de privilegios y muros invisibles. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado: RIFOP*, (85), 111-119.
- Gortazar, L., y Taberner, P. A. (2020). La Incidencia del Programa Bilingüe en la Segregación Escolar por Origen Socioeconómico en la Comunidad Autónoma de Madrid: Evidencia a partir de PISA. *REICE: Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 18(4), 219-239. <https://doi.org/10.15366/reice2020.18.4.009>
- Gurrutxaga, A. y Unceta, A., (2010). La función distributiva de la educación: un análisis aplicado al País Vasco. *Política y Sociedad*, 47(2), 103-120.
- Haz, F. y Gutiérrez, M. (2019). *Riesgo de exclusión de la población gitana en España e intervención social*. Murcia: Observatorio de la Exclusión Social de la Universidad de Murcia.
- INE. (2017). *Encuesta de financiación y gastos de la enseñanza privada*.
- Jenkins, S. P., Micklewright, J., & Schnepf, S. V. (2008). Social segregation in secondary schools: how does England compare with other countries?. *Oxford Review of Education*, 34 (1), 21-37. <https://doi.org/10.1080/03054980701542039>
- Jiménez-Delgado, M., Jareño-Ruiz, D., & El-Habib Draoui, B. (2016). La expansión de la educación infantil en España: entre la igualdad de oportunidades y la segregación. *Revista Iberoamericana De Educación*, 72, 19-44. <https://doi.org/10.35362/rie72034>.
- Karsten, S. (2010). School Segregation. En OECD, *Equal Opportunities? The Labour Market Integration of the Children of Immigrants* (pp. 193-206). OECD. <https://doi.org/10.1787/9789264086395-en>
- López-Rupérez, F., García, I. y Expósito, E. (2018), *Eficacia, eficiencia y equidad educativas en las Comunidades Autónomas. Financiación pública y políticas de mejora*. Cátedra de Políticas Educativas.
- Madaria B., y Vila, L. (2020). Segregaciones Escolares y Desigualdad de Oportunidades Educativas del Alumnado Extranjero en València. *REICE: Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 18(4), 269-299. <https://doi.org/10.15366/reice2020.18.4.011>
- Mancebón, M. J., y Pérez-Ximénez, D., (2007). Conciertos educativos y selección académica y social del alumnado. *Hacienda Pública Española*, 180 (1), 77-106.
- Mancebón, M. J., y Pérez-Ximénez, D., (2010). Una valoración del grado de segregación socioeconómica existente en el sistema educativo español. Un análisis por comunidades autónomas a partir de PISA 2006. *Regional and Sectoral Economic Studies*, 10(3), 129-148.

- Martínez, J.S. (2017). *La equidad y la educación*. Catarata.
- MEFP (2021a), *Datos y cifras. Curso escolar 2021-2022*. Secretaría General Técnica.
- MEFP. (2021b). *Las cifras de la educación en España*. Secretaría General Técnica.
- Murillo, F. J. y Martínez-Garrido, C. (2017). Segregación social en las escuelas públicas y privadas en América Latina. *Educação & Sociedade*, 38(140), 727-750. <https://doi.org/10.1590/es0101-73302017167714>
- Murillo, J., Belavi, G., y Pinilla, L. (2018). Segregación escolar público-privada en España. *Papers: revista de sociología*, 103(3), 307-337. <https://doi.org/10.5565/rev/papers.2392>
- Murillo, J., y Martínez, C., (2018). Magnitud de la Segregación escolar por nivel socioeconómico en España y sus Comunidades Autónomas y comparación con los países de la Unión Europea. *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 11(1), 37-58. <https://doi.org/10.7203/RASE.11.1.10129>
- OCDE. (2010). *Equity in Student Achievement across OECD Countries: An Investigation of the Role of Policies*. OCDE. <https://doi.org/10.1787/223056645650>
- OCDE. (2013). *Equidad y calidad de la educación: ¿Cómo apoyar a estudiantes y escuelas en desventaja?* París: OCDE. <https://doi.org/10.1787/9789264130852-en>
- Opdenakker, M. C., y Van Damme. J., (2001). Relationship between school composition and characteristics of school process and their effect on mathematics achievement. *British Educational Research Journal*, 27(4), 407-432. <https://doi.org/10.1080/01411920120071434>
- Paasche, E., y Fangen, K. (2011). *Ethnic School Segregation: Effects and Policies*. Eumargins.
- Perelman, S., y Santín, D., (2011). Measuring Educational Efficiency at Student Level with Parametric Stochastic Distance Functions: an Application to Spanish PISA Results. *Education Economics*, 19(1), 29-49. <https://doi.org/10.1080/09645290802470475>
- Pérez, F., L. Serrano, E. Uriel (dirs.), L. Hernández, S. Mollá, J. Pérez and Á. Soler (2018). *Diferencias educativas regionales 2000-2016: Condicionantes y resultados*. Fundación BBVA.
- Poveda, D. (2003). La Segregación Étnica En Contexto: El Caso De La Educación En Vallecas—Puente De Vallecas. *Education Policy Analysis Archives*, 11(49). <https://doi.org/10.14507/epaa.v11n49.2003>
- Rey, F. (2020). *Segregación escolar en España. Marco teórico desde un enfoque de derechos fundamentales y principales ámbitos: socioeconómico, discapacidad, etnia y género*. Marcial Pons.
- Rossetti, M. (2014). *La segregación escolar como un elemento clave en la reproducción de la desigualdad*. Publicación de las Naciones Unidas.

- Salinas, J., y Santín, D., (2012). Selección escolar y efectos de la inmigración sobre los resultados académicos españoles en PISA 2006. *Revista de Educación*, 358, 382-405.
- Santiago, C. (2012). *Segregación escolar del alumnado gitano en España*. Amira y Fundación Mario Maya.
- Save the Children. (2019a). Mézclate conmigo. Save the Children.
- Sicilia, G. y Simancas, R. (2018). *Equidad educativa en España: comparación regional a partir de PISA 2015*. Fundación Ramón Areces.
- Tarabini, A., Jacovkis, J., y Montes, A. (2017). *Los factores de la exclusión educativa en España: mecanismo, perfiles y espacios de intervención*. UNICEF.
- Tarabini, A., Montes, A., y Parcerisa, L. (2018). *Les aliances Magnet: innovació per combatre la segregació escolar*. Fundació Jaume Bofill.
- Thieme, C., y Treviño, E. (2013). School choice and market imperfections: Evidence from Chile. *Education and Urban Society*, 45(6), 635-657. <https://doi.org/10.1177/0013124511413387>
- Unterhalter, E. (2019). The many meanings of quality education: politics of targets and indicators in SDG 4. *Global Policy*, 10, 39-51. <https://doi.org/10.1111/1758-5899.12591>
- Urquizu, I., (2008), La selección de escuela en España, *RASE Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 1 (2), 70-89.
- Valenzuela, J. P., Bellei, C., y de los Ríos, D. (2010). Segregación escolar en Chile. *Fin de ciclo*, 209-229.
- Valiente, O. (2008). ¿A qué juego la concertada? La segregación escolar del alumnado extranjero en Cataluña (2001-06). *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 12(2), 1-23.
- Van Zanten, A., (2007). Reflexividad y elección de la escuela por los padres de la clase media en Francia. *Revista de Antropología Social*, 16, 245-278.
- Villarroya, A. (2003). La financiación pública de la enseñanza privada no universitaria en España, *Revista de Educación*, 330, 187-204.
- Villarroya, A., y Escardíbul, J. (2008). Políticas públicas y posibilidades efectivas de elección de centro en la enseñanza no universitaria en España, *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 12(2), 1-26.

# 10



## *La (No)Evolución de la formación inicial de los profesores de primaria en España en los últimos 40 años vista a través de TALIS*

---

*The (No)Evolution of the initial training of elementary school teachers in Spain in the last 40 years seen through TALIS*

**Roberto Sánchez Cabrero\***

**DOI:** 10.5944/reec.43.2023.33718

**Recibido: 22 de abril de 2022**

**Aceptado: 23 de noviembre de 2022**

---

\* ROBERTO SÁNCHEZ CABRERO: Doctor en Psicología Clínica y de la Salud (2008) y en Ciencias Sociales (2022). Profesor Acreditado Doctor (PCD) por ANECA en España. Poseedor de un Sexenio de investigación (2021-2019). Es Subdirector del Departamento Interfacultativo de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Universidad Autónoma de Madrid desde 2021. Su área de especialización es la psicología, la educación y las tecnologías desde una perspectiva ecléctica, siendo autor de más más de cincuenta publicaciones en revistas de impacto y más de veinte capítulos en libros académicos en los últimos años. Tiene más de quinientas citas en Google Scholar (índice h= 12).. <http://orcid.org/0000-0002-1978-7531>. **Datos de contacto:** roberto.sanchez@uam.es



## Resumen

El modelo educativo español presenta un estancamiento evidente en sus resultados mostrado por los principales indicadores internacionales. La reciente publicación de TALIS brinda la posibilidad de valorar si ese estancamiento es también visible a través de la Formación Inicial de los docentes de Educación Primaria. La principal aportación de este estudio es analizar las valoraciones de los docentes de Educación Primaria en España en función del año de finalización de su Formación Inicial, pudiendo establecer una evolución de la Formación Inicial en España a lo largo de los últimos 40 años (1978-2018), cuestión que no ha sido abordada con anterioridad en otro estudio. Haciendo uso de la amplia base de datos de TALIS 2018 con 7246 docentes de Educación Primaria en España, se realiza un estudio evolutivo y correlacional utilizando líneas de tendencias polinómicas, correlaciones y la técnica clasificatoria Árbol Chaid, mostrando la evolución de los principales conocimientos y materias incluidos en la Formación Inicial del docente en los últimos 40 años y su vinculación con la sensación de sentirse preparado para su labor profesional en el docente. Las funciones polinómicas obtenidas en las líneas de tendencia para cada conocimiento, materia y sensación de sentirse preparado indican que en los últimos 40 años se ha producido una no-evolución de la Formación Inicial en España, siendo la facilitación a los estudiantes de la transición a niveles superiores el conocimiento más influyente en la sensación de sentirse preparado en el docente. Existe una gran congruencia entre el estancamiento del Modelo Educativo Español que se observa en los principales indicadores internacionales y el estancamiento de la Formación Inicial Docente, por lo que podrían estar vinculados. Se recomienda reformar la Formación Inicial Docente para valorar si es posible romper dicho estancamiento.

*Palabras clave:* TALIS; Profesorado; Educación Primaria; PISA; Formación de profesores; Formación inicial.

## Abstract

The Spanish educational model presents an evident blockage in its results shown by the main international indicators. The recent publication of TALIS offers the possibility of assessing whether this blockage is also visible through the Initial Training of Elementary Education teachers. The main contribution of this study is to analyze the evaluations of Elementary Education teachers in Spain according to the year of completion of their Initial Training, being able to establish an evolution of Initial Training in Spain over the last 40 years (1978- 2018), an issue that has not been previously addressed in another study. Using the extensive TALIS 2018 database with 7246 Primary Education teachers in Spain, an evolutionary and correlational study is carried out using polynomial trend lines, correlations and the Chaid Tree classification technique, showing the evolution of the main knowledge and subjects included in the Initial Training of teachers in the last 40 years and their link with the feeling of feeling prepared for their professional work as teachers. The polynomial functions obtained in the trend lines for each knowledge, subject and feeling of feeling prepared indicate that in the last 40 years there has been a non-evolution of Initial Training in Spain, being the facilitation to the students of the transition to higher levels the most influential knowledge in the feeling of feeling prepared in the teacher. There is a great congruence between the blockage of the Spanish Educational Model observed in the main international indicators and the blockage of Initial Teacher Training, so they could be linked. It is recommended to reform Initial Teacher Training to assess whether it is possible to break this stagnation.

*Keywords:* TALIS; Teachers; Elementary Education; PISA; Teacher Training.

## 1. Introducción

Una de las preocupaciones recurrentes de la sociedad española actual está vinculada a la educación básica obligatoria (Cabrera, 2020; CIS: Centro de Investigaciones Sociológicas, 2020). Preocupa especialmente dos aspectos estrechamente vinculados, por un lado, el fracaso escolar, que se da con toda su crudeza especialmente en Secundaria (Antelm *et al.* 2018; de Los Santos & Fernández, 2019; Garrido-Yserte *et al.* 2020), y, por otro lado, los pobres resultados generales de un sistema educativo que se posiciona mundialmente en una posición muy por debajo de la que le correspondería por nivel social, cultural y por inversión realizada en los principales índices internacionales (Asensio Muñoz *et al.* 2018; Sicilia & Simancas Rodríguez, 2018). Esta situación actual no es nueva, sino que se repite recurrentemente desde el inicio de la publicación de estos indicadores, como, por ejemplo, en el informe PISA (*Programme for International Student Assessment*) (Cordero-Ferrera *et al.* 2017; Cuñat-Roldán & Cuñat-Giménez, 2022; López-Rupérez *et al.* 2020; Rodríguez-Mantilla *et al.* 2018), que muestra un evidente estancamiento de los resultados de los jóvenes estudiantes españoles en todas sus ediciones, tal y cómo se muestra en la Figura 1 que se muestra a continuación.

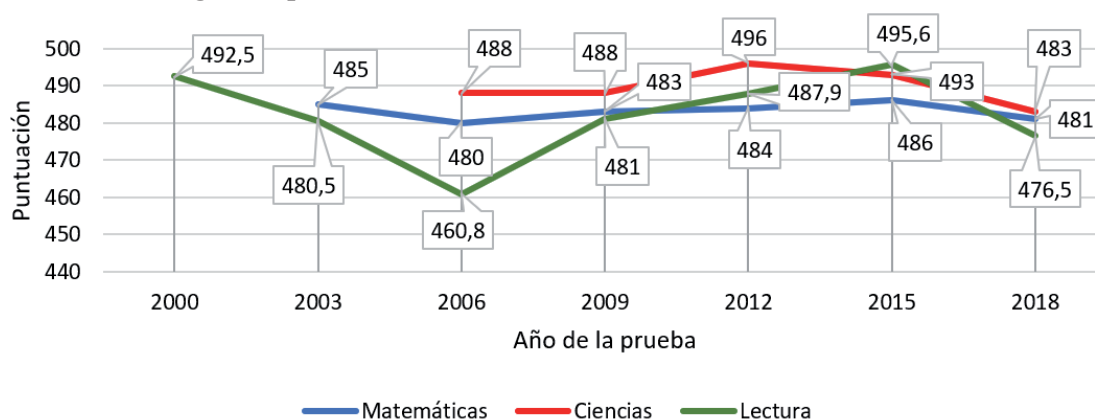


Figura 1. Resultados históricos de España en las pruebas PISA. Elaboración propia a partir de los resultados publicados en las sucesivas ediciones de PISA (OECD, 2020d)

Los resultados de PISA mostrados en la Figura 1 destacan por no mostrar tendencia positiva alguna, dado que no se ve ninguna señal en los resultados que revele un ligero optimismo de cara a futuras ediciones. La evolución es, hasta la última edición, básicamente plana, por lo que no se percibe la incidencia positiva de ningún cambio aplicado al ámbito educativo a ningún nivel en las primeras dos décadas de este siglo XXI.

Un análisis externo y superficial de estos indicadores podrían llevar a concluir que, dado que no se percibe mejora alguna en las sucesivas ediciones de PISA, es probable que el ámbito educativo no haya recibido atención alguna en este tiempo por parte de las distintas Administraciones y Gobiernos Nacionales. No obstante, esto no ha sido así. De hecho, es justamente al contrario, puesto que en este siglo XXI se han aplicado cuatro diferentes leyes educativas hasta la reciente LOMLOE (*Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.*, 2020), y, si nos retrotraemos al inicio de la democracia en España, podemos destacar hasta ocho leyes educativas con sus consiguientes reformas educativas aplicadas en el ámbito educativo (López-Serrano, 2019).

Parece claro y evidente que no es un problema de abandono, sino de continuas reformas e inversiones ineficaces en el ámbito educativo español (Campos-García, 2022; Gortázar & Moreno, 2017), por lo que se torna esencial indagar desde el ámbito académico en los motivos de que esto suceda y en cuáles son los verdaderos aspectos que se vinculan directamente con unos mejores resultados, si se pretende que la calidad educativa en España mejore en los próximos años y se obtenga un rendimiento acorde a la inversión realizada (López-Serrano, 2019).

Acudiendo a informes internacionales de los distintos modelos educativos de los principales países de la OECD (*Organisation for Economic Cooperation and Development*), es posible encontrar algunas respuestas. El archiconocido Informe McKinsey (2007), por ejemplo, encuentra un patrón entre los países que sistemáticamente se sitúan en los primeros lugares de la evaluación PISA y la preocupación e interés en ayudar a la formación docente desde el modelo educativo. Según el Informe McKinsey, un modelo educativo que ofrece buenos resultados suele cumplir tres condiciones: En primer lugar, realiza un buen reclutamiento de futuros docentes entre los candidatos interesados en la carrera docente, en segundo lugar, se preocupa por la calidad de la formación que les da a los futuros docentes en su formación inicial y, por último, proporciona a los docentes el activo el apoyo que necesitan para garantizar la calidad de su labor, ya esa en forma de recursos o desarrollo profesional (McKinsey Company, 2007). Recientemente, Campos-García (2022) llegó a una conclusión similar revisando los resultados de España en TALIS (*Teaching and Learning International Survey*), coincidiendo en los primeros puntos, que también se aplicaban al modelo educativo español, aunque sustituyeron el tercero por problemas relacionados con la baja movilidad del docente en España hasta culminar su carrera profesional.

Parece claro, por lo tanto, que el papel de los profesores es esencial para la calidad educativa y la obtención de buenos resultados desde un modelo educativo. Especialmente, todo lo relacionado con su preparación y labor profesional (Sánchez-Cabrero, Casado-Pérez, *et al.* 2021); así que el Informe TALIS (OECD, 2020c) se convierte en una poderosa herramienta para poder analizar el estancamiento del modelo educativo español. TALIS es una macroencuesta llevada a cabo por la OECD dirigida a docentes y directores de centros educativos, que se aplica en España en todos los niveles de educación obligatoria, mediante la cual se evalúan sus condiciones laborales, la formación de los docentes, su experiencia, el clima escolar, la satisfacción con la profesión, la gestión del aula y la evaluación, entre otros contenidos (Echeverría-Molina & Sánchez-Cabrero, 2021; Instituto Nacional de Evaluación Educativa, 2019).

TALIS se lleva a cabo en ciclos de 5 años. El último ciclo tuvo lugar en 2018, con la participación de 48 países. En 2019, se publicó el primer volumen de TALIS 2018 y en marzo de 2020 se publicó el segundo volumen de TALIS 2018 (Echeverría-Molina & Sánchez-Cabrero, 2021; OECD, 2020b). A pesar de que existen numerosos estudios que han analizado los datos generados por TALIS a múltiples niveles, la complejidad de la base de datos de TALIS, que cuenta con las respuestas de 12.192 directores de centros educativos y 205.464 docentes en todo el mundo (Echeverría-Molina & Sánchez-Cabrero, 2021; Instituto Nacional de Evaluación Educativa, 2019), hace que quede muchísima información sin analizar.

De hecho, hasta ahora 27 son los artículos sobre TALIS 2018 presentes en WoS (*Web of Science*), de los cuáles solamente tres de ellos están dedicados al ámbito español (Asenjo-Gómez & Asenjo-Gómez, 2021; Castro-Morera, 2021; Echeverría-Molina &

Sánchez-Cabrero, 2021). La mayoría de estos estudios están centrados en la satisfacción docente, la autoeficacia, las prácticas docentes en el aula y el desarrollo profesional docente, todos desde un punto de vista exclusivamente transversal. No obstante, la complejidad de TALIS 2018 ofrece muchas más posibilidades sin explorar. Por ejemplo, el quinto ítem del cuestionario de profesores pregunta a los docentes en qué año finalizaron la formación inicial que los capacitó para ejercer profesionalmente, mientras que el siguiente ítem, el sexto, solicita una autoevaluación sobre cuáles de los 12 conocimientos esenciales evaluados fueron incluidos en su formación inicial y en qué medida se sintieron preparados para aplicar dichos conocimientos en su labor profesional. Además, el ítem 15, en su primera parte, pregunta sobre la inclusión en la formación inicial de los docentes de las 12 materias más comunes e importantes en el ámbito educativo (OECD, 2020b). La información interrelacionada en estos ítems puede ofrecer información clave sobre la formación inicial en España longitudinalmente, por lo que un metaanálisis incluyendo estos datos resulta de gran interés académico.

No obstante, algunos autores han destacado que el uso de la amplia base de datos de TALIS 2018 no está exenta de riesgos y limitaciones. Por ejemplo, Zakariya (2020) alerta de la falta de validez que pueden contener los constructos creados en función de los distintos ítems incluidos en TALIS, cuestión que analiza específicamente para la medición de la satisfacción laboral, uno de los temas estrella de TALIS que más publicaciones ha generado. Por otro lado, Fernández-Díaz *et al.* (2016) inciden en las discrepancias existentes entre PISA y TALIS a través del poderoso y ambicioso *TALIS-PISA link*, que evidencia que, aunque sobre el papel fue una gran aportación, la realidad es que las discrepancias son tan grandes que desaconsejan su uso hasta que se determine el origen de dichas discrepancias. Las conclusiones de ambos estudios recomiendan usar TALIS evitando las variables derivadas de constructos formados por varios ítems y evitar, de momento, el *TALIS-PISA link*. A pesar de las limitaciones presentadas, TALIS muestra gran potencial para evaluar cómo los docentes, sus circunstancias y su preparación influyen en el aprendizaje de los alumnos con mediciones a gran escala comparando distintos modelos educativos. Por ejemplo, Mammadov & Çimen (2019) encuentran fuertes vínculos entre las características negativas de los docentes y su mala preparación en los países con peores resultados en PISA, lo que sugiere la existencia de un fuerte vínculo entre buena preparación docente y buenos resultados de los alumnos. Igualmente, Wiens *et al.* (2022) encontraron a través de TALIS cómo la Formación Inicial de los docentes predice la calidad de sus prácticas docentes, y Castro-Morera (2021) encontró evidencias de una Formación Inicial con carencias formativas en el contenido disciplinar de la enseñanza y la formación en la competencia digital en España respecto a otros países con mejores resultados académicos en sus alumnos.

En consecuencia, todas estas cuestiones planteadas perfilan el sentido, implicaciones prácticas, contribución al conocimiento disponible y finalidad de esta investigación, que se plantea tres objetivos principales. En primer lugar, (1) se pretende mostrar la evolución de los conocimientos y las materias incluidos en la formación inicial de los profesores de primaria en España en los últimos 40 años (1978-2018) y su vinculación con «sentirse preparados» para cada conocimiento incluido en el estudio y globalmente, a través de las manifestaciones de los miles de profesores de primaria cuestionados a lo largo de los distintos ítems de TALIS 2018. En segundo lugar, (2) se pretende interpolar las líneas de tendencia generadas mediante las funciones polinómicas que mejor se ajusten a la distribución de los datos, para mostrar el perfil de la evolución de la Formación

Inicial en España, teniendo en cuenta Conocimientos, Materias y «sentirse preparados» globalmente. Por último, en tercer lugar, (3) se pretende determinar los factores de la Formación Inicial del docente de primaria más vinculados con la sensación de sentirse preparado del docente mediante el análisis de la correlación de los diferentes ítems evaluados con «sentirse preparado» al finalizar la Formación Inicial y mediante la elaboración de un *Árbol Chaid* con todos los factores implicados.

Como hipótesis principal de este estudio, se considera más que probable que la evolución de la formación inicial de los profesores de primaria en los 40 años previos a la medición de TALIS 2018 refleje algunas de las claves del porqué de los constantes pobres resultados del modelo educativo español en las pruebas de evaluación internacionales como PISA, puesto que la gran estabilidad de dichos resultados no puede deberse a carencias puntuales, sino a carencias estructurales del modelo educativo español arraigadas en el principal factor de influencia sobre el aprendizaje de los alumnos: la labor del profesor, que está directamente vinculada a la calidad de su formación.

## 2. Método

### 2.1. Participantes

Según el Ministerio de Educación y Formación Profesional del Estado Español (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2019), la población total de profesores de Primaria en activo en el curso 2017-2018 estaba conformada por 395.634 docentes. La muestra seleccionada en este estudio han sido los 7246 docentes de primaria en activo que participaron en TALIS 2018, por lo que, conocida la población y la muestra del estudio, es posible afirmar que se trata de una muestra claramente representativa de dicha población, con un nivel de confianza del 95 %, incluyendo un estrechísimo margen de error de un 1.14 %.

De esos 7.246 participantes iniciales ha sido necesario filtrar aquellos que no era recomendable su inclusión en el estudio según el cumplimiento de los siguientes criterios:

- Aquellos que no habían especificado el año de finalización de sus estudios de Formación Inicial en Enseñanza Primaria, puesto que no se podría situarlos en los histogramas. Bajo esta condición se eliminó a 440 participantes.
- Aquellos cuyo año de finalización de sus estudios de Formación Inicial en Enseñanza Primaria fue anterior a 1978, puesto que se salían del rango temporal de 40 años (1978-2018) establecido para el estudio. Bajo esta condición se eliminó a 144 participantes.
- Aquellos cuya titulación de Formación Inicial en Enseñanza Primaria tenía una antigüedad menor a dos cursos, al no ofrecer garantías de que pudieran conocer adecuadamente su realidad laboral. Bajo esta condición se eliminó a 24 participantes.

Finalmente, 6638 profesores en activo de Primaria conformaron la muestra definitiva, cuya distribución según el año de finalización de su formación inicial puede verse en la Figura 2, a continuación:



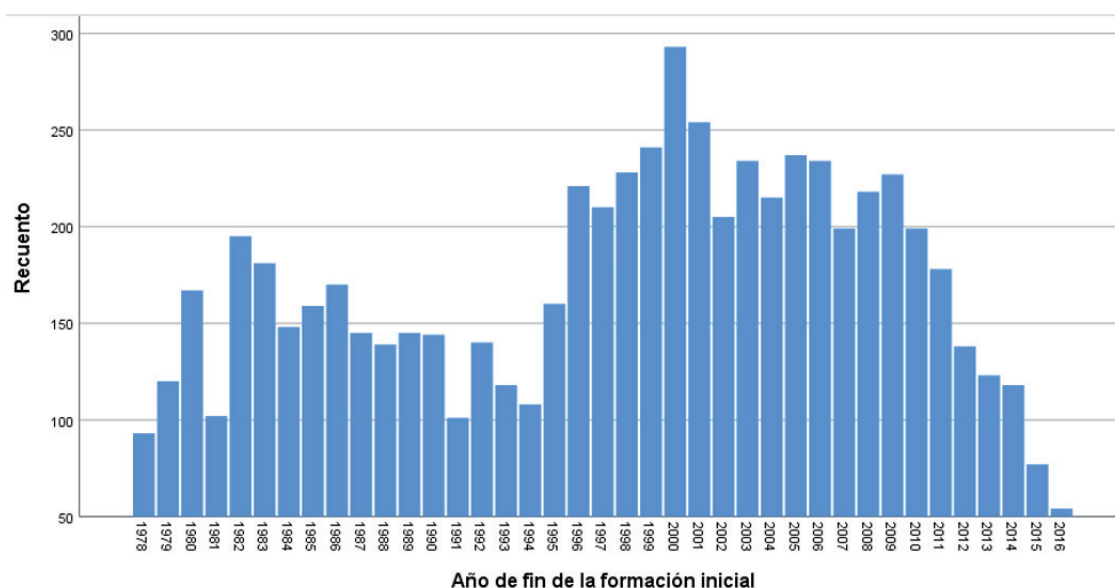


Figura 2. Distribución de la muestra según el año de finalización de su formación inicial

Respecto a las variables atributivas sexo y edad, la muestra es mayoritariamente femenina, puesto que el 76,2 % (N=5070) son mujeres, por tan solo un 23,8 % (N=1578) de hombres. Por otro lado, debido a que la medición de la edad en TALIS 2018 se realiza en rangos de 5 o 10 años (salvo el primer y último tramo, que obviamente, están abiertos), es posible afirmar que son mayoría los profesores en el rango de edad de 30 a 39 años (30,8 %), seguido muy de cerca por el rango de edad de 40 a 49 años, con un 30,3 % de la muestra total. A continuación, la Figura 3 muestra la pirámide poblacional resultante con la muestra de este estudio.

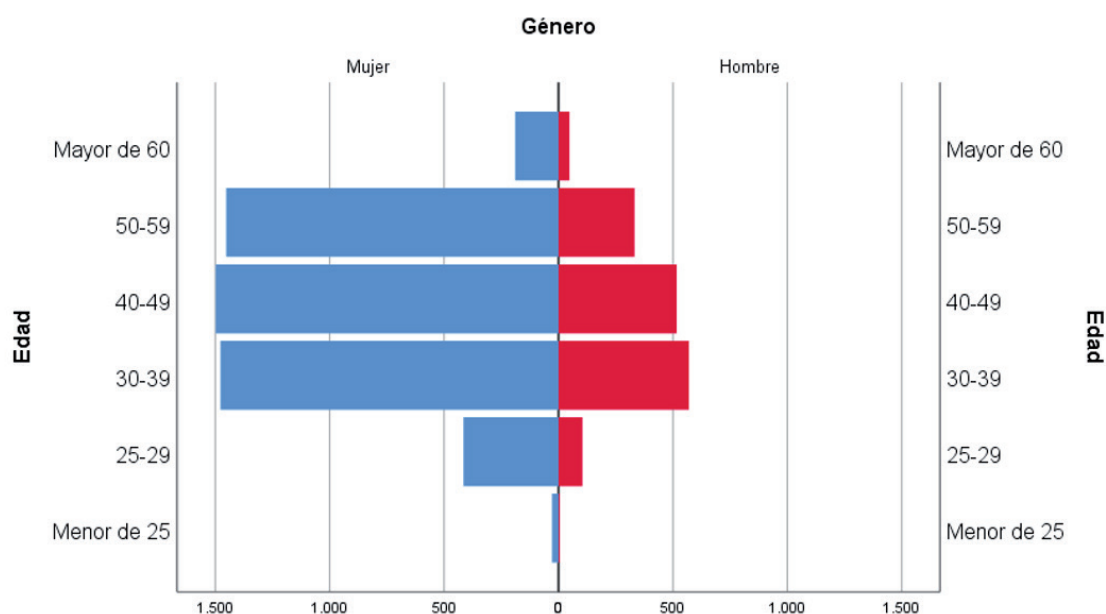


Figura 3. Pirámide poblacional de la muestra teniendo en cuenta el sexo y los rangos de edad

Por último, respecto a la experiencia docente de la muestra, es posible considerar que se trata de una muestra predominantemente experimentada, con una media de 16,59 años de experiencia ( $DT=9,89$ ). La distribución de la experiencia docente sigue una distribución lógica en función del año de finalización de formación inicial, tal y como puede observarse en la Figura 4, que se presenta a continuación.

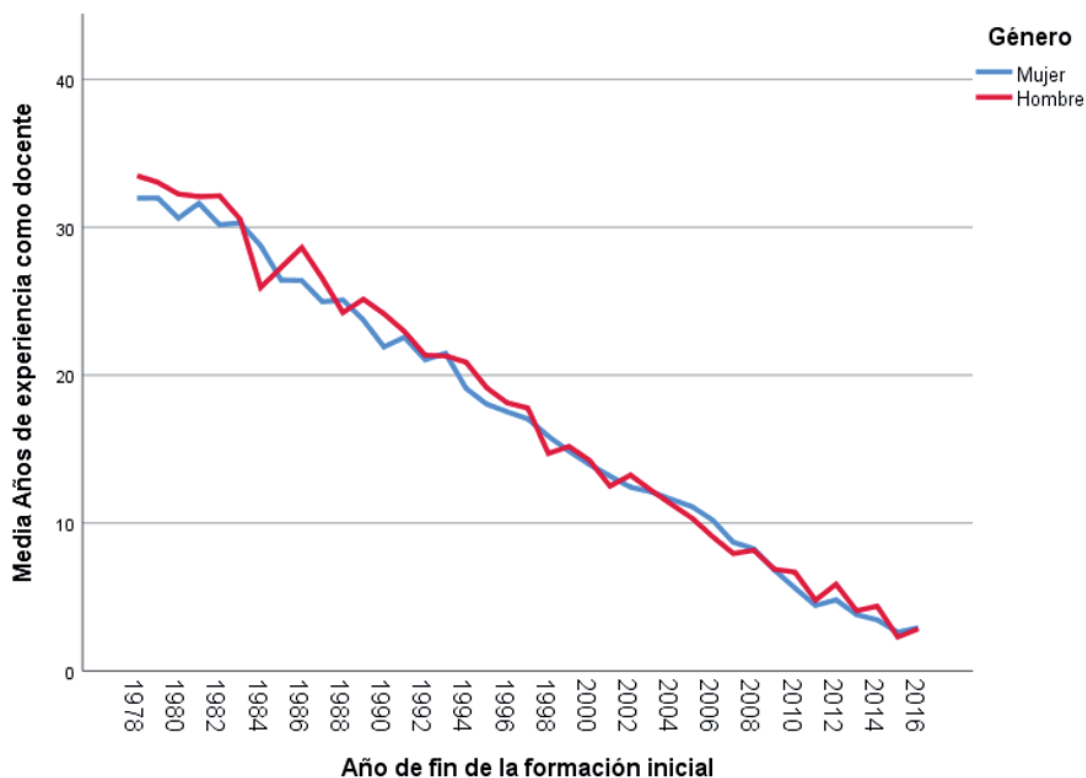


Figura 4. Distribución de la muestra según experiencia docente y año de finalización de la formación inicial teniendo en cuenta el sexo

La Figura 4 muestra con claridad también cómo no hay sesgo según sexo en la distribución de la experiencia docente y el año de finalización de los estudios.

## 2.2. Procedimiento y diseño experimental

Este estudio desarrolla una investigación *ex post facto*, de tipo descriptivo y correlacional, analizando las relaciones entre determinadas variables previamente medidas recogidas en los cuestionarios elaborados en TALIS 2018 con profesores de Primaria en España. Se desarrolla de forma transversal, puesto que solo se analizan los datos recogidos en el ciclo de 2018, a pesar de que se realiza un análisis longitudinal con los datos de TALIS 2018. Se podría afirmar que este estudio aborda un metaanálisis, puesto que TALIS es un conglomerado de cuestionarios con diversas fuentes y agentes de información, a pesar de que es la única fuente de información utilizada en este estudio.

Respecto al procedimiento seguido, este se especifica a continuación:

1. Descarga de los ficheros correspondientes a los docentes de primaria en España de las bases de datos de TALIS 2018 desde los servidores oficiales de la OCDE.

2. Conversión de los datos .csv a .sav para poder manejarlos con IBM SPSS.
3. Realización de los análisis estadísticos oportunos y creación de los diferentes gráficos e histogramas.
4. Toma de decisiones respecto a los resultados obtenidos y elaboración del manuscrito final con sus conclusiones y reflexiones derivadas de ellos.

Se han seguido diferentes análisis descriptivos e inferenciales con los datos de TALIS para poder describir su complejidad y riqueza adecuadamente, a saber:

1. Elaboración de histogramas para mostrar visualmente el efecto del paso del tiempo sobre la formación inicial de los docentes, teniendo en cuenta las diferentes variables implicadas.
2. Cálculo de las líneas de tendencia y funciones de regresión polinómica para determinar la distribución de los datos formando tendencias y modelos predictivos.
3. Correlaciones, usando *Rho de Spearman*, para establecer la orientación y fuerza de las relaciones entre variables.
4. Uso de la técnica clasificatoria *Árbol Chaid*, para determinar la relevancia de los distintos factores analizados para explicar la varianza obtenida.

### 2.3. Variables e Instrumentos

Para la realización de este estudio se ha utilizado las bases de datos de TALIS 2018 (OECD, 2020b). En concreto, se ha utilizado las respuestas de los docentes de primaria del ámbito educativo español en los ítems 1, 2, 5, 6, 11 y 15 (OECD, 2020a).

La base de datos de TALIS 2018 completa se compone de 941 variables para cada participante (incluyendo identificadores y pesos) y se compone de datos aportados por el propio docente y por el director de su centro (Echeverría-Molina & Sánchez-Cabrero, 2021). Las variables incluidas en TALIS pueden ser de distintos tipos: Variables cuantitativas continuas, variables cuantitativas discretas, variables ordinales dicotómicas, variables ordinales múltiples e identificadores (nominales). Todos los ítems de autoevaluación docente derivan de un cuestionario de ítems de selección única con cuatro opciones de respuesta tipo *Likert* (desde muy en desacuerdo a muy de acuerdo), salvo limitadas excepciones, que se reflejan en la descripción de cada variable (Echeverría-Molina & Sánchez-Cabrero, 2021). Algunas variables son escalas que se construyen a partir de otras variables, por lo que no todas las variables incluidas son datos crudos.

El autoinforme que completan los docentes y directores de cada centro educativo es un cuestionario digital (o impreso en papel en casos excepcionales) sensiblemente diferente para directores y docentes. Se estima que se tarda en contestar entre 45 y 60 minutos (Instituto Nacional de Evaluación Educativa, 2019).

Respecto a las variables incluidas en este estudio, estas son descritas a continuación:

- Género: Ítem 1 en TALIS (Código TT3G01). Mide esta variable como nominal dicotómica de dos niveles (Hombre/mujer).
- Edad: Ítem 2 en TALIS (Código TCHAGEGR). A pesar de ser en origen una variable cuantitativa discreta, TALIS 2018 agrupa esta variable de forma ordinal en bloques asimétricos. Establece dos bloques abiertos para los menores de 25 años

y los mayores de 60 años; un bloque de cinco años comprendido entre los 25 y 29 años y tres bloques de 10 años para 30-39 años, 40-49 años y 50-59 años.

- Año de finalización de los estudios de Formación Inicial en el docente: Ítem 5 en TALIS (Código TT3G05). Variable ordinal de 40 niveles que corresponde con los años de finalización de los estudios entre 1978 y 2018.
- Años de experiencia docente: Ítem 11b en TALIS (Código TT3G11B). Variable cuantitativa discreta con valores que parten desde los dos años de experiencia en adelante.
- Conocimientos incluidos en la Formación Inicial del Docente: Ítem 6-1 en TALIS (Códigos desde TT3G06A1 a TT3G06L1). TALIS cuestiona a los docentes sobre la inclusión o no de doce diferentes conocimientos en su Formación Inicial. Dichos doce conocimientos son: Conocimiento del contenido, Didáctica del contenido, Didáctica general, Práctica del contenido, Enseñanza en un entorno de habilidades mixtas, Enseñar en un entorno multicultural o multilingüe, Enseñanza de habilidades transversales, Uso de las TIC para la enseñanza, Comportamiento de los alumnos y gestión del aula, Supervisar el desarrollo y el aprendizaje de los alumnos, Facilitar a los estudiantes la transición a niveles superiores y Facilitar el juego. La confluencia de la inclusión o no de estos doce conocimientos da lugar a una puntuación global para cada participante.
- Materias incluidas en la Formación Inicial del Docente: Ítem 15 en TALIS (Códigos desde TT3G15A1 a TT3G15L1). TALIS cuestiona a los docentes sobre la inclusión o no de doce diferentes materias en su Formación Inicial. Dichas doce materias son: Lenguas, Matemáticas, Ciencias, Ciencias sociales, Segundas lenguas, Lenguas antiguas, Tecnología, Artes, Educación Física, Religión o Ética, Habilidades prácticas y vocacionales y Otras. La confluencia de la inclusión o no de estas doce materias da lugar a una puntuación global para cada participante.
- Autopercepción de «sentirse preparado» en el docente: Ítem 6-2 en TALIS (Códigos desde TT3G06B2 a TT3G06L2). TALIS solicita autoevaluar cómo se sienten de preparados los docentes respecto a los doce diferentes conocimientos incluidos o no en su Formación Inicial en una escala ordinal con cuatro niveles: En absoluto, Ligeramente, bien o Muy bien. La confluencia de estas autoevaluaciones sobre los doce conocimientos individualmente da lugar a una puntuación global para cada participante.

### 3. Resultados

En respuesta al primer objetivo de investigación, la Figura 5 presenta la evolución de los conocimientos incluidos en la formación inicial de los profesores de primaria en España desde el año 1978 al año 2018, separados en función de cada uno de los doce conocimientos evaluados en TALIS 2018, valorados en relación con el porcentaje de profesores que afirma que fueron incluidos en su Formación Inicial.

*La (No)Evolución de la formación inicial de los profesores de primaria en España en los últimos 40 años vista a través de TALIS*



Figura 5. Evolución del porcentaje de profesores que manifiesta que se incluyó cada conocimiento en su Formación Inicial



Puede observarse en la Figura 5 cómo los conocimientos de: *Contenido*, *Didáctica del Contenido*, *Didáctica general*, *Práctica del Contenido*, *Enseñanza de Habilidades Transversales*, *Comportamiento de los Alumnos y Gestión del aula*, *Supervisar el Desarrollo y Aprendizaje de los Alumnos*, *Facilitar a los Estudiantes la transición a niveles Superiores* y *Facilitar el Juego*, muestran una distribución a lo largo del tiempo formando en mayor medida una línea horizontal, lo que denota que en ese periodo de tiempo de 40 años apenas ha habido cambios en el porcentaje de profesores que han sido formados en dichos conocimientos. Esta cuestión es especialmente relevante en aquellos ítems en el que el porcentaje de profesores que afirman no haber sido formados en esos conocimientos es amplio, como, por ejemplo, *Enseñanza de Habilidades Transversales* (42 % de participantes, globalmente), *Comportamiento de los Alumnos y Gestión del aula* (43,8 %) y *Facilitar a los Estudiantes la transición a niveles Superiores* (72,2 %). No obstante, este resultado visual debe confirmarse como significativo en los posteriores análisis inferenciales correlacionales de este estudio. Por otro lado, cabe destacar también la evolución positiva marcada por líneas ascendentes en el caso de los conocimientos de *Enseñanza en un Entorno de Habilidades Mixtas*, *Enseñar en un Entorno Multicultural o Multilingüe* y *Uso de las TIC para la enseñanza*. Mucho más pronunciado esta evolución ascendente en el caso de *Uso de las TIC para la enseñanza*.

Por lo que respecta a la evolución de las materias incluidas en la formación inicial de los profesores de primaria en España desde el año 1978 al año 2018, la Figura 6 muestra, a continuación, separados en función de cada una de las doce materias evaluadas en TALIS 2018, el porcentaje de profesores que afirma que fueron incluidas en su Formación Inicial.

*La (No)Evolución de la formación inicial de los profesores de primaria en España en los últimos 40 años vista a través de TALIS*

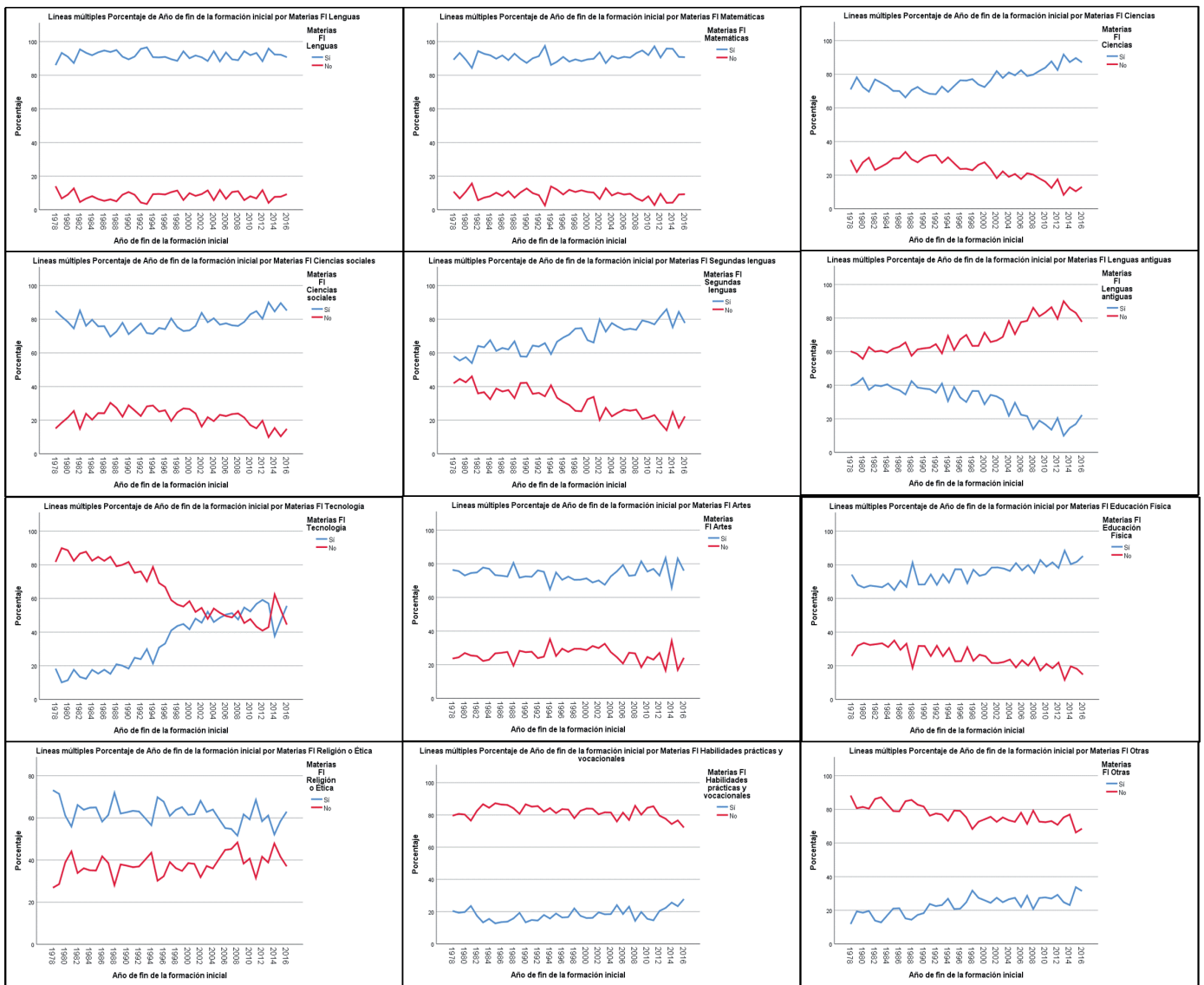


Figura 6. Evolución del porcentaje de profesores que manifiesta que se incluyó cada materia en su Formación Inicial

A través de la Figura 6 se puede destacar cómo las materias de: *Lenguas, Matemáticas, Ciencias Sociales, Artes, Religión o Ética y Habilidades Prácticas y vocacionales*, muestran una distribución a lo largo del tiempo formando en mayor medida una línea horizontal, lo que denota nuevamente, que en ese periodo de tiempo de 40 años apenas ha habido cambios en el porcentaje de profesores que han sido formados en dichas materias. Esta cuestión es especialmente relevante en aquellos ítems en el que el porcentaje de profesores que afirman no haber sido formados en esas materias es amplio, como, por ejemplo, *Religión o Ética (38 % de participantes, globalmente) y Habilidades Prácticas y vocacionales (82,1 %)*. No obstante, este resultado visual también debe confirmarse como significativo en los posteriores análisis inferenciales correlacionales de este estudio. Por otro lado, cabe destacar también la evolución positiva marcada por líneas ascendentes en el caso de las materias de: *Ciencias, Segundas Lenguas, Tecnología y Otras*. Mucho más pronunciado esta evolución ascendente en el caso de Tecnología. Finalmente, cabe destacar también como la materia: *Lenguas Antiguas* sufre una involución, mostrada a través de una línea claramente descendente.

Respecto a la evolución de «sentirse preparado» para cada uno de los conocimientos incluidos en la formación inicial de los profesores de primaria en España desde el año 1978 al año 2018, separados en función de cada uno de los doce conocimientos evaluados en TALIS 2018, la Figura 7, que se presenta a continuación, muestra su evolución global en comparaciones de tres ítems en cada gráfica para facilitar la claridad visual.

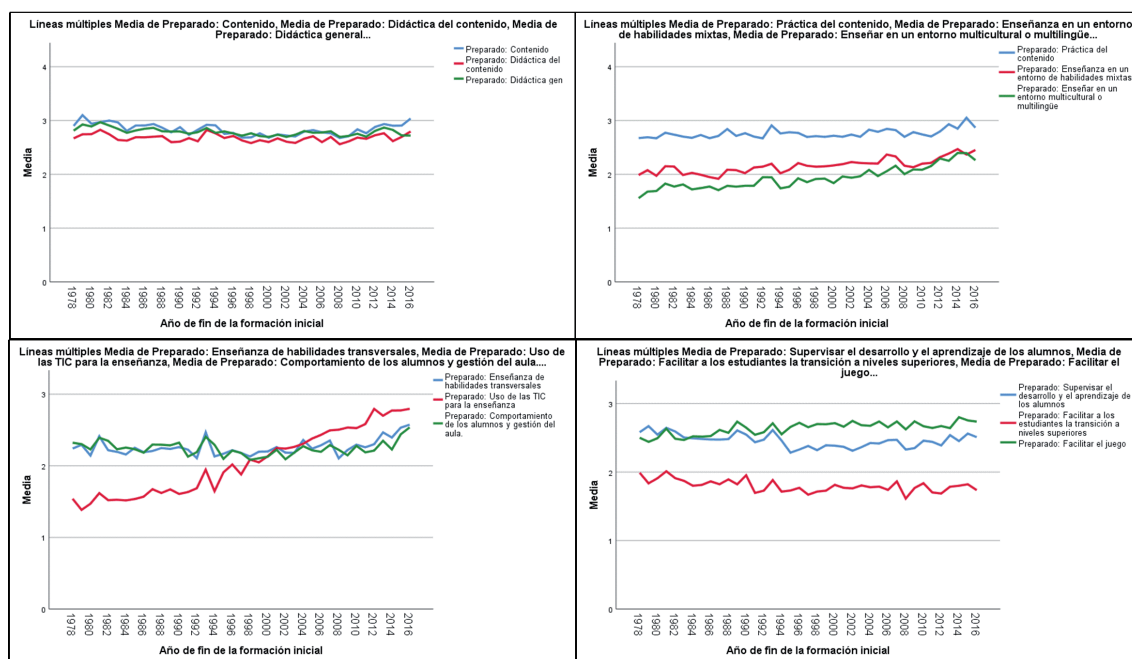


Figura 7. Evolución del porcentaje de profesores que manifiesta «sentirse preparado» para cada conocimiento después de su Formación Inicial

Es destacable en la Figura 7 cómo, para la mayoría de los conocimientos evaluados, la distribución a lo largo del tiempo respecto a «sentirse preparado» genera líneas horizontales, lo que denota que en ese periodo de tiempo de 40 años apenas ha habido cambios en el porcentaje de profesores que se sienten preparados para ejercer

profesionalmente con dichos conocimientos. Solamente el conocimiento *Uso de las TIC para la enseñanza* y, en menor medida, *Enseñar en un Entorno Multicultural o Multilingüe*, muestran una evolución ascendente, lo que parece indicar que solamente la formación de estos dos conocimientos ha mejorado su eficiencia en estos 40 años. No obstante, cabe destacar que estos resultados incluyen la opinión de profesores que recibieron información de cada conocimiento junto con los que no la recibieron, por lo que es conveniente mostrar los resultados de forma separada, tal y cómo se muestra en la Figura 8 que se presenta a continuación.

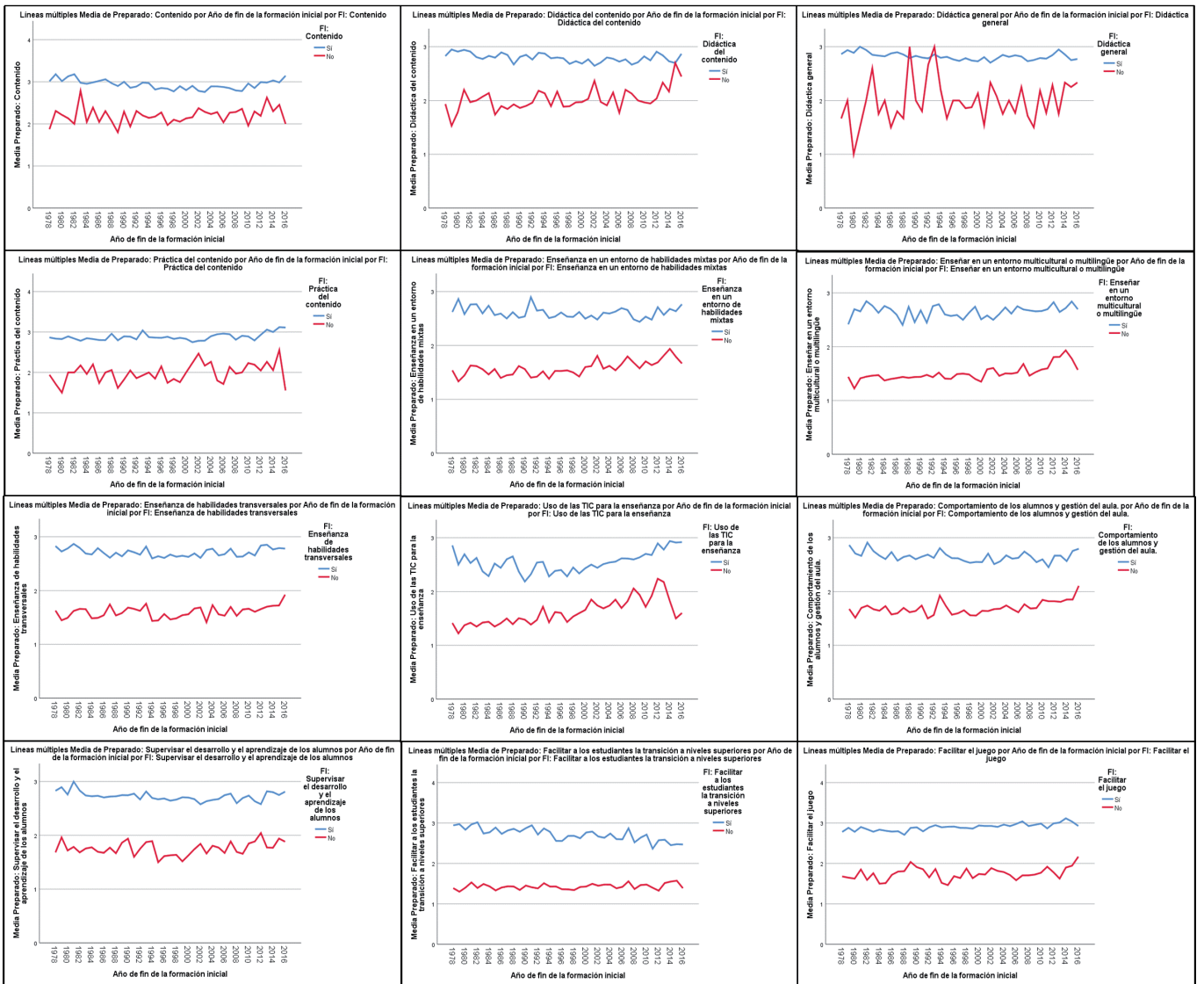


Figura 8. Evolución del porcentaje de profesores que manifiesta «sentirse preparado» para cada conocimiento después de su Formación Inicial teniendo en cuenta si su Formación Inicial incluyó o no dicho conocimiento.



En la Figura 8 puede observarse gran similitud con lo mostrado en la Figura 7, aunque existen pequeñas, pero significativas, diferencias. En primer lugar, se podría decir que no hay ningún conocimiento que gane globalmente eficiencia a lo largo de este periodo de 40 años. Solamente *Uso de las TIC para la enseñanza* muestra una tendencia claramente ascendente a partir del año 1999, mientras que, curiosamente, la tendencia anterior era descendente. Por otro lado, se descubre que la ligera tendencia general ascendente de *Enseñar en un Entorno Multicultural o Multilingüe* observada en la Figura 3 es mucho más difusa por separado y debida en parte a aquellos profesores que no se han formado en la Formación Inicial específicamente para ello. También es destacable cómo, entre los docentes sin preparación específica en algunos conocimientos existe una ligerísima tendencia ascendente en «sentirse preparados», como es el caso de *Didáctica del Contenido* y *Uso de las TIC para la enseñanza*, además del ya comentado de *Entorno Multicultural o Multilingüe*. No obstante, no debe olvidarse que estas impresiones visuales deben confirmarse como significativas en los posteriores análisis inferenciales correlacionales de este estudio, por lo que no es descartable, en absoluto, que estas pequeñas diferencias sean debidas al azar.

En respuesta al segundo objetivo de investigación; consistente interpolar la evolución de los conocimientos y materias incluidas en la Formación Inicial de los docentes de Primaria en España, a través de las líneas de tendencia generadas mediante las funciones polinómicas que mejor se ajusten a la distribución de los datos; la Tabla 1 muestra, en primer lugar, los coeficientes de determinación ( $R^2$ ) resultantes según las regresiones polinómicas de grados 1-6 para las distribuciones globales de todos los conocimientos, todas las materias y todas las autopercepciones de «sentirse preparado» de la Formación Inicial tomadas conjuntamente.

Tabla 1.

*Coefficientes de determinación ( $R^2$ ) resultantes según las regresiones polinómicas de grados 1-6*

<b>Conocimientos impartidos en la Formación Inicial</b>	<b><math>R^2</math></b>
<b>Polinomio de grado 1 (Lineal)</b>	<b>0,824</b>
Polinomio de grado 2	0,827
Polinomio de grado 3	0,828
Polinomio de grado 4	0,849
Polinomio de grado 5	0,854
Polinomio de grado 6	0,854
<b>Materias impartidas en la Formación Inicial</b>	<b><math>R^2</math></b>
<b>Polinomio de grado 1 (Lineal)</b>	<b>0,655</b>
Polinomio de grado 2	0,685
Polinomio de grado 3	0,700
Polinomio de grado 4	0,713
Polinomio de grado 5	0,717
Polinomio de grado 6	0,718
<b>Autopercepciones de «sentirse preparado» gracias a la Formación Inicial</b>	<b><math>R^2</math></b>
Polinomio de grado 1 (Lineal)	0,521
<b>Polinomio de grado 2</b>	<b>0,738</b>
Polinomio de grado 3	0,754
Polinomio de grado 4	0,760
Polinomio de grado 5	0,761
Polinomio de grado 6	0,762

\*En **negrita** el polinomio seleccionado por la ley de parsimonia para cada distribución

Para definir el grado del polinomio que mejor define la distribución de los datos, tomando como referencia los resultados mostrados por los coeficientes de determinación ( $R^2$ ) de la Tabla 1, se toma la decisión en base a los incrementos del coeficiente de determinación ( $R^2$ ), según se aumentan los grados del polinomio. El objetivo es seleccionar un grado de polinomio en el que  $R^2$  esté cercano a 1 y que no aumente sensiblemente respecto al polinomio anterior, tomando la decisión en base al principio de parsimonia. Teniendo en cuenta que el incremento de  $R^2$  es muy limitado en el polinomio de grado 2 para conocimientos y materias, se decide seleccionar el polinomio de grado 1 para definir ambas líneas de tendencia. Respecto a las autopercepciones de «sentirse preparado», el incremento de  $R^2$  es muy limitado en el polinomio de grado 3, por lo que se selecciona el polinomio de grado 2.

La Figura 9, que se presenta a continuación, muestra la línea de tendencia resultante final para la distribución de Conocimientos totales impartidos en la Formación Inicial:

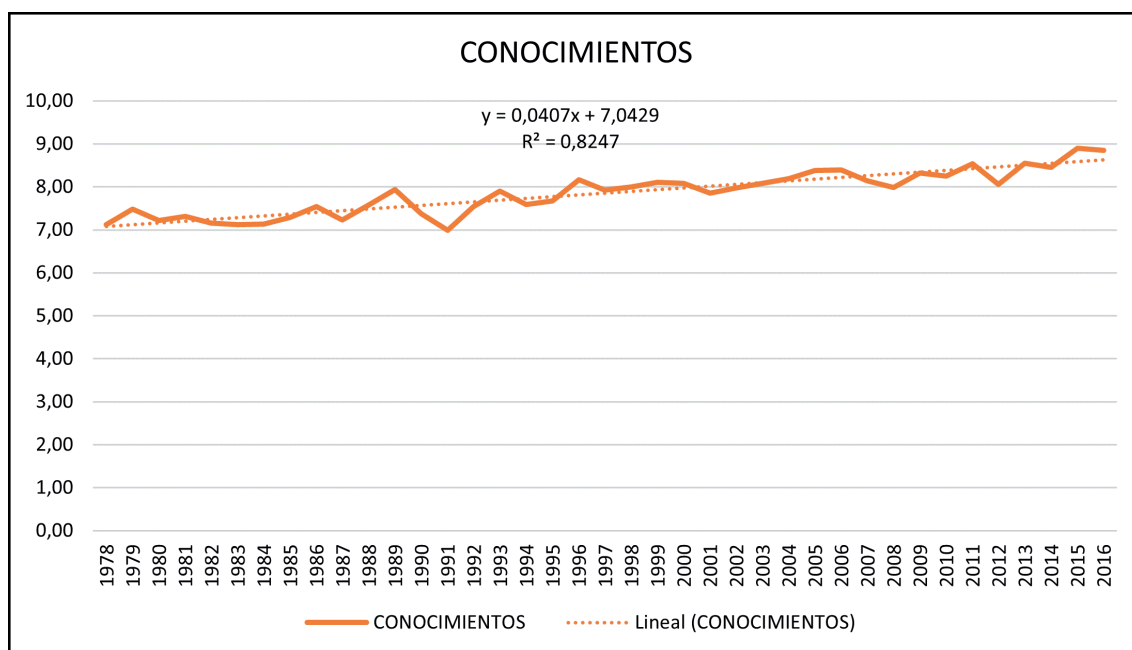


Figura 9. Línea de tendencia óptima para la distribución de las medias de Conocimientos totales impartidos en la Formación Inicial en los últimos 40 años en España

La ecuación polinómica resultante mostrada en la Figura 9 ( $y=0,0407x+7,043$ ) muestra una pendiente de 0,0407, lo que indica que ése es el escaso incremento que se produce en el eje de ordenadas (Y) por cada unidad de incremento en el eje de abscisas (X), es decir, en cada año del periodo 1978-2018. Esto también significa que serían necesarios aproximadamente 25 años para que la media de Conocimientos de la Formación Inicial en España se incremente en un conocimiento más, respecto a los 12 evaluados en TALIS.

Por lo que respecta a las Materias, la Figura 10 muestra, a continuación, la línea de tendencia resultante final para la distribución de Materias totales impartidas en la Formación Inicial:

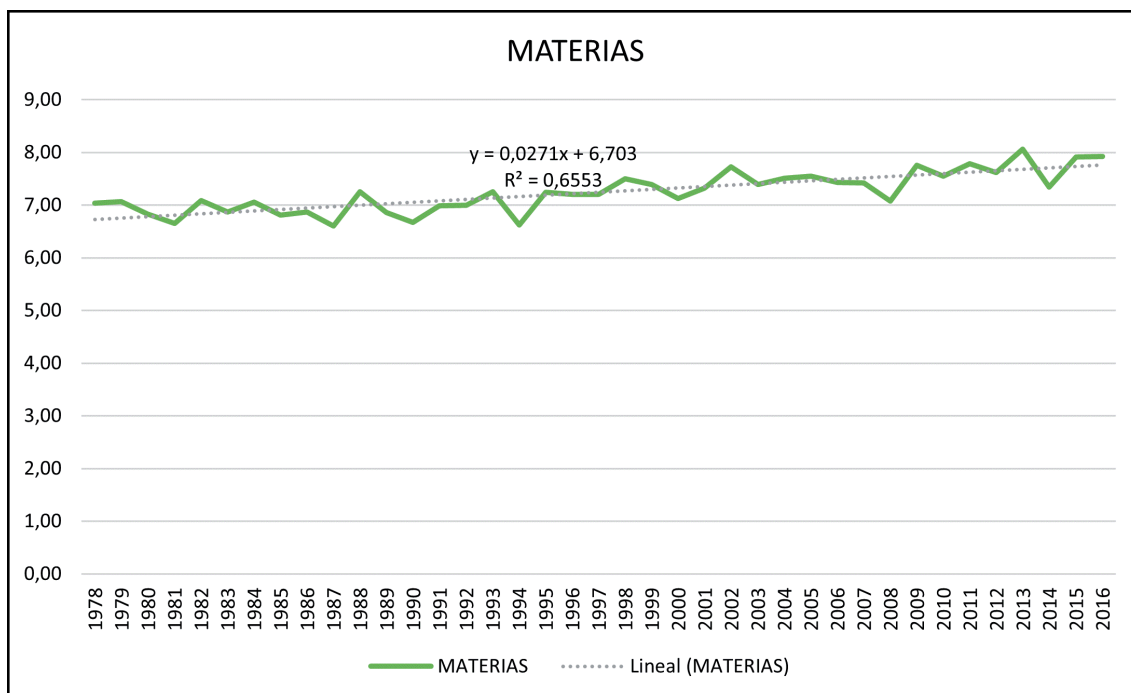


Figura 10. Línea de tendencia óptima para la distribución de las medias de Materias totales impartidas en la Formación Inicial en los últimos 40 años en España

Puede observarse como la ecuación polinómica resultante mostrada en la Figura 10 ( $y=0,0271x+6,703$ ) es incluso menor, puesto que muestra una pendiente de 0,0271, lo que indica que ese es el escaso incremento que se produce en el eje de ordenadas (Y) por cada unidad de incremento en el eje de abscisas (X), es decir, en cada año del periodo 1978-2018. Esto también significa que serían necesarios aproximadamente 37 años para que la media de Materias de la Formación Inicial en España se incremente en una materia más, respecto a las 12 consultadas en TALIS.

Finalmente, la línea de tendencia resultante para la distribución de Autopercepciones de «sentirse preparado» gracias a la Formación Inicial se muestra en la Figura 11:

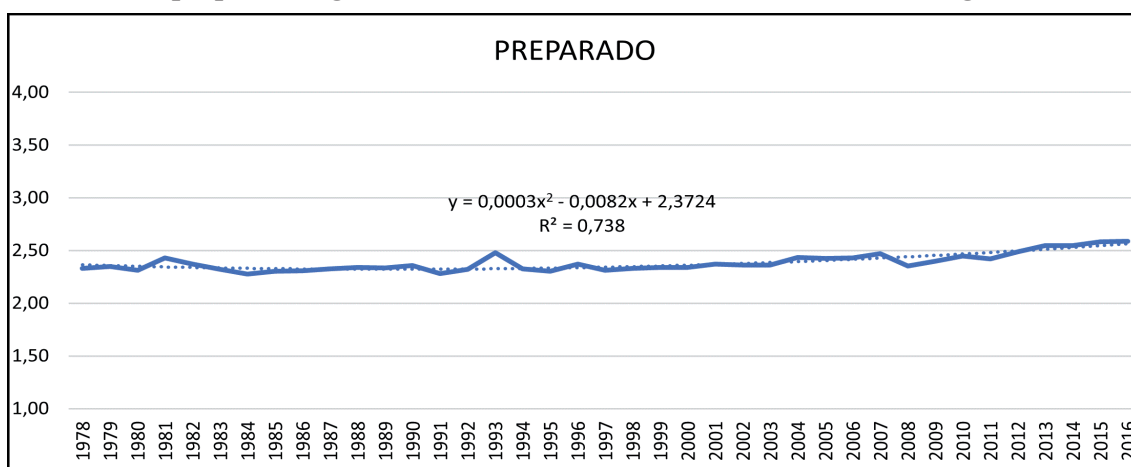


Figura 11. Línea de tendencia óptima para la distribución de las medias de Autopercepciones totales de «sentirse preparado» gracias a la Formación Inicial.

La ecuación polinómica resultante mostrada en la Figura 11 es curvilínea de grado 2 ( $y=0,0003x^2+0,0082x+2,372$ ), con un punto de inflexión en el año 1993 aproximadamente. A pesar de que la evolución se mantiene ascendente a partir de ese año, tomando como referencia la distribución lineal, se observa una pendiente de 0,0052, en estos 40 años, reflejando una ligerísima tendencia ascendente, insignificante a largo plazo.

Finalmente, para confirmar si estas primeras impresiones derivadas de la presentación gráfica de la distribución de los datos de TALIS 2018 no son debidas al azar, será necesario responder al tercer objetivo de investigación, consistente en determinar los factores de la Formación Inicial del docente de primaria más vinculados con la sensación de «sentirse preparado» del docente. Este objetivo se responde mediante el análisis de la correlación de las variables atributivas consideradas (Género, Edad, Año de fin de la Formación Inicial y Años de experiencia docente) y los diferentes Conocimientos y Materias incluidos en la Formación Inicial con los resultados globales de «sentirse preparado» al finalizar la Formación Inicial y, por otro lado, mediante la elaboración de un *Árbol Chaid* con los mismos factores implicados. La Tabla 2 muestra, a continuación, los resultados obtenidos con las correlaciones de las diferentes variables atributivas incluidas en TALIS 2018 utilizando para ello el coeficiente *Rho de Spearman*, que permite combinar variables cuantitativas y ordinales respecto a las variables atributivas consideradas.

Tabla 2.

*Correlaciones de los diferentes Conocimientos y materias incluidas en la Formación Inicial con «sentirse preparado» globalmente al finalizar la Formación Inicial*

<b>Variables atributivas</b>	<b>Rho</b>
Edad (en grupos de 5 años)	-0.059**
Género	0,031*
Año de fin de la Formación Inicial	0.085**
Años de experiencia como docente	-0.065**

Los resultados mostrados en la Tabla 2 reflejan cómo las correlaciones de las cuatro variables atributivas consideradas (Género, Edad, Año de fin de la Formación Inicial y Años de experiencia docente), a pesar de ser estadísticamente significativas, muestran puntuaciones muy cercanas a cero, mostrando que la relevancia de esas cuatro variables con «sentirse preparado» al finalizar la Formación Inicial es inestimable. El hecho de que la muestra de TALIS 2018 sea tan grande hace que sean necesarias menores diferencias para mostrar diferencias estadísticamente significativas, por lo que la significación estadística deja de ser un índice fiable único, y requiere de su combinación con el índice de correlación o el tamaño del efecto para su correcta interpretación.

A continuación, la Tabla 3 muestra los resultados obtenidos con las correlaciones de los diferentes conocimientos y materias incluidas en la Formación Inicial con «sentirse preparado» globalmente al finalizar la Formación Inicial.

Tabla 3.

Correlaciones de los diferentes Conocimientos y materias incluidas en la Formación Inicial con «sentirse preparado» globalmente al finalizar la Formación Inicial

Conocimientos incluidos en la Formación Inicial	Rho	Materias incluidas en la Formación Inicial	Rho
FI: Contenido	0,119**	Materias FI Lenguas	0,014
FI: Didáctica del contenido	0,170**	Materias FI Matemáticas	0,022
FI: Didáctica general	0,083**	Materias FI Ciencias	0,079**
FI: Práctica del contenido	0,130**	Materias FI Ciencias sociales	0,078**
FI: Enseñanza en un entorno de habilidades mixtas	0,328**	Materias FI Segundas lenguas	0,046**
FI: Enseñar en un entorno multicultural o multilingüe	0,355**	Materias FI Lenguas antiguas	0,045**
FI: Enseñanza de habilidades transversales	0,384**	Materias FI Tecnología	0,146**
FI: Uso de las TIC para la enseñanza	0,209**	Materias FI Artes	0,050**
FI: Comportamiento de los alumnos y gestión del aula.	0,354**	Materias FI Educación Física	0,031*
FI: Supervisar el desarrollo y el aprendizaje de los alumnos	0,313**	Materias FI Religión o Ética	0,090**
FI: Facilitar a los estudiantes la transición a niveles superiores	0,381**	Materias FI Habilidades prácticas y vocacionales	0,133**
FI: Facilitar el juego	0,264**	Materias FI Otras	0,116**

\*\* La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral) / \* La correlación es significativa en el nivel 0,05 (bilateral)

Se observa en esta Tabla 3 como los *Conocimientos* que más fuertemente se correlacionan con «sentirse preparado» al finalizar la Formación Inicial son (ordenados de mayor a menor correlación): *Enseñanza de habilidades transversales*, *Facilitar a los estudiantes la transición a niveles superiores*, *Enseñar en un entorno multicultural o multilingüe*, *Comportamiento de los alumnos y gestión del aula*, *Enseñanza en un entorno de habilidades mixtas* y *Supervisar el desarrollo y el aprendizaje de los alumnos*. Todos ellos estadísticamente significativos con una confianza superior al 99 % y con correlaciones superiores a 0,3. Por lo que respecta a las *Materias*, es posible destacar *Tecnología* (0,146) y *Habilidades prácticas y vocacionales* (0,133) con significaciones superiores al nivel de confianza de 99 % y con correlaciones superiores a 0,1. Cabe destacar en este punto que el resultado de la puntuación global de «sentirse preparado» se deriva directamente de la media de «sentirse preparado» en cada Conocimiento incluido en la Formación Inicial, mientras que la relación existente con las materias se realiza de forma indirecta, lo que justifica que la correlación sea sensiblemente mayor respecto a los *Conocimientos* que frente a las *Materias* y no sea recomendable comparar las correlaciones obtenidas en Conocimientos con las de las Materias.

De las correlaciones obtenidas respecto a los Conocimientos y Materias se infiere, como norma general, que son los ítems con menor porcentaje de inclusión en la Formación Inicial los que tienden a tener mayor correlación con «sentirse preparado» globalmente, pero es destacable cómo algunos de ellos muestran una incidencia claramente superior a su proporción de inclusión, como es el caso de *Enseñanza de habilidades transversales*, que es el ítem de Conocimientos que más correlaciona, a pesar de ser el séptimo más incluido de los 12 evaluados (58 %), y el de *Tecnología* en el caso de las Materias, que es noveno (36,4 %), pero es el que muestra mayor correlación.

Finalmente, para clasificar la relevancia de cada ítem a la hora de explicar la varianza general que determina una mayor puntuación en «sentirse preparado» globalmente



después de la Formación Inicial, se realiza la técnica estadística clasificatoria *Árbol Chaid*, incluyendo todos los Conocimientos y Materias evaluados, así como también el Género, la Edad (en grupos de 5 años, tal y como muestra TALIS 2018), los años de experiencia docente y el año de finalización de la Formación Inicial. Los resultados obtenidos se muestran, a continuación, en la Figura 12:

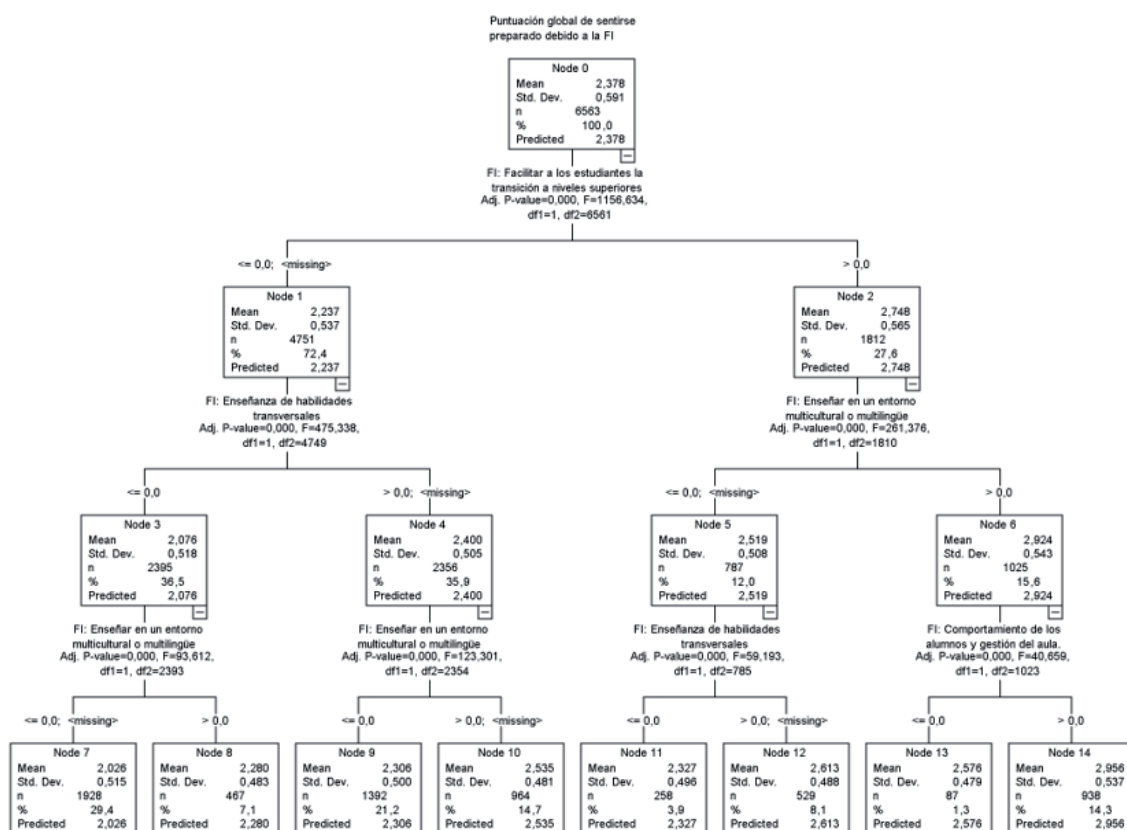


Figura 12. Árbol Chaid resultante sobre la varianza de «sentirse preparado» globalmente, teniendo en cuenta los distintos ítems.

El *Árbol Chaid* Exhaustivo realizado en la Figura 12 manifiesta adecuados valores predictivos teniendo en cuenta el riesgo del modelo (Estimación del Riesgo= 0.254; Error Típico del Riesgo= 0.005).

*Facilitar a los estudiantes la transición a niveles superiores* es el ítem que explica mayor varianza en «sentirse preparado» globalmente al finalizar la Formación Inicial, mientras que *Enseñanza de habilidades transversales* y *Enseñar en un entorno multicultural o multilingüe* le siguen en relevancia, por lo que se puede afirmar que aumentar la inclusión de estos conocimientos en la Formación Inicial de los profesores sería claramente beneficioso para la mejora de «sentirse preparado» globalmente al finalizar la Formación Inicial.

Cabe destacar también como los factores atributivos considerados: género, edad, años de experiencia docente y año de finalización de la Formación Inicial no tienen apenas repercusión, lo que nuevamente refuerza la idea de la poca evolución sufrida por la Formación Inicial en España en los últimos 40 años.

## 4. Discusión

A nivel general, los resultados obtenidos en este estudio justifican el título que se le ha dado a este escrito, y es que la evolución de los conocimientos y las materias incluidos en la formación inicial de los profesores de Educación Primaria en España en los últimos 40 años (1978-2018) y su vinculación con «sentirse preparados» para cada conocimiento incluido en el estudio, y globalmente, se caracteriza principalmente por su no-evolución. Es decir, la mayoría de las líneas de tendencia a lo largo del tiempo respecto a conocimientos, materias y «sentirse preparados» muestran líneas planas que denotan que apenas hay diferencia con un docente que terminó su formación inicial en 1978 con uno que lo hizo 40 años después, a pesar de que la sociedad global y el mundo educativo en concreto ha variado enormemente en este periodo de 40 años (López-Serrano, 2019).

Castro-Morera (2021) en su comparativa internacional, ya advirtió que los contenidos de la Formación Inicial en España mostraban resultados pobres, sobre todo al compararlos con otros países europeos, destacando especialmente un estancamiento en la competencia digital, que es sintomático de una no modernización de los planes de estudios de las titulaciones educativas en España. No obstante, el modelo de formación inicial de docentes de Educación Primaria a nivel de contenidos y duración no difiere en exceso de los países de nuestro entorno, puesto que sigue las directrices marcadas por la OCDE (2011) y la Comisión europea (2014) respecto a la duración de los planes de estudio y el aprendizaje de competencias, así que los motivos de los pobres resultados del modelo educativo español no hay que buscarlos en la reducción o en una singularidad de contenidos, sino en otros ámbitos.

Valle y Álvarez-López (2019), destacan una gran diferencia del modelo español con la mayoría de países del entorno europeo e internacional más exitosos que España en el ámbito educativo según los indicadores internacionales, y es la inexistencia de programas de inducción y apoyo a la inserción profesional de los profesores (Howe, 2013). En España, a diferencia del resto de países, la existencia de funcionariado educativo determina un primer año de contrato de prácticas con muy poca flexibilidad, que no permite la existencia de los programas de inducción y apoyo a la inserción profesional de los profesores, tal y cómo recomienda la OCDE (2011). Esta situación supone un hándicap importante, puesto se perjudica la posibilidad de facilitar la adaptación de los aprendizajes al mundo educativo real, pudiendo tener un feedback que facilite esa difícil transición.

Otra diferencia importante es la inexistencia de mecanismos colaborativos entre docentes, la cual es una medida exitosa en países como Bélgica (Van Nieuwenhoven & Roland, 2015) o Reino Unido (Huang, 2014). Nuevamente, esta situación perjudica la transición de los profesores noveles al ámbito laboral real y la posibilidad de transformar los conocimientos teóricos en competencias docentes reales, aspectos ampliamente documentados en la literatura científica (Azorín, 2022; Hargreaves, 2019)

Otra cuestión de gran calado hace referencia a la eficiencia de la Formación Inicial recibida (Sánchez-Cabrero, Estrada-Chichón, *et al.* 2021), que también muestra una no-evolución, lo cual es también preocupante, puesto que significa que, a nivel cuantitativo, no se ha mejorado, ni los contenidos y materias incluidas en la Formación Inicial de los docentes de Educación Primaria, ni la autoevaluación de los nuevos docentes sobre «sentirse preparados»; pero a nivel cualitativo, tampoco la formación recibida en este periodo de 40 años ha ganado en eficiencia, puesto que la proporción de docentes que afirman «sentirse preparados» para cada materia y contenido cuando han recibido

formación específica apenas ha cambiado desde 1978. En este sentido, al igual que en el clásico Informe McKinsey (2007), el análisis realizado por Campos-García (2022) aporta apoyo a esta conclusión, puesto que apunta a que una de las principales causas de la baja eficiencia docente en España se vincula a deficiencias en su formación, aparte de otros dos motivos, como son las carencias en la selección de candidatos a docentes y la baja movilidad laboral.

A nivel específico, los resultados destacan que, ni género, ni edad, ni el año de fin de la Formación Inicial o los años de experiencia docente al participar en TALIS 2018 determinan grandes cambios en la sensación de «sentirse preparado». No obstante, el vínculo que se establece con los Conocimientos y Materias específicos es diferente, puesto que hay cuatro conocimientos que muestran correlaciones superiores a 0.35: *Enseñanza de habilidades transversales*, *Facilitar a los estudiantes la transición a niveles superiores*, *Enseñar en un entorno multicultural o multilingüe* y *Comportamiento de los alumnos y gestión del aula*; y dos Materias con correlaciones superiores a 0.13: *Tecnología y Habilidades prácticas y vocacionales*. El análisis del *Árbol Chaid* determina que *Facilitar a los estudiantes la transición a niveles superiores* es el ítem que explica mayor varianza en «sentirse preparado» globalmente al finalizar la Formación Inicial, mientras que *Enseñanza de habilidades transversales* y *Enseñar en un entorno multicultural o multilingüe* le siguen en relevancia. Estos resultados van en consonancia con el estudio de Donahoo (2018) que encontró fuertes vínculos entre estos factores y la eficacia docente, especialmente en lo relacionado a la eficacia colectiva. Otros autores destacan el importante papel que juega facilitar el acceso a niveles superiores en los estudiantes, sobre todo a raíz de la pandemia mundial derivada del COVID-19 (Besser *et al.* 2020; Van Zante *et al.* 2018). Respecto a la enseñanza en entornos multiculturales, Calkins *et al.* (2021) en su reciente estudio confirman con docentes norteamericanos como este conocimiento es constantemente ignorado por la mayoría de las formaciones de docentes y cómo afecta directamente a la autoeficacia del docente, especialmente cuando ejerce su labor en aulas multiculturales, que son las más frecuentes hoy en día en España también. Murillo & Hidalgo (2019) muestran resultados similares al comparar en cuestiones de justicia social el modelo educativo español y observar que los resultados son mejorables.

Tal y como cabía esperar, el conocimiento o materia de la Formación inicial que mayor evolución positiva muestra es el uso de las TIC para la enseñanza, tal y cómo predicen otros estudios similares con TALIS, como el de Hamalainen *et al.* (2021), que muestra que la edad condiciona el conocimiento en TIC de un docente, pero que en la actualidad es mayoritaria una actitud positiva hacia la tecnología, algo que no era común en épocas anteriores. Cabe destacar, así mismo, un resultado llamativo de los resultados respecto al conocimiento *Uso de las TIC para la enseñanza*, puesto que, tal y como puede verse en la Figura 8, la inclusión de contenidos TIC en la Formación Inicial tenía una tendencia negativa en «sentirse preparado» hasta aproximadamente el año 1996. Es decir, hasta ese año formarse en TIC aumentaba la sensación de indefensión de los profesores respecto a la inclusión de las TIC en el aula. A partir de ese punto de inflexión la tendencia se invierte radicalmente. La explicación más plausible puede inferirse sobre dos principales motivos. En primer lugar, las TIC han evolucionado hacia la facilidad de uso, por lo que la enseñanza de las TIC antes de 1995 podría era mucho más compleja que lo que es hoy en día (Apuke & Iyendo, 2018). En segundo lugar, la irrupción de internet a finales de los 90 en España facilitó que el docente viera más útil la tecnología como fuente de recursos educativos (Alexander, 2008).

Por lo que respecta a las materias, *Tecnología y Habilidades prácticas y vocacionales* se destacan cómo los más relevantes para «sentirse preparado». No obstante, en la actualidad tienen situaciones diametralmente opuestas, mientras que las TIC cada vez tienen mayor peso en las formaciones iniciales de los docentes, las habilidades prácticas y vocacionales siguen acaparando muy poca atención, ya que solamente un 18 % de docentes manifiesta que fueron incluidas en su formación inicial.

Visto el estancamiento evidente en la mayoría de los conocimientos y materias incluidas en la Formación Inicial del docente de primaria en los últimos 40 años en España a través de este metaanálisis de TALIS, que se refleja de forma global en las figuras 9 y 10, y la tendencia plana respecto a «sentirse preparado» de forma global, que se observa en la Figura 11, no es una locura pensar que algo tan extendido y estable no sea casual, sino que sea endémico y tenga un notable coste en los logros de aprendizaje de los alumnos y en la calidad educativa general a lo largo del tiempo. De hecho, estos resultados observados en TALIS (OECD, 2020b) podrían ser una de las causas que influyen en los resultados de los alumnos que pueden verse en otros índices internacionales, como PISA (OECD, 2020d). PISA también muestra un estancamiento en resultados del modelo educativo español a lo largo de los últimos años, por lo que, ante la evidencia de que el modelo educativo español no está ganando eficiencia ni calidad con las diferentes reformas educativas (Gortázar & Moreno, 2017), podríamos pensar que los resultados de TALIS que se muestran en este estudio y el estancamiento de resultados de los alumnos españoles que muestra PISA guardan cierta relación, puesto que hay gran consenso científico que vincula los resultados académicos de los alumnos a la labor de los profesores derivada de su propia formación inicial (Burroughs *et al.* 2019; Darling-Hammond, 2000). En este sentido, llama la atención que dos de las tres materias evaluadas en PISA, Matemáticas y Lectura (Lenguas en TALIS), tengan una evolución plana en la formación inicial de los docentes en estos 40 años, tal y cómo puede observarse en la Figura 6, aunque cabe destacar que la tercera materia evaluada en PISA, Ciencias, tenga, sin embargo, una evolución claramente positiva desde la década de los noventa, que no muestra un reflejo positivo en los resultados de PISA.

Todos estos interrogantes respecto al posible vínculo de los resultados de TALIS y su reflejo en PISA no pueden responderse directamente en este estudio, solo destacar como plausible la hipótesis de que estén relacionados al coincidir en una no-evolución similar. Será necesario nuevos estudios que aborden directamente esta cuestión en el futuro. Hasta el momento actual, numerosos estudios han profundizado en los motivos de este estancamiento de resultados a través de PISA (Asensio Muñoz *et al.* 2018; Fernández-Díaz *et al.* 2016; López-Rupérez *et al.* 2020), no así a través de TALIS, por lo que es posible afirmar que este metaanálisis es pionero en el abordaje de esta cuestión desde este enfoque.

## 5. Conclusiones

Tal y como se ha reflejado a lo largo del texto, el modelo educativo español tiene un amplio potencial de mejora en calidad y eficiencia. En este metaanálisis se ha apuntado que una importante parte de ese potencial, hasta ahora desaprovechado, puede residir muy probablemente en la formación inicial de los docentes. Parece evidente que las últimas reformas educativas (y con últimas se hace referencia a todas las implementadas desde 1978) no han mejorado la situación. Por lo tanto, desde los resultados de este

estudio es posible recomendar algunas sugerencias fundamentadas en sus resultados, que se exponen a continuación.

En primer lugar, el hecho de que el factor más relevante para «sentirse preparado» sea que la Formación Inicial incluya formación específica para *Facilitar a los estudiantes la transición a niveles superiores*, y que este conocimiento esté tan poco extendido, parece indicar que las distintas legislaciones educativas establecen currículos con niveles de superación para los alumnos que los profesores no son capaces de dominar lo suficiente como para tener confianza en ayudar a los alumnos a subir esos niveles. Es decir, el modelo educativo español establece a través de la legislación un currículo a seguir con una serie de indicadores (objetivos de aprendizaje, estándares de aprendizaje, criterios de evaluación) que luego no se refleja en una implementación de contenidos destinados a tal fin en la formación inicial de la mayoría de los docentes de Primaria y que, en los casos en los que se incluye en los planes de estudios universitarios de los futuros docentes, estos siguen sin sentirse plenamente preparados para abordar con éxito esta misión (con una clara tendencia negativa, como puede verse en la Figura 8). Esta disonancia entre lo que dicta la legislación educativa y las dificultades que ven los agentes (docentes) que deben llevarlo a cabo es claramente un problema que frena la eficiencia del sistema, puesto que los principios por los que se diseñaron las leyes educativas es probable que no ofrezcan los resultados esperados. Es decir, el modelo educativo español fracasa en el «cómo», y es urgente mejorar esta situación en la formación universitaria del docente para que la legislación educativa cumpla con los objetivos con los que se diseñó.

En segundo lugar, la *Enseñanza de habilidades transversales* tiene también enorme peso según los resultados de este estudio, pero la situación actual es muy diferente a la de la superación de niveles educativos, puesto que la educación por competencias es una preocupación capital actual a la que se le dota de un papel principal en las últimas leyes educativas. Este énfasis de las últimas legislaciones educativas en la educación por competencias se ve reflejado en un acusado, pero corto hasta el momento, aumento de los docentes que manifiestan que se trata de un contenido que se incluyó en su formación inicial en docentes que terminaron su formación inicial a partir de 2012, lo que significa que este énfasis fue incluido en los planes de estudios universitarios después de 2008. No obstante, la eficiencia de dichas formaciones específicas no ha mejorado en 40 años, tal y como se observa en la Figura 8, por lo que parece que las buenas intenciones de las últimas leyes educativas respecto a la educación por competencias están chocando con una formación universitaria a los docentes que se muestra en eficacia a niveles de 1978, por lo que es posible afirmar que, nuevamente, el sistema español vuelve a fracasar en el «cómo».

Finalmente, una tercera área de mejora es *Enseñar en un entorno multicultural o multilingüe*. Este contenido, aparte de ser el tercero en relevancia respecto a los dos anteriores, muestra un vínculo evidente con ellos, en el sentido de que, tal y como puede observarse en el *Árbol Chaid* de la Figura 12, se destaca como una carencia en la formación inicial especialmente cuando los docentes se sienten preparados para los dos contenidos anteriores. Es posible, por lo tanto, que sea una carencia que quede enmascarada bajo la mayor relevancia de las dos anteriores y que su repercusión real sea mayor de la que muestran los resultados. No obstante, la particular configuración del estado español, con la coexistencia de varias lenguas cooficiales en varias comunidades autónomas, sugiere que no se trata de un factor que sea igualmente visto por todos los docentes, ya que afrontan contextos muy distintos dependiendo de su comunidad autónoma. Son



necesarios nuevos estudios que aborden esta cuestión, diferenciando entre las comunidades autónomas con y sin lenguas cooficiales e incluso diferenciando las comunidades autónomas según su ratio de inmigración, para determinar de forma más adecuada la influencia de este factor sobre la formación de los docentes de Primaria.

Es posible que estas carencias observadas en la autoevaluación de los docentes respecto a «sentirse preparados» después de la formación inicial estén vinculados con la falta de adecuación al ámbito educativo real, por lo que la carencia del modelo español de programas de inducción y apoyo a la inserción profesional de los profesores puede jugar un importante papel. Cuestión, además, ampliamente documentada como beneficiosa en la literatura científica a partir de la experiencia de la mayoría de los países de nuestro entorno. Puede que haya llegado el momento de que el modelo educativo español incorpore estos programas.

Como conclusión final, valorando globalmente todos los resultados expuestos previamente, es posible afirmar que la clave para conseguir una auténtica evolución educativa en España, sin un «no» delante, como en el título de este escrito, está en la mejora de la profesionalización docente, dado que no existe una correspondencia clara entre las buenas intenciones que se reflejan en las distintas leyes educativas y el ámbito real, ya que los cambios legislativos no suelen incorporar mejoras en la formación de los docentes, por lo que esas buenas intenciones suelen perderse, al no ser capaces de generar cambios reales en la preparación de los docentes al mundo educativo real.

## 6. Financiación

Este trabajo fue elaborado y financiado en el marco del proyecto «Profesionalización Docente: Discursos, políticas y prácticas. Nuevos enfoques y propuestas» (REF PID2020-112946GB-I00 / AEI / 0.13039/501100011033). Programa Estatal de Generación de Conocimiento y Fortalecimiento Científico y Tecnológico del Sistema de I+D+i, del Plan Estatal de Investigación Científica y Técnica y de Innovación 2017-2020. Ministerio de Ciencia e Innovación de España.

## 7. Bibliografía

- Alexander, B. (2008). Web 2.0 and Emergent Multiliteracies. *Theory Into Practice*, 47(2), 150-160. <https://doi.org/10.1080/00405840801992371>
- Antelm, A. M., Gil-López, A. J., Cacheiro, M. L., & Pérez-Navío, E. (2018). Causas del fracaso escolar: un análisis desde la perspectiva del profesorado y del alumnado. *Enseñanza & Teaching*, 36(1), 129-149. <https://doi.org/10.14201/ET2018361129149>
- Apuke, O. D., & Iyendo, T. O. (2018). University students' usage of the internet resources for research and learning: forms of access and perceptions of utility. *Heliyon*, 4(12), e01052. <https://doi.org/10.1016/J.HELIYON.2018.E01052>
- Asenjo-Gómez, J. T., & Asenjo-Gómez, F. (2021). La autopercepción de la competencia digital en los docentes: variaciones tras el confinamiento. *Revista Española de Educación Comparada*, 38, 174-189. <https://doi.org/10.5944/REEC.38.2021.29032>

- Asensio Muñoz, I., Carpintero Molina, E., Expósito Casas, E., & López Martín, E. (2018). How much gold is in the sand? Data mining with Spain's pisa 2015 results. *Revista Española de Pedagogía*, 76(270), 225-245. <https://doi.org/10.22550/REP76-2-2018-02>
- Azorín, C. (2022). Redes de Colaboración en Educación: Aprendiendo a través de Contextos Internacionales. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 20(3), 63-79. <https://doi.org/10.15366/REICE2022.20.3.004>
- Besser, A., Flett, G. L., & Zeigler-Hill, V. (2020). Adaptability to a sudden transition to online learning during the COVID-19 pandemic: Understanding the challenges for students. *Scholarship of Teaching and Learning in Psychology*, 8(2), 85-105. <https://doi.org/10.1037/STL0000198>
- Burroughs, N., Gardner, J., Lee, Y., Guo, S., Touitou, I., Jansen, K., & Schmidt, W. (2019). A Review of the Literature on Teacher Effectiveness and Student Outcomes. *IEA Research for Education*, 6, 7-17. [https://doi.org/10.1007/978-3-030-16151-4\\_2/COVER](https://doi.org/10.1007/978-3-030-16151-4_2/COVER)
- Cabrera, L. (2020). ¿Es la educación un problema personal y/o social en España? *Revista de educación*, 2020(388), 189-224. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2020-388-452>
- Calkins, L., Yoder, P., & Wiens, P. (2021). Renewed Purposes for Social Studies Teacher Preparation: An Analysis of Teacher Self-Efficacy and Initial Teacher Education. *Journal of Social Studies Education Research*, 12(2), 54-77. <https://bit.ly/3K6Fd7O>
- Campos-García, I. (2022). ¿Por qué somos diferentes?: Directores y profesores en el epicentro de la reforma educativa española. *Revista de Investigación Educativa*, 40(1), 275-302. <https://doi.org/10.6018/RIE.464421>
- Castro-Morera, M. (2021). Profesores para el siglo XXI: Perfil académico, formación inicial y prácticas docentes de los profesores españoles. Introducción. *Revista de Educación*, 393(393), 11-35. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2021-393-495>
- CIS: Centro de Investigaciones Sociológicas. (2020). *barometer of social concerns in Spain*. <https://bit.ly/37zE7UY>
- Cordero-Ferrera, J. M., Crespo-Cebada, E., & Pedraja-Chaparro, F. (2017). Rendimiento educativo y determinantes según PISA : una revisión de la literatura en España. *Revista de educación*, 362, 273-297. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2011-362-161>
- Cuñat-Roldán, M., & Cuñat-Giménez, R. J. (2022). Las leyes de educación en España vs resultados de evaluación del Informe Pisa. *Educatio Siglo XXI*, 40(1), 9-30. <https://doi.org/10.6018/EDUCATIO.431691>
- Darling-Hammond, L. (2000). Teacher Quality and Student Achievement: A Review of State Policy Evidence. *Education Policy Analysis Archives*, 8(1), 1-44. <https://doi.org/10.14507/epaa.v8n1.2000>

- Donohoo, J. (2018). Collective teacher efficacy research: Productive patterns of behaviour and other positive consequences. *Journal of Educational Change*, 19(3), 323-345. <https://doi.org/10.1007/S10833-018-9319-2/TABLES/1>
- Echeverría-Molina, I., & Sánchez-Cabrero, R. (2021). La satisfacción del docente de Educación Secundaria en España a través de TALIS. *Revista Fuentes*, 23(3), 341-352. <https://doi.org/10.12795/REVISTAFUENTES.2021.15176>
- European Commission. (2014). *The Teaching and Learning International Survey (TALIS) 2013. Main findings from the survey and implications for education and training policies in Europe*. [https://www.oecd.org/education/school/EU-TALIS-2013\\_en.pdf](https://www.oecd.org/education/school/EU-TALIS-2013_en.pdf)
- Fernández-Díaz, M. J., Rodríguez-Mantilla, J. M., & Martínez-Zarzuelo, A. (2016). PISA y TALIS ¿congruencia o discrepancia? *RELIEVE - Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 22(1), 1-15. <https://doi.org/10.7203/RELIEVE.22.1.8247>
- Garrido-Yserte, R., Gallo-Rivera, M. T., & Martínez-Gautier, D. (2020). Más allá de las aulas: los determinantes del bajo rendimiento educativo en España y el fracaso de las políticas públicas. *International Review of Economic Policy-Revista Internacional de Política Económica*, 1(1), 86-106. <https://doi.org/10.7203/IREP.1.1.16459>
- Gortázar, L., & Moreno, J. M. (2017). Costes y consecuencias de no alcanzar un pacto educativo en España. *Revista Educación, Política y Sociedad*, 2(2), 9-37. <https://bit.ly/39a13L8>
- Hämäläinen, R., Nissinen, K., Mannonen, J., Lämsä, J., Leino, K., & Taajamo, M. (2021). Understanding teaching professionals' digital competence: What do PIAAC and TALIS reveal about technology-related skills, attitudes, and knowledge? *Computers in Human Behavior*, 117, 106672. <https://doi.org/10.1016/J.CHB.2020.106672>
- Hargreaves, A. (2019). Teacher collaboration: 30 years of research on its nature, forms, limitations and effects. *Teachers and Teaching*, 25(5), 603-621. <https://doi.org/10.1080/13540602.2019.1639499>
- Howe, E. R. (2013). Exemplary Teacher Induction: An international review. *Educational Philosophy and Theory*, 38(3), 287-297. <https://doi.org/10.1111/J.1469-5812.2006.00195.X>
- Huang, J. S. (2014). Building Research Collaboration Networks--An Interpersonal Perspective for Research Capacity Building. *Journal of Research Administration*, 45(2), 89-112. <http://bit.ly/3ExFPTn>
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa. (2019). *Talis 2018. Estudio internacional de la enseñanza y del aprendizaje (Vol. 1 y 2)*. <https://bit.ly/3xLLqUy>
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación., 122868 (2020) (testimony of Jefatura del Estado). <https://bit.ly/3jY2oH4>

- López-Rupérez, F., García-García, I., & Expósito-Casas, E. (2020). School Leadership in Spain. Evidence from PISA 2015 assessment and Recommendations. *Leadership and Policy in Schools, Online*(27 Jul 2020), 378-397. <https://doi.org/10.1080/15700763.2020.1770806>
- López-Serrano, M. J. (2019). 40 años de leyes y didácticas educativas. Intervencionismo Político en la educación española. *Anuario Jurídico y Económico Escurialense*, 52, 559-572. <https://bit.ly/3rL9e6V>
- Mammadov, R., & Çimen, İ. (2019). Optimizing Teacher Quality Based on Student Performance: A Data Envelopment Analysis on PISA and TALIS. *International Journal of Instruction*, 12(4), 767. <https://doi.org/10.29333/iji.2019.12449a>
- McKinsey Company. (2007). *How the World's Best Performing School Systems Come out on Top*. <https://mck.co/3v5j7P5>
- Ministerio de Educación y Formación Profesional. (2019). *Enseñanzas no universitarias. Estadística del profesorado y otro personal. Curso 2017-2018. Resultados detallados*. <https://bit.ly/3xHvNxj>
- Murillo, F. J., & Hidalgo, N. (2019). Aportaciones de TALIS 2018 al conocimiento de las prácticas docentes socialmente justas en algunos países de Iberoamérica. *Revista e-Curriculum*, 17(3), 852-879. <https://doi.org/10.23925/1809-3876.2019V17I3P852-879>
- OCDE. (2011). *Building A High-Quality Teaching Profession: Lessons from around the World* (Vol. 9789264113). OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264113046-en>
- OECD. (2020a). *Annex A. Technical notes on TALIS-PISA link data | Positive, High-achieving Students? : What Schools and Teachers Can Do*. <https://bit.ly/38cFKbo>
- OECD. (2020b). *TALIS 2018*. <https://bit.ly/3Ox7Rmg>
- OECD. (2020c). *Teaching and Learning International Survey (TALIS) 2018 Conceptual Framework | OECD Education Working Papers | OECD iLibrary*. <https://bit.ly/38cIZPO>
- OECD. (2020d). *PISA 2018 Results (Volume VI) (PISA)*. OECD. <https://doi.org/10.1787/D5F68679-EN>
- Rodríguez-Mantilla, J. M., Fernández-Díaz, M. J., & Jover Olmeda, G. (2018). Pisa 2015: Predictors of science performance in Spain. *Revista de Educacion*, 380(2018), 75-102. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2017-380-373>
- Sánchez-Cabrero, R., Casado-Pérez, J., Arigita-García, A., Zubiaurre-Ibáñez, E., Gil-Pareja, D., & Sánchez-Rico, A. (2021). E-Assessment in E-Learning Degrees: Comparison vs. Face-to-Face Assessment through Perceived Stress and Academic Performance in a Longitudinal Study. *Applied Sciences 2021, Vol. 11, Page 7664, 11(16)*, 7664. <https://doi.org/10.3390/APP11167664>

- Sánchez-Cabrero, R., Estrada-Chichón, J. L., Abad-Mancheño, A., & Mañoso-Pacheco, L. (2021). Models on Teaching Effectiveness in Current Scientific Literature. *Education Sciences* 2021, Vol. 11, Page 409, 11(8), 409. <https://doi.org/10.3390/EDUCSCI11080409>
- Santos, P. J. de los, & Fernández, J. T. (2019). Disrupción y fracaso escolar. Un estudio en el contexto de la Educación Secundaria Obligatoria en Cataluña. *Estudios sobre Educación*, 36, 135-155. <https://doi.org/10.15581/004.36.135-155>
- Sicilia, G., & Simancas Rodríguez, R. (2018). *Equidad educativa en España : comparación regional a partir de PISA 2015* (MONOGRAFIA). Fundación Ramón Areces. <https://bit.ly/3rIjg8S>
- Valle, J., & Álvarez-López, G. (2019). *La iniciación profesional docente: marcos supranacionales y estudios comparados*. Dykinson.
- Van Nieuwenhoven, C., & Roland, N. (2015). Chronique internationale. *Formation et profession*, 23(3), 2015. <http://bit.ly/3XpRKv9>
- Van Zante, A., Olivier, A., Oller, A.-C., & Uhly, K. (2018). National framing and local reframing of students transition to higher education in France. Limitations and pitfalls - Université de Lille. En *Educational choices, transitions and aspirations in Europe* (pp. 149-166). Routledge. <https://bit.ly/3jZrLYY>
- Wiens, P. D., Calkins, L., Yoder, P. J., & Hightower, A. (2022). Examining the relationship between instructional practice and social studies teacher training: A TALIS study. *The Journal of Social Studies Research*, 46(2), 123-133. <https://doi.org/10.1016/J.JSSR.2021.05.006>
- Zakariya, Y. F. (2020). Investigating Some Construct Validity Threats to TALIS 2018 Teacher Job Satisfaction Scale: Implications for Social Science Researchers and Practitioners. *Social Sciences*, 9(4), 38. <https://doi.org/10.3390/SOCSCI9040038>



11



*Perceptions about teacher profiles and good educational practices in higher education: a comparative study from the perspective of future teachers and technical professionals*

*Percepciones sobre los perfiles del profesorado y de las buenas prácticas educativas en educación superior: un estudio comparativo desde la perspectiva del futuro profesorado y profesionales técnicos*

**María Luisa Rico Gómez\***;  
**Isabel María Gómez-Trigueros\*\***;  
**Delfín Ortega-Sánchez\*\***

**DOI:** 10.5944/reec.43.2023.32603

**Recibido: 2 de enero de 2022**  
**Aceptado: 6 de octubre de 2022**

\* **MARÍA LUISA RICO GÓMEZ:** Doctora por la Universidad de Tours (Francia) y Profesora Contratada Doctora del área de Teoría e Historia de la Educación (Universidad de Alicante). **Datos de contacto:** E-mail: marialuisa.rico@ua.es ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2414-6007>

\* **ISABEL MARÍA GÓMEZ-TRIGUEROS:** Doctora por la Universidad de Alicante y Profesora Contratada Doctora del área de Didáctica de las Ciencias Sociales (Universidad de Alicante). **Datos de contacto:** E-mail: isabel.gomez@ua.es ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4666-5035>

\* **DELFIN ORTEGA-SÁNCHEZ:** Doctor en Didáctica de las Ciencias Sociales por la Universitat Autònoma de Barcelona, Doctor en Educación por la Universidad de Burgos y Doctor en Historia por la Universidad de Extremadura. Profesor Titular de Universidad del área de Didáctica de las Ciencias Sociales en la Universidad de Burgos y Director del Grupo de Investigación DHISO (<https://investigacion.ubu.es/grupos/1783/detalle>). **Datos de contacto:** E-mail: dosanchez@ubu.es ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0988-4821>

### Abstract

The objective of this research is to analyse, from a comparative inter-group perspective, the perception of the teaching profession of the 21st century have the students in initial training of the Degree in Teaching (Infant and Primary) and Physical Activity and Sport in comparison to students in training in the Degree in Business Administration, Public Administration and Accounting and Auditing (n = 443). It aims to approach this symbolic universe in terms of the teaching functions to be developed (pedagogical, professional, related to the environment, professionals and techniques), to adapt to what they consider to be good educational practice. The methodology applied was quantitative, performing both a descriptive analysis (means and standard deviation) and an inferential analysis (ANOVA) of the data obtained. A validated *ad hoc* questionnaire, factored in the aforementioned teaching functions, was used as a data collection instrument. Starting from the hypothesis that the perception constructed by the students, in general, agrees with the social constructivist teaching model, it is verified that the future educators give higher priority to the social interaction planning skills and for their part, future professionals in the world of finance and business, to teaching planning as management.

**Keywords:** teacher profiles; constructivism; higher education; teaching model.

### Resumen

El objetivo de esta investigación es analizar, desde una perspectiva intergrupala comparada, la percepción que de la profesión docente del siglo XXI tienen los y las estudiantes en formación inicial del Grado en Magisterio (Infantil y Primaria), y Actividad Física y Deporte, en comparación con los y las estudiantes en formación del Grado en Administración de Empresas, Administración Pública y Contabilidad y Auditoría (n = 443). Se aborda este universo simbólico en cuanto a las funciones docentes (pedagógicas, profesionales, relacionadas con el entorno, profesionales y técnicas) para adaptarse a lo que consideran una buena práctica educativa. La metodología aplicada fue cuantitativa, realizando tanto un análisis descriptivo (medias y desviación estándar) como un análisis inferencial (ANOVA) de los datos obtenidos. Como instrumento de recogida de datos se utilizó un cuestionario *ad hoc* validado, factorizado en las funciones docentes mencionadas. Partiendo de la hipótesis de que la percepción construida por el alumnado concuerda, en general, con el modelo de enseñanza constructivista social, se comprueba que los y las futuras educadoras otorgan mayor prioridad a las habilidades de planificación de la interacción social, y los y las futuras profesionales del mundo de las finanzas y la empresa, por su parte, a la enseñanza de la planificación como gestión.

**Palabras clave:** perfiles docentes; constructivismo; educación superior; modelo de enseñanza.

## 1. Introduction

Teacher and student roles in the teaching-learning process are undergoing changes stemming from the knowledge society, the impact of new technologies and the changes introduced by the European Higher Education Area (EHEA). In a context that questions the educational institution as a temple of wisdom and authority, there is a growing consensus to reinforce the socialising role of schools and teachers in 21st century education. Teachers are to become guides and managers of learning in a horizontal exchange of knowledge, within a network of interdependent, more democratic relationships (Gronn, 2000).

In 1996, the Delors report announced that, faced with the new challenges of comprehensive, creative, active and decisive learning that taught individuals how to be themselves, schools were responsible for their learning in collaboration with the family and society. Consistent with this, the new educational challenges of the 21st century offer a learning that focuses on the demands of society; inclusion; the intercultural integrative approach; democratic civic values; the active participation of students; dialogue with the educational community; the effective use of digital technologies and new cooperative methodologies; mobility and exchange; and supporting educational research. Consequently, a new teaching profile is necessary, one that is trained and interested in fostering permanent dialogue with the educational community, which goes beyond transmitting certain knowledge, and also teaches skills and abilities that enhance autonomy and cognitive independence, offers personalised attention and fosters a constructive educational innovation (Espinoza *et al.*, 2017). These elements will shift teachers' organisational centrality towards the teaching-learning processes of a distributed and shared pedagogical leadership, encouraging students' learning and academic improvement within a context that is favourable to the professional development of both teachers and students (Kilinç *et al.*, 2015).

The focus on studying the effectiveness of teachers' professional development is of constant interest in research (Jacobs *et al.*, 2020; Liu & Liao, 2019). There are studies exploring the new characteristics of the teacher-student role and education based on competencies, attitudes and value (Hsieh *et al.*, 2017). Other studies analyse the students and teachers' perception (Huang & Napier, 2016) in public and private universities (Klafke, *et al.*, 2020); the mechanisms for the construction of the teaching profile in university training (Alsina *et al.*, 2019), its dimension from a comparative perspective (Authors *et al.*, 2020), and the educational quality received (Akareem & Hossain, 2016) as well as its impact on learning (Keržič *et al.*, 2018).

Other studies that investigate the area of students in higher education are also worth mentioning, such as students' and teachers' perception of motivations and training needs (Gallard & Vázquez, 2016) and learning expectations (Martín *et al.*, 2015); the characteristics of a 'good teacher' and 'good practices' (Berasategi & Orcasitas, 2014); satisfaction with training methodologies and innovative methodologies (HersHKovizt & Forkosh-Baruch, 2017); the attitude towards innovative learning environments that use ICTs (Smørvik & Vespestad, 2020; Rasmitadila *et al.*, 2020; Authors, 2020); the perceptual comparison between teachers and students on learning methodologies (Carrió *et al.*, 2018) and the role to be played (Restrepo & Navío, 2016); teaching influence on students' affectivity and motivation (Uludag, 2016); inclusion in higher education (Kantor & Proekt, 2019); teaching coexistence (Sevilla *et al.*, 2017); the gender issue in training

(Habib & Álvarez, 2018) and other areas such as ethnicity in the perception of teaching quality (Dicker *et al.*, 2017) and on topics such as civic construction or European identity (Mendez *et al.*, 2019). Furthermore, students' perception of the teachers in training in regard to the role to be played in their future as a 21st century teacher and a comparison with their opinion of it from another completely different training field, requires further historiographic analysis. Hence, the importance of this study.

This study is based on the paradigm of social constructivism in education by Lev Vigotsky to define students' cognitive construction of the definition of the teaching model. A pedagogical model is understood as any theory and practice that creates a structure that is above any particular way of acting and thinking. In students' minds, this model is structured by the relationships produced between the social environment and the self, to configure a new mental construct. Thus, the hypothesis used to define a model is that this new mental construct is built, firstly, by students' perception as a result of socialisation in a formative context, closely associated with the traditional autocratic and unidirectional model of teacher authority; and secondly, by the desire of a social constructivist model, of teachers as democratic educational leaders, focused on the personal and formative development of students, favouring affective relationships, a focus on students and shared teaching guidelines with the educational community (Bush & Glover, 2012).

All subjective perception is conditioned by the changing interests, needs and expectations that each individual has at a given moment and reality, characteristic of the subjects present (Flagel, 2015). This is in line with the Weberian 'ideal type', which considers that the model, in this case a 21st century teacher, is a mental construction that has a utopian character, obtained through a cognitive exaggeration of certain elements of reality, which do not correspond to the real world, although they are not a contradiction with it either. Thus, the model is built on the basis of two universes: the ideal perception, what should exist according to a construct that has been socialised; and the real perception, based on what has been experienced and the real training needs that are available (Hewitt & Maloney, 2000). In effect, the construct on which teaching practices lie is a two-dimensional reality between the observable, reality, and the motivations that define what should be (Zabalza *et al.*, 2013). Therefore, the categorisation of an abstract teaching prototype is conditioned according to the reality experienced as learners, of how they understand it through: their socio-educational integration, progress, interpersonal relationship and their own personality; as well as according to the expectation of what they consider should be a hypothetical projection, made up of the values and elements of the school culture on teaching effectiveness.

The motivational, affective, emotional and satisfactoral aspects generated from learning determine students' perception of it (Martín *et al.*, 2015), as do performance, achievement, academic relationships, and affective teacher-student relationships; and, therefore, the projection that teachers exercise on students' academic development (Cansoy & Parlar, 2018). In this way, the expectations and individual educational purposes established in the training experience lead to a certain degree of satisfaction and dissatisfaction, in turn resulting in their acceptance or not of a type of teacher, but always subject to changing conjunctures and socialisation processes. Thus, the satisfaction and dissatisfaction, school success or failure that learners experience within the formative praxis, structures their desire to improve—which coincides with the perception of what should be, with a critical and uneasy opinion of what is known—the reality that they live, mostly one-way learning (Mateos, 2009). Within patterns of a given teaching culture, if observers consider that

teachers have favourably carried out an action or attitude, the positive perception of what should be increases based on that contextual situation. Similarly, their perception is limited when they experience unfavourable results. A dilemma between expectations with the teaching practice and the needs of the institution creates a context of misunderstanding, failure, uprooting and lack of communication that affects the teaching-learning process and school performance (Hernández & García, 2013).

Today, social reality requires a more democratic pedagogical model to transmit, reflect and apply dialogue and freedom (Tahull & Montero, 2013). In line with Hutchins' theory of distributed cognition from the 1980s, and according to the competency needs of the 21st century information, knowledge and digital society, the characteristics of today's teachers should be based on a more democratic, free teacher-student relationship, a result of the process of joint construction of knowledge, in a space of cooperation and respect (Zapata, 2011). That is, in line with the social constructivist paradigm and sociocultural theories, towards what is understood by a distributed and democratic leader teacher, who fosters growth in the subject's learning process, and is focused on the quality and academic improvement of that student, who operates in a collaborative, cooperative working community, based on the mutual interdependence of all participating agents (Johnson *et al.*, 2015).

In the same vein, the characteristics valued by students of an effective teacher are those that lead to: reflection on their activity and professional improvement; enthusiasm for what they teach; planning their teaching process according to their students' characteristics and context; fostering reasoned learning within cooperative methodologies; and improvement and challenge in learning through an effective feedback loop (Duarte, 2013). That is, the use of strategies focused on students' constructive reasoning and their learning produced in an environment of cooperation and two-way interaction (Mateos, 2009). Indeed, we have gone from considering deductive and normative pedagogy as an optimal and effective model, to one that is more inductive; from a pedagogy that followed normative, conventional, predesigned standards, to a more functionalist and pragmatic one, aimed at training competencies that stimulate personal development and social integration, in a process of social learning (Cabero & Romero, 2010). These students' perceptions are in line with what has been established as 'good practice' for 21st century teaching, that falls within the constructivist paradigm, as autonomous, active and collaborative learning, adapted to the needs of students to overcome possible difficulties (Zabalza, 2012). That is, working in favour of learning: relational, meaningful, autonomous, collaborative and divergent thinking interdisciplinary learning (Jerí, 2008). For this reason, it is essential that the school environment is given importance within the constructivist paradigm, and that teaching methods foster students' comprehensive performance, so that the hypothetical perception of the teaching model is consistent with it.

The skills and level of development of the generic competencies of the teaching profession have recently been addressed by Amor and Serrano Rodríguez (2019) in more than 1,200 students of university degrees in education and other groups (teachers and graduates), coming from 23 Spanish universities. The results obtained reported poor training in instrumental linguistic and technological competencies. This type of analysis has been completed, with special emphasis during the health crisis by COVID-19, with online teaching competencies (Badiozaman & Raymond, 2021) from its pedagogical, communicative, technical and time management dimensions.



Likewise, international studies focused on the analysis of intercultural teaching competence from the dimensions of openness, classroom management, enriched lesson design, social initiative, and storytelling have gained strength (Okken *et al.*, 2022). However, there are no studies from a comparative perspective that consider geographically diverse, but integrated, university population samples. The closest recent studies, carried out from a geographically diverse perspective (Europe, Latin America and Australia), examine expert teachers' perceptions of the competencies associated with the teaching profession (Castañeda *et al.*, 2021), thus excluding future teachers.

Thus, understanding the characteristics that define competencies according to students' perceptions, which go beyond the purely pedagogical, is essential. We refer to professional, educational and management characteristics, in close contact with the environment and those which seek to collaboratively reach the ultimate goal of education. For this, two different worlds have been selected for comparison: a group training future teachers, which also includes Sports Sciences teachers, as they are also part of the Faculty of Education, and will mostly all work in the world of teaching; and a group studying business administration and management. All of them from an international perspective. With this, we intend to at least explore teaching practice in diversity and the appropriateness of applying specific actions based on context, experience and expectations, especially from a student perspective in initial teacher education (González & Pino, 2014).

## 2. Materials and methods

### 2.1. Research design

In order to understand university students' perceptions of what 21st century teachers' characteristics, competencies, skills and qualities should be, a cross-sectional non-experimental research design was used. The participants were organised according to the subject they were studying, in order to identify, analyse and compare potential intergroup differences regardless of their geographical origin. A non-probabilistic convenience sampling and, therefore, non-random sampling was carried out in the reference population (university students), according to the researchers' ability to access the field of study and the suitability of potential participants to the research objectives.

The study followed three work phases: first, a theoretical review was carried out on the previous scientific literature on the constructivist paradigm, the construction of students' subjective perception on the teaching practice, studies into good practices in the field of education, as well as teaching profiles. Second, the instrument was designed and validated with the collaboration of teachers from other national and international universities. Third, the questionnaire was distributed among the participants and the information gathered in them was collected. Finally, the data obtained was analysed and interpreted, and proposals were made to improve teacher education and training.

### 2.2. Participants

A total of 443 undergraduate and postgraduate students from three European countries (Portugal, Spain and France) agreed to participate in the research. They were natural groups, formed by the centres in which they study. Its distribution by sex was 321 females (72.4%) and 122 males (27.6%). The age of the sample was between 18 and over 45, distributed into four subgroups (Table 1).

Table 1.  
*Relative frequencies by studies, sex and age*

Degree	n	f <sub>i</sub>	Sex		Age			
			Men	Women	18-22	23-25	26-44	45+
Early Childhood Education	116	26.1	19	97	76	19	20	1
Primary Education	169	38.1	41	128	128	26	10	5
Physical Activity and Sport Sciences	1	0.3	0	1	1	0	0	0
Business Administration	90	20.3	34	56	67	20	2	1
Public Administration	1	0.3	1	0	0	1	0	0
Accounting and Auditing	1	0.3	1	0	0	1	0	0
Other <sup>a</sup>	65	14.6	26	39	51	8	4	2
Total	443	100	122	321	323	75	36	9

For the study, the participants were grouped according to what they were studying. Group 1 comprised the Early Childhood Education, Primary Education and Physical Activity and Sport Sciences degrees. Group 2 comprised the Business Administration, Public Administration, Accounting and Auditing and other degrees (Sciences -Physics, Chemistry, Food Technology-, and Engineering -Computer Science, Civil and Industrial-. The distribution responds to the fact that Group 1 is made up of future teachers in training, while Group 2 receives more technical training, and has a wider variety of career options other than education.

### **2.3. Instrument**

A questionnaire adapted to the research objectives and designed ad hoc was used as a data collection instrument (Table 2).

Table 2.

*Instrument items*

n.	Item
11 <sup>a</sup>	Education linked to the improvement of skills and behaviors: promoting personal and professional development, through critical and fair judgment about reality and about themselves (comprehensive education).
12 <sup>a</sup>	Promote teaching based mainly on the transmission of information and knowledge.
13 <sup>a</sup>	I dominate in the knowledge of the subject that he teaches, at a conceptual level.
14 <sup>a</sup>	Mastery of the teaching-learning pedagogical methodology, based on competencies and focused on the student: teacher as guide and mediator of active and cooperative learning, as well as attention to diversity.
15 <sup>a</sup>	Use an alternative method to the teacher's oral presentation: discussion groups, laboratory practices, cooperative work, presentation by the students, etc.
16 <sup>a</sup>	Carry out an interdisciplinary curricular strategy, flexible in group work.
17 <sup>a</sup>	Innovate in didactic programming and curriculum planning: creativity.
18 <sup>a</sup>	Meaningful and inclusive curriculum adaptation.
19 <sup>a</sup>	Continuous and formative evaluation based on learning results, feedback, feedback, etc.
20 <sup>a</sup>	Investigate the educational fact and the teaching-learning processes in order to improve teaching practice.
21 <sup>a</sup>	Continuous and personalized tutoring.
22 <sup>b</sup>	Define and specify learning objectives and strategies in communion with the rest of the teachers, psycho-pedagogues and students to improve the teaching-learning process.
23 <sup>b</sup>	Respect and support the professional practice of fellow professionals, as well as collaborate with colleagues and with the staff of the center.
24 <sup>b</sup>	Encourage cooperation between families and teachers, and the rest of the educational community.
25 <sup>b</sup>	Show the utmost respect for the educational project.
26 <sup>b</sup>	Show the utmost respect for the educational project and the rules of the center.
27 <sup>b</sup>	Promote coexistence in schools: based on values and social learning.
28 <sup>c</sup>	Exercise professionally not only to be teachers and educators of a school, but also to participate in the private and business world as educators.
29 <sup>c</sup>	Contribute to the development of the teaching authority, to the defense of teaching rights and to the social dignity of the teaching profession.
30 <sup>c</sup>	Communication skills and abilities: dynamic and communicative.
31 <sup>c</sup>	Exercising managerial or other management responsibilities with dedication.
32 <sup>c</sup>	Professional mobility to other educational centers and experiences (national and international).
33 <sup>c</sup>	Interpersonal skills: favors participation and positive feedback.
34 <sup>d</sup>	Academic training of content related to the discipline.
35 <sup>d</sup>	Didactic and pedagogical training.
36 <sup>d</sup>	Commitment to continuous training, updating and recycling.
37 <sup>d</sup>	Digital competence.
38 <sup>e</sup>	Planning, organization and methodical in each class.
39 <sup>e</sup>	Manage the objectives, goals and results of the T-L process.
40 <sup>e</sup>	Reasoned justification of the methodology used.

<sup>a</sup> = Pedagogical. <sup>b</sup> = Relationship with the environment. <sup>c</sup> = Professionals. <sup>d</sup> = Formative. <sup>e</sup> = Techniques.

The instrument comprised 40 items organised into content blocks: the first was related to the sociodemographic characteristics of the sample and its consent to participate (items 1-10: consent to participate, age, sex, location, father's profession, mother's profession, father studies, mother studies, course you take, and degree or studies carried out.); the second referred to pedagogical aspects (items 11-21); the third was about context (items 22-27); the fourth focused on professional characteristics (items 28-33); the fifth asked about training issues (items 34-37), and the sixth corresponded to technical qualities (items 38-40). Answers to the questionnaire were made on a five-point Likert-type scale where 1 corresponded to strongly disagree and 5 to completely agree.

To estimate the adequacy of internal consistency and overall model fit, a confirmatory factor analysis (CFA) was performed with 350 students. For this purpose, the maximum likelihood method was used and the goodness-of-fit measures necessary to check for optimal model fit were calculated. The following fit indices were obtained:  $\chi^2/df$  (parsimony fit  $\leq 5.00$ ) = 3.150, Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA  $\leq .06$ ) (absolute fit) = .041, Standardized Root Mean Square Residual (SRMR  $\leq .08$ ) (absolute fit) = .053, Comparative Fit Index (CFI  $\geq .90$ ) (comparative fit) = .985, Tucker-Lewis Index (TLI  $\geq .90$ ) (comparative fit) = .938. Consequently, it can be confirmed that the model presents an adequate quality and internal consistency around the five factors / theoretical dimensions defined from the scientific literature, and integrated by the items included in the applied instrument: Pedagogical dimension, dimension relationship with the environment, professional dimension, formative dimension, and technical dimension.

The statistical consistency of the factorial model, confirmed in the indicators reported by the CFA, is the result of the contrast and adjustment suggested by two previous exploratory factor analyses (EFA). According to the results obtained, it can be stated, therefore, that the factor structure of the scale and its suitability for assessing teaching competencies in the 21st century is adequate.

Finally, to corroborate the internal consistency and reliability of the questionnaire, Cronbach's Alpha coefficient was calculated. The result obtained ( $\alpha = .966$ ) confirms the existence of a high and adequate internal consistency for the proposed study.

To obtain empirical evidence on content validity, the inter-rater agreement technique was applied (Pedrosa *et al.*, 2014). The evaluation criteria (pertinence, sufficiency, relevance, coherence and clarity) were measured on a scale of 1 to 4 points, where 1 implied non-compliance with the criterion and 4 implied excellent compliance. In order to determine the degree of agreement, the Fleiss Kappa coefficient was calculated. The results obtained are satisfactory, with an optimum strength of agreement ( $K \geq 0.81$ ), in the fulfillment of each criterion for the five factors ( $M_o = 3-4$ ).

#### **2.4. Procedure and data analysis**

The questionnaire was administered via email and hosted in the free application Google Forms. Students received the questionnaire at their institutional email and were informed of the objective of the research study, as well as the confidentiality with which the responses would be treated. Similarly, they were asked for consent to use their answers in the study. The questionnaire was applied in February 2021. However, the forms remained open from February to March 2021. To answer the research objectives, descriptive analyses (means and standard deviation) were performed using the Statistical Package for Social Sciences (SPSS Statistics) and AMOS 26 version 23 for Windows.

To check the normality of the data, histograms of each item in the questionnaire were analysed, as well as the Q–Q plots. The normality of the values was observed in all of them. Similarly, we carried out the Kolmogorov-Smirnov test to verify that the level of significance was greater than .05, confirming the normal distribution of the data. After performing the descriptive analysis of the items, and having checked the assumptions of normality and homoscedasticity in its distributions ( $p > .05$ ), a one-way analysis of variance (ANOVA) for independent samples was applied. Likewise, the effect size was calculated using Cohen's  $d$ .

The study was conducted according to the guidelines of the Declaration of Helsinki (World Medical Association Declaration), thus guaranteeing the ethical-philosophical commitment and indeclinable respect for human dignity, privacy, physical and moral integrity as well as the protection of personal data in the treatment of the survey and throughout the course of the research.

## 3. Results

### 3.1. Descriptive analysis

Table 3 shows the values obtained in the descriptive statistics. The results indicate that students' perception of the qualities and competencies a 21st century teacher should have from a pedagogical perspective, concur with the various areas analysed here. In this sense, the results show a significant consideration of all of them, with the exception of item 12, with mean values greater than 4 ( $M \geq 4.15$ ) and a dispersion of the responses given of less than 1 ( $SD \leq 0.944$ ). All these values highlight the importance and need to train teachers in training in such content (Table 3).



Table 3.  
*Descriptive statistics*

	<i>M</i>	<i>SD</i>
11 <sup>a</sup>	4.37	0.829
12 <sup>a</sup>	3.65	0.788
13 <sup>a</sup>	4.22	0.749
14 <sup>a</sup>	4.45	0.815
15 <sup>a</sup>	4.35	0.881
16 <sup>a</sup>	4.21	0.897
17 <sup>a</sup>	4.43	0.838
18 <sup>a</sup>	4.40	0.875
19 <sup>a</sup>	4.33	0.885
20 <sup>a</sup>	4.33	0.854
21 <sup>a</sup>	4.28	0.905
22 <sup>b</sup>	4.33	0.814
23 <sup>b</sup>	4.39	0.826
24 <sup>b</sup>	4.33	0.725
25 <sup>b</sup>	4.41	0.771
26 <sup>b</sup>	4.40	0.765
27 <sup>b</sup>	4.50	0.759
28 <sup>c</sup>	4.26	0.789
29 <sup>c</sup>	4.22	0.743
30 <sup>c</sup>	4.50	0.741
31 <sup>c</sup>	4.23	0.758
32 <sup>c</sup>	4.16	0.730
33 <sup>c</sup>	4.44	0.756
34 <sup>d</sup>	4.15	0.944
35 <sup>d</sup>	4.46	0.758
36 <sup>d</sup>	4.55	0.662
37 <sup>d</sup>	4.53	0.679
38 <sup>e</sup>	4.39	0.820
39 <sup>e</sup>	4.40	0.774
40 <sup>e</sup>	4.29	0.850

<sup>a</sup> = Pedagogical. <sup>b</sup> = Relationship with the environment. <sup>c</sup> = Professionals. <sup>d</sup> = Formative. <sup>e</sup> = Techniques.

We can clearly see that participants consider that a 21<sup>st</sup> century teacher should: have command of a teaching-learning pedagogical methodology that is constructivist, based on competencies and centred on students; be a guide and mediator of active and cooperative learning (item 14); be attentive to diversity (item 18) and adapt educational assessments to students (item 19); implement new innovation strategies such as: discussion groups, laboratory practices, cooperative work, and expositions (item 15); foster interdisciplinarity (item 16) and creativity (item 17); encourage critical thinking (item

11); master disciplinary content (item 13); take renewal into account in their training (item 20); and develop personalised tutorial activities adapted to the subject (item 21) (Pedagogical dimension) ( $M \geq 4.21$ ,  $SD \leq 0.905$ ). Likewise, very positive results were obtained when participants were asked about the interrelation of teachers with other teachers, specialists such as psycho-pedagogues, other staff in the centre and the rest of the educational community (items 22, 23 and 24) ( $M \geq 4.33$ ,  $SD \leq 0.826$ ). Additionally, the values obtained on the importance of taking into account the educational project and the centre regulations (items 25 and 26) and promoting coexistence in educational centres based on values and social learning (item 27), also showed high scores ( $M \geq 4.40$ ,  $SD \leq 0.771$ ) indicative of the importance given to these areas by the sample.

If we look at the Professional dimension, students' positive perception towards future teachers' training in communicative skills (item 30), mobility (item 32) and adaptation to the business world (item 28) is confirmed ( $M \geq 4.16$ ,  $SD \leq 0.789$ ).

Regarding the Formative dimension (items 34 to 37), although the scores given to the variables are high ( $M \geq 4.15$ ), much importance is given to a commitment to continuous training, updating and recycling (item 36,  $M \geq 4.55$ ,  $SD \leq 0.662$ ) and training in digital skills (item 37,  $M \geq 4.53$ ,  $SD \leq 0.679$ ).

Finally, the Technical dimension (items 38 to 40) also presents positive mean values ( $M \geq 4.29$ ,  $SD \leq 0.850$ ), which denote the importance students give to the relevance of planning, organisation and methods used in the classroom.

### **3.2. Inferential comparative analysis according to the studies carried out**

Based on the results obtained (Table 4), we can confirm that there are significant differences between the two groups analysed (Group 1: Early Childhood Education, Primary Education and Physical Activity and Sport Sciences degrees. Group 2: Business Administration, Public Administration, Accounting and Auditing and other degrees) in the variables studied.

The confidence interval limits for the difference indicate that for variables from 11 to 14; variables 16, 17, 19, 20, 21; variables 25 to 35 and variables 37, 38 and 40, in both the groups studied, the value 0 is not included within the confidence interval limits, indicating that, in these items, the equality of means hypothesis can be rejected, as confirmed by the results obtained from the one-way analysis of variance (ANOVA) for these variables (Table 4).

Table 4.  
Group averages by item and one-way analysis of variance (ANOVA) according to studies

I <sup>n</sup>	Degree		F	p	d
	Group 1 M (SD)	Group 2 M (SD)			
11 <sup>a</sup>	4.34 (0.822)	4.43 (0.842)	1.207	.379	
12 <sup>a</sup>	3.26 (1.188)	4.38 (0.866)	109.283	.001**	0.701
13 <sup>a</sup>	4.06 (0.840)	4.52 (0.789)	30.771	.004*	0.559
14 <sup>a</sup>	4.41 (0.848)	4.52 (0.748)	1.960	.232	
15 <sup>a</sup>	4.40 (0.859)	4.28 (0.919)	1.724	.290	
16 <sup>a</sup>	4.19 (0.897)	4.25 (0.898)	.608	.337	
17 <sup>a</sup>	4.38 (0.870)	4.51 (0.773)	2.259	.210	
18 <sup>a</sup>	4.41 (0.897)	4.38 (0.836)	0.122	.824	
19 <sup>a</sup>	4.33 (0.880)	4.34 (0.896)	0.020	.932	
20 <sup>a</sup>	4.30 (0.866)	4.40 (0.831)	1.506	.351	
21 <sup>a</sup>	4.30 (0.906)	4.24 (0.907)	0.468	.559	
22 <sup>b</sup>	4.30 (0.851)	4.39 (0.739)	1.089	.380	
23 <sup>b</sup>	4.40 (0.847)	4.39 (0.790)	0.006	.907	
24 <sup>b</sup>	4.42 (0.925)	4.17 (0.907)	7.573	.008*	0.272
25 <sup>b</sup>	4.36 (0.764)	4.49 (0.781)	2.750	.103	
26 <sup>b</sup>	4.35 (0.771)	4.49 (0.748)	3.284	.099	
27 <sup>b</sup>	4.49 (0.807)	4.52 (0.666)	0.231	.748	
28 <sup>c</sup>	4.10 (0.954)	4.85 (0.664)	28.363	.002*	0.859
29 <sup>c</sup>	4.85 (0.865)	4.14 (0.789)	4.862	.009*	0.846
30 <sup>c</sup>	4.40 (0.788)	4.87 (0.614)	13.498	.002*	0.630
31 <sup>c</sup>	4.11 (0.887)	4.63 (0.762)	14.645	.004*	0.649
32 <sup>c</sup>	4.07 (0.980)	4.64 (0.805)	8.767	.007*	0.614
33 <sup>c</sup>	4.43 (0.762)	4.45 (0.702)	0.044	.902	
34 <sup>d</sup>	4.09 (0.991)	4.47 (0.712)	3.571	.068	
35 <sup>d</sup>	4.45 (0.783)	4.27 (0.843)	0.072	.856	
36 <sup>d</sup>	4.50 (0.757)	4.49 (0.773)	0.016	.978	
37 <sup>d</sup>	4.40 (0.809)	4.48 (0.722)	1.177	.353	
38 <sup>e</sup>	4.36 (0.838)	4.44 (0.787)	0.949	.427	
39 <sup>e</sup>	4.41 (0.788)	4.39 (0.749)	0.019	.906	
40 <sup>e</sup>	4.26 (0.872)	4.35 (0.808)	1.322	.288	

\* $p < .05$ , \*\*  $p < .01$ . I<sup>n</sup> = Dimensional item. <sup>a</sup> = Pedagogical dimension. <sup>b</sup> = Dimension Relationship with the environment. <sup>c</sup> = Professional dimension. <sup>d</sup> = Formative dimension. <sup>e</sup> = Technical dimension.

The results returned in the analysis of variance show the existence of significant differences in the evaluation of the pedagogical dimension that a 21st century teacher should have in relation to the studies analysed. Thus, in the variables related to importance given, participants studying technical degrees gave training in knowledge of the subject

being taught ( $p = 0.001$ ,  $d = 0.71$ ;  $p = 0.004$ ,  $d = 0.559$ ) greater importance than teachers in training, with medium and medium-high effect sizes. This also occurs with the professional dimension variables; technical students believe that it is important for teachers to exercise their studies professionally as not only educators at a school, but also in the private and business world ( $p = 0.002$ ), valuing it very positively with an average value close to 5 (*Completely agree*), and with a high effect size ( $d = 0.859$ ). Furthermore, it is the technical and management training students who believe that communication skills and abilities ( $p = 0.002$ ); the exercise of managerial or other management responsibilities ( $p = 0.004$ ) and professional mobility to other educational centres and experiences ( $p = 0.007$ ) are important compared to the group of teachers in training. In general, significant differences were found between participants (Group 1 and Group 2) for these variables, with higher mean values in all variables for Group 2 (technical degrees), and with medium effect sizes ( $d \geq 0.614$ ).

Conversely, although with a low effect size ( $d = 0.272$ ), teachers in training gave greater importance to areas associated with relationship with the environment, such as cooperation between families and teachers, and with the rest of the educational community ( $p = 0.008$ ), and the variable related to contributing to the development of the teaching authority, the defence of teaching rights and the social dignity of the teaching profession ( $p = 0.009$ ) with a high effect size ( $d = 0.272$ ).

## 4. Discussion and conclusions

The knowledge and digital societies are changing the educational field. This means that the society must learn how to be competent at a procedural, attitudinal and cognitive level, in order to adapt to the demands of an increasingly changing and fluid context. For this reason, the challenge facing the 21st century teacher is that they need to modify their vision of being a mere transmitter of knowledge, and their perspective of educational leadership and of a teaching authority based on meritocracy and individuality (Tallone, 2011), to a view of bidirectionality between teacher and student, and a shared authority that emphasises active and participatory learning, creativity and self-realisation (Balduzzi, 2015). For this, a relational attitude is required, in which pedagogical knowledge and, above all, social competence supports the integral development of the subject (Elliot *et al.*, 2013).

Students' perceptions depend on the experience and expectations placed on the training process, built by attitudes and beliefs of the particularity of each case (that are created from their learning, personal history, ideology, culture, education, interactions, etc.), and the desire to improve that process (Guerra & Lobato, 2015). As we have seen, in general, in the two sample groups, socialised responses are addressed within a pedagogical approach to teaching-learning that falls within the social constructivist, realistic-reflexive paradigm (Alsina *et al.*, 2019): teachers able to exercise a distributed, democratic and influential leadership (Harris, 2009), whose mastery of the subject and intervention in learning involve effective teaching, training in values and development of skills; and a pedagogical leadership, which enhances communication and interaction as the maximum expression of teachers' personalities (Segovia & Cabello, 2017), producing actions of construction, inquiry, participation and reflection, focused on improving students' learning (Anderson, 2010). Indeed, the results of this work have shown the interest of enhancing the effectiveness of individual learning, within a concept of good

practice that addresses educational quality, personalised attention to the learner, their interests and expectations, and exercising active learning. Within such a space, teachers become a guide, who distribute responsibilities in interpersonal relationships, and who always seek students' participation in the teaching-learning process. This is what is understood by the leadership exercised by the teaching staff, and that it should be more a reality than a concept, concerned with the results of learning in shared management teams (Muijs & Harris, 2007).

On this basis, students from the Faculty of Education gave a higher valuation to the pedagogical and formative competencies in relation to new methodologies, curricular adaptation, a formative and continuous assessment, fostering a comprehensive learning, the application of the teaching-learning paradigm, continuous and updated training in the didactic and digital field, and research for educational improvement. They gave lesser consideration to items related to traditional paradigms, which see the teacher as a mere transmitter of knowledge and an expert in the conceptual domain of the discipline. Regarding the relationship with the environment, a high valuation was given to issues related to: encouraging collaboration with the family, the educational community outside the centre and coexistence, and respect for the centre's regulations and educational project. However, the centre's interpersonal and professional relationships, i.e. collaborating with other teachers, students and psycho-pedagogical staff, received a lower valuation. In regard to techniques, management outside the classroom, apart from pedagogical planning, is not given too much importance, compared to the rest.

Despite the fact that both groups in the sample share the same teaching profile, there are differences motivated by the very context in which their experiences and expectations are socialised, of what should be. Regarding teaching competencies —at pedagogical-didactic, professional, technical and training levels and in relation to the environment— for Childhood and Sports Sciences teacher training students, procedural cognitive competencies are a priority, those that facilitate the teaching work itself and didactic and pedagogical intervention strategies, through use of new technologies, to encourage a cooperative environment of coexistence in a horizontal sense, taking precedence over a conceptual mastery of the material to be taught (Kruszewska, 2020). If they value strategy planning, it is within the classroom to set in motion the concept of cooperative work, of affective and personal social and environmental interaction; to carry out meaningful and reasoned self-learning. Thus, students mainly praise all the accepted teaching functions following the inter and intrapersonal competences (being), faced with the need to develop the relational level, to guide and stimulate learning, according to civic values and behavioural norms in a bidirectional and social constructivist sense (Giacobbe, 2016). This is what is understood by a leadership focused on achieving the improvement of learning, from a social and shared attitude (Rhodes *et al.*, 2008). In fact, the professional part of directive and administrative management is not considered much by them. There is a more traditional vision that separates administrative and school management from pedagogical management.

It is interesting that students in the field of business training and administration give greater relevance to intellectual pedagogical competencies (knowing)—the disciplinary domain and permanent academic training, as a set of knowledge and methodologies that can reliably develop the material to be studied—than to professional, technical and training competencies in relation to methodical planning by objectives, in a symbiosis of administrative and pedagogical management, management and mobility tasks, with



a view to professional opportunities in the private and business world; and, in regard to the environment, they value communication competencies. In other words, teachers should favour a constructivist model that, while giving importance to the subject in the teaching-learning process, highlights the mechanistic, pragmatic and functionalist facet of pedagogy. The model falls under an instructive leadership framework, focused on management for the quality of teaching (Bush & Glover, 2014).

Therefore, we conclude that they share the same ultimate purpose, following the classification by González & Pino (2013) of a teaching style that is: cooperative, which favours cooperation and collaboration activities; innovative, which contributes new methodological ideas; creative, which provokes creative, autonomous, open responses from students; and participatory, which provides students with the possibility of intervening in the teaching-learning process, in a reciprocal and bidirectional and socialising manner, and which provides a climate of social coexistence based on values. Conversely, they differ in the importance attached to the methodology of how to carry it out. One believes planning should lean more towards a social, cultural and ethical focus, to reach knowledge guidelines linked to coexistence and personal and affective relationship between teacher and student, in order to shape one's personality, characteristic of a non-managerial and non-hierarchical leadership, and distributed, shared and focused on more effective learning (Lumby, 2013). The other, a more mechanistic planning, that highlights the cognitive, methodical management, competency of specialised knowledge, profile of a managerial leader, methodical direction of the learning process, and the technological trend, centred on the fulfilment of objectives and content. That is, typical of a managerial leadership fused with learning, which highlights the functions of management and planning as an educational organisation (Hoyle & Wallace, 2005), without falling into an administration in itself, and associated with shared and learning values (Rutherford, 2006).

Thus, our hypothesis is corroborated: in this initial training stage, student perception comprises a teaching-learning pedagogical approach, of the social constructivist paradigm, of teachers understood as working under an educational leadership framework that works and influences the other participants, with the aim of improving the quality of management and learning processes, capable of predetermining areas of social relationship democratically (Northouse, 2012). However, in order to determine the possible heterogeneity and population characteristics of the countries participating in this study, future work should focus on the identification and analysis of intergroup geographic differences (ANOVA), and control for its potential influence as a covariate (ANCOVA) on the variables explained.

Regarding the limitations of the research, we believe that the study should be extended to a more qualitative phase in order to corroborate the defended hypothesis more reliably. The instrument used foresees a module that includes the referential values that the 21st century teacher should have, on an attitudinal level, according to the perspective of teachers in training and a space for open questions to explain what they understand by leadership and teaching authority. Both variables have been selected because they relate the teaching functions studied in this work with attitudinal competencies, describing whether or not the cognitive universe of the subject, based on the educational practice of teachers, corroborates or not, and to what extent, with the constructivist-social paradigm highlighted in this study.

Finally, the educational implications of the results obtained derive in the need to apply specific actions depending on the context, experience and expectations, especially from the

perspective of students in initial teacher training. The exploration of the teaching practice and its perceptions, from the formative diversity, is useful in the design of study plans and in the teaching activity itself, regardless of the students' professional goals.

## 5. Contributions

All authors made significant contribution to the manuscript, reviewed, and approved before the submission. Final version of paper was reviewed and approved for submission by all the authors.

## 6. Funding

This research has been funded by the Department of Innovation, Universities, Science and Digital Society of the Generalitat Valenciana, and is part of the call for grants of the Program for the Promotion of Scientific Research, Technological Development and Innovation in the Valencian Community to support and encourage the activity of emerging R+D+i groups (DOGV no. 8959, 2021). Under this call, this article is the result of the Emerging Group Project (GV/2021/077).

## 7. Conflict of Interest

On behalf of all authors, the corresponding author states that there is no conflict of interest.

## 8. Availability of data and material

The datasets used or analyzed during the current study are available from the corresponding author on reasonable request.

## 8. References

- Akareem, H., & Hossain, S. (2016). Determinants of education quality: what makes students' perception different? *Open Review of Educational Research*, 3(1), 52-67. <https://doi.org/10.1080/23265507.2016.1155167>
- Alsina, A., Batllori, R., Falgàs, M., & Vidal, I. (2019). Marcas de autorregulación para la construcción del perfil docente durante la formación inicial de maestros. *Revista Complutense De Educación*, 30(1), 55-74. <https://doi.org/10.5209/rced.55466>
- Amor, M.I., & Serrano Rodríguez, R. (2019). The generic competences in the initial teacher training. A comparative study among students, teachers and graduates of university education degree. *Educación XX1*, 22(1), 239-261. <https://doi.org/10.5944/educXX1.21341>
- Anderson, S. (2010). Liderazgo directivo: claves para una mayor escuela. *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*, 9(2). <http://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol9-Issue2-fulltext-127>

- Badiozaman, I. F., & Raymond, A. (2021). Exploring online teaching competence in the context of the COVID 19 pandemic: insights from Sarawak, Malaysia. *Journal of Further and Higher Education*. <https://doi.org/10.1080/0309877X.2021.2002284>
- Balduzzi, E. (2015). Liderazgo educativo del profesor en el aula y la personalización educativa. *Revista española de pedagogía*, 260, 141-155. <https://bit.ly/32I3Vfk>
- Berasategi, N., & Orcasitas, J. R. (2014). Buenas prácticas educativas a través de las voces de las familias y el alumnado con EM. *Revista de Educación Inclusiva*, 7(3), 68-83. <https://bit.ly/3zixn7k>
- Bush, T., & Glover, D. (2012). Distributed leadership in action: Leading high performing leadership teams in English schools. *School Leadership and Management* 32 (1), 21-36. <https://doi.org/10.1080/13632434.2011.642354>
- Bush, T., & Glover, D. (2014). School leadership models: What do we Know? *School Leadership and Management*, 34(5), 1-19. <https://doi.org/10.1080/13632434.2014.928680>
- Cabero, J., & Romero, R. (2010). Análisis de “buenas prácticas” del e-learning en las universidades andaluzas. *Revista Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad*, 11(3), 203-309. <https://bit.ly/3HnV5Sy>
- Cansoy, R., & Parlar, H. (2018). Examining the relationship between school principals’ instructional leadership behaviors, teacher self-efficacy, and collective teacher efficacy. *IJEM-International Journal of Educational Management*, 32(4), 550-567. <https://doi.org/10.1108/IJEM-04-2017-0089>
- Carrió, M., Agell, L., Rodríguez, G., Larramona, P., Pérez, J., & Baños, J. (2018). Percepciones de estudiantes y docentes sobre la implementación del aprendizaje basado en problemas como método docente. *Revista de la Fundación Educación Médica*, 21(3), 143. <https://doi.org/10.33588/fem.213.947>
- Castañeda, L., Esteve-Mon, F. M., Adell, J., & Prestridge, S. (2021). International insights about a holistic model of teaching competence for a digital era: the digital teacher framework reviewed. *European Journal of Teacher Education*. <https://doi.org/10.1080/02619768.2021.1991304>
- Dicker, R., Garcia, M., Kelly, A., Modabber, P., O’Farrell, A., & Pond, A. *et al.* (2017). Student perceptions of quality in higher education: effect of year of study, gender and ethnicity. *New Directions in the Teaching of Physical Sciences*, 12. <https://doi.org/10.29311/ndtps.voi12.2332>
- Duarte, F. (2013). Conceptions of Good Teaching by Good Teachers: case studies from an Australian University. *Journal of University Teaching & Learning Practice*, 10(1), 1-17. <https://bit.ly/3EQti1M>
- Elliot, J.G., Stemler, S.E., Sternberg, R.J. Grigorenko, E., & Hoffman, N. (2013). The socially skilled teacher and the development of tacit knowledge. *British Educational Research Journal*, 37(1), 83-103. <https://doi.org/10.1080/01411920903420016>

- Espinoza, E., Tinoco, W.E., & Sánchez, X.R. (2017). Características del docente del siglo XXI. *Olimpia. Revista de la Facultad de Cultura Física de la Universidad de Granma*, 14(43), 39-53. <https://bit.ly/3mP9waw>
- Flagel, J. E. (2015). La propuesta metodológica de Hugo Zemelman (Reflexiones en torno a una ciencia social crítica). In D. Bruzzone, & C. Villamayor (coord.), *II Congreso Comunicación/Ciencias Sociales desde América Latina (II COMCIS). El rol del Estado en los escenarios de transformación y los procesos democráticos populares*. UNLP. <https://bit.ly/3zmbLHh>
- Gallardo, N., & Vázquez, A. (2016). ¿Por qué ser maestro? Motivaciones y expectativas del estudiante de Magisterio. *Revista de Estudios Extremeños*, 72(3), 1661-1696. <https://bit.ly/3JDu5An>
- Giacobbe, C. D. (2016). La autoridad en el aula: percepción de los profesores de escuelas secundarias en Córdoba (Argentina). *Cuestiones de Sociología*, 15, e016. <https://bit.ly/3JzPudT>
- González, M., & Pino, M. (2013). Percepción del alumnado de ciencias de la educación de la universidad de Santiago de Compostela sobre el uso de los estudios de enseñanza. *Innovación Educativa* 23, 215-229. <https://bit.ly/3eFsvQq>
- González, M., & Pino, M. (2014). Aproximación a las representaciones y creencias del alumnado de Magisterio sobre los estilos de enseñanza. *Educación XX1*, 17(1), 83-110. <https://doi.org/10.5944/educxx1.17.1.10706>
- Gronn, P. (2000). Distributed properties: A new architecture for leadership. *Educational Management Administration and Leadership*, 28, 317-338. <https://doi.org/10.1177/0263211X000283006>
- Guerra, N., & Lobato, C. (2015). ¿Con qué motivaciones y expectativas se acercan los futuros maestros a la profesión educativa? *International Journal of Developmental and Educational Psychology. INFAD Revista de Psicología*, 1(1), 331-342. <https://doi.org/10.17060/jodaep.2015.n1.v1.80>
- Habib, L., & Álvarez, N. (2018). Del discurso a las percepciones de estudiantes de ingeniería en la cuestión de género. (2018), 13. <https://doi.org/10.1344/oxi.2018.i13.22441>
- Harris, A. (2009). *Distributed School Leadership*. Springer.
- Hernández, O., & García, T. (2013). Análisis conceptual y crítico de la teoría de percepción de liderazgo (TPL). *Avances en Psicología Latinoamericana*, 31(2), 389-401. <https://bit.ly/3zis4EW>
- Hershkovitz, A., & Forkosh-Baruch, A. (2017). Teacher-student relationship and Facebook-mediated communication: Student perceptions. *Comunicar*, 25(53), 91-101. <https://doi.org/10.3916/c53-2017-09>
- Hewitt, B., & Maloney, C. (2000). Malaysian Parents' Ideal and Actual Perceptions of Pre-school Education. *International Journal of Early Education*, 8(1), 83-92. <https://doi.org/10.1080/096697600111761>

- Hoyle, E., & Wallace, M. (2005). *Educational Leadership: Ambiguity, Professionals and Managerialism*. Sage.
- Hsieh, F., Wang, T., & Chen, Q. (2017). Exploring profiles of ideal high school mathematical teaching behaviours: perceptions of in-service and pre-service teachers in Taiwan. *Educational Studies*, 44(4), 468-487. <https://doi.org/10.1080/03055698.2017.1382325>
- Huang, Z., & Napier, J. (2015). Perceptions of Teachers and Students on the Qualities of an Effective Translation Teacher. *Journal of Language Teaching and Learning*, 5(1), 1-23. <https://bit.ly/3sRONIH>
- Huang, Z., & Napier, J. (2016). Perceptions of teachers and students on the qualities of an effective translation teacher. *The Journal of Language Teaching and Learning*, 5(1), 1-23. <https://bit.ly/3Hqtznu>
- Jacobs, J., Wilschut, J., van der Vleuten, C., Scheele, F., Croiset, G., & Kusurkar, R. (2020). An international study on teachers' conceptions of learning and teaching and corresponding teacher profiles. *Medical Teacher*, 42(9), 1000-1004. <https://doi.org/10.1080/0142159x.2020.1772465>
- Jerí, D. (2008). Buenas prácticas en el ámbito educativo y su orientación a la gestión del conocimiento. *Educación*, XVII (32), 29-48. <https://bit.ly/3qKhoem>
- Johnson, D. W. Johnson, R., & Holubec, E. (2015). *Advanced Cooperative Learning*. Interaction Book Company.
- Kantor V. Z., & Proekt Y. L. (2019). Inclusive higher education: socio-psychological well-being of students. *The Education and science journal*, 21(2), 51-73. <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2019-2-51-73>
- Keržič, D., Tomažević, N., Aristovnik, A., & Umek, L. (2019). Exploring critical factors of the perceived usefulness of blended learning for higher education students. *PLOS ONE*, 14(11), e0223767. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0223767>
- Kilinc, A., Cemaloglu, N., & Savas, G. (2015). The relationship between teacher leadership, teacher professionalism and perceived stress. *Eurasian Journal of Educational Research*, 58, 1-26. <http://dx.doi.org/10.14689/ejer.2015.58.5>
- Klafke, R., De Oliveira, M. C., & Ferreira, J. M. (2020). The Good Professor: A Comparison Between Public and Private Universities. *Journal of Education*, 200(1), 62-70. <https://doi.org/10.1177/0022057419875124>
- Kruszewska, A. (2020). Teachers' understanding of the role of key competences in working with children: a study of the perceptions of early years educators in Southern Poland. *Education 3-13*, 1-11. <https://doi.org/10.1080/03004279.2020.1762691>
- Liu, Y., & Liao, W. (2019). Professional development and teacher efficacy: evidence from the 2013 TALIS. *School Effectiveness and School Improvement*, 30(4), 487-509. <https://doi.org/10.1080/09243453.2019.1612454>



- Lumby, J. (2013). Distributed Leadership: The Uses and Abuses of Power. *Educational Management, Administration and Leadership*, 41(5): 581-597. <https://doi.org/10.1177/1741143213489288>
- Martín, R. B., Rita, P. V., & Rinaudo, M. C. (2015). Percepciones y expectativas sobre el contexto de aprendizaje. Un estudio con alumnos de educación superior. *Revista Interamericana de Psicología/Interamerican Journal Of Psychology (IJP)*, 49(2), 213-221. <https://bit.ly/32WjwYw>
- Mateos, T. (2009). La percepción del contexto escolar. Una imagen construida a partir de las experiencias de los alumnos. *Cuestiones Pedagógicas*, 19, 285-300. <https://bit.ly/3pMATUE>
- Méndez, M., Cores-Bilbao, E., & Moreno, L. (2019). Andalusian university students' perception of their European identity: international orientation and experiences. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 42(1), 79-96. <https://doi.org/10.1080/01434632.2019.1682592>
- Muijs, D., & Harris, A. (2007). Teacher leadership in (in)action: Three case studies of contrasting schools. *Educational Management, Administration and Leadership*, 35(1), 111-134. <https://doi.org/10.1177/1741143207071387>
- Northouse, P. (2012). *Leadership theory and practice*. Sage Publications.
- Okken, G. J., Jansen, E. P. W. A., Hofman, W. H. A., & Coelen, R. J. (2022). The relationship between intercultural teaching competence and school and classroom level characteristics. *Intercultural Education*, 33(2), 193-210. <https://doi.org/10.1080/14675986.2022.2031904>
- Ortega-Sanchez, D., & Gomez-Trigueros, I. (2020). MOOCs and NOOCs in the Training of Future Geography and History Teachers: A Comparative Cross-Sectional Study Based on the TPACK Model. *IEEE Access*, 8, 4035-4042. <https://doi.org/10.1109/access.2019.2963314>
- Ortega-Sánchez, D., Gómez-Trigueros, I. M., Trestini, M., & Pérez-González, C. (2020). Self-Perception and Training Perceptions on Teacher Digital Competence (TDC) in Spanish and French University Students. *Multimodal Technologies and Interaction*, 4(4), 74. <https://doi.org/10.3390/mti4040074>
- Pedrosa, I., Suárez-Álvarez, J., y García-Cueto, E. (2014). Evidencias sobre la validez de contenido: avances teóricos y métodos para su estimación. *Acción psicológica*, 10(2), 3-20. <https://dx.doi.org/10.5944/ap.10.2.11820>
- Rasmitadila, R., Aliyyah, R., Rachmadtullah, R., Samsudin, A., Syaodih, E., Nurtanto, M., & Tambunan, A. (2020). The Perceptions of Primary School Teachers of Online Learning during the COVID-19 Pandemic Period: A Case Study in Indonesia. *Journal of Ethnic and Cultural Studies*, 7(2), 90. <https://doi.org/10.29333/ejecs/388>

- Restrepo, J., & Navío, A. (2016). Las competencias del docente de maestría en universidades colombianas: apreciaciones de alumnos y profesores. *Civilizar*, 16(31). <https://doi.org/10.22518/16578953.649>
- Rhodes, C., & Brundrett, M., & Nevill, A. (2008). Leadership talent identification and development. *Educational Management Administration and Leadership*, 36(3), 311-335. <https://doi.org/10.1177/1741143208090592>
- Ruthenford, C. (2006). Teacher leadership and organizational structure: the implications of restructured leadership in an Edison School. *Journal of Educational Change*, 7(1), 59-76. <https://doi.org/10.1007/s10833-006-0013-4>
- Segovia, C., & Cabello, J. P. (2017). Evaluación docente desde la percepción del estudiante. *LEX*, 19, 409-432. <https://bit.ly/3ETRhag>
- Sevilla, D. E., Martín, M. J., & Jenaro, C. (2017). Percepciones sobre la educación inclusiva: la visión de quienes se forman para docentes. *Revista de Investigación Educativa*, 25, 84-113. <https://bit.ly/3HJSVgv>
- Smørsvik, K., & Vespestad, M. (2020). Bridging marketing and higher education: resource integration, co-creation and student learning. *Journal of Marketing for Higher Education*, 30(2), 256-270. <https://doi.org/10.1080/08841241.2020.1728465>
- Tahull, J., & Montero, Y. (2013). Reflexionando sobre el concepto de autoridad. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 6(3), 459-477. <https://bit.ly/3JyFeT6>
- Tallone, A. E. (2011). Las transformaciones de la autoridad docente, en busca de una nueva legitimidad. *Revista de Educación*, n. ex., 115-135. <https://bit.ly/3zl8Tu9>
- Uludag, O. (2016). The mediating role of positive affectivity on testing the relationship of engagement to academic achievement: an empirical investigation of tourism students. *Journal of Teaching in Travel & Tourism*, 16(3), 163-177. <https://doi.org/10.1080/15313220.2015.1123130>
- Zabalza, M. A. (2012). El estudio de las “buenas prácticas” docentes en la enseñanza universitaria. *Revista de Docencia Universitaria*, 10(1), 17-42. <https://doi.org/10.4995/redu.2012.6120>
- Zabalza, M. A., Cid, A., & Pérez, A. (2013). Las prácticas de enseñanza realizadas/observadas de los “mejores profesores” de la Universidad de Vigo. *Educación XX1: Revista de la Facultad de Educación*, 16(2), 265-295. <https://doi.org/10.5944/educxx1.2.16.10342>
- Zapata, M. (2011). Patrones en e-learning. Elementos y referencias para la formación. *RED: Revista de Educación a Distancia*, 27, 1-10. <https://bit.ly/34gIZwr>

# 12



## *El tratamiento de temas históricos comunes en los libros de texto de educación secundaria en España y Venezuela*

---

*The approach to common historical themes in secondary  
education textbooks in Spain and Venezuela*

**María Esperanza Rojo Jiménez\***

**DOI:** 10.5944/reec.43.2023.32710

Recibido: **17 de enero de 2022**  
Aceptado: **14 de enero de 2023**

---

\* MARÍA ESPERANZA ROJO JIMÉNEZ: Personal Investigador en Formación del Departamento de Historia de América de la Universidad de Sevilla, con contrato predoctoral del VI Plan Propio de Investigación y Transferencia de dicha universidad. Doctoranda en Historia de América y Máster en Estudios Americanos, Universidad de Sevilla. Graduada en Historia, Universidad de Salamanca. Licenciada en Educación mención Ciencias Sociales, Universidad Católica Andrés Bello. Miembro del grupo de investigación: DISIHALC (Dinámicas Sociales e Identitarias en la Historia de América Latina y el Caribe). **Datos de contacto:** E-mail: mrojo@us.es ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2043-3746>

### **Resumen**

A través del análisis comparativo de los libros de texto de historia en España y Venezuela, este trabajo busca los puntos en común y las diferencias entre la estructura del contenido y el discurso utilizado en temas referidos a la llegada de los europeos a América, la colonización y las independencias. Se escogieron siete textos escolares editados tanto por entidades públicas como privadas, y que pueden encontrarse actualmente en las aulas españolas y venezolanas. El trabajo invita a la reflexión dando muestra de la necesidad de que las investigaciones académicas lleguen a las aulas de clase, ayudando a eliminar discursos desfasados en los libros de texto. Asimismo, el estudio trae a la luz los grandes silencios en los manuales escolares sobre temas como el mestizaje y la esclavitud.

*Palabras clave:* Libros de texto; Venezuela; España; Historia; Educación

### **Abstract**

Through the comparative analysis of Spanish and Venezuelan history textbooks, this study aims to find similarities and differences in the content structure and the speech used in history themes like the arrival of the Europeans to America, the colonization, and the independence. Seven textbooks from public and private editorials were chosen within those used today in classrooms around Spain and Venezuela. This research invites you to think about the need to receive the latest academic advances in the classroom and to delete outdated historical speeches from textbooks. Likewise, this paper brings to light the great silences in history textbooks such as miscegenation and slavery.

*Keywords:* textbooks; Venezuela; Spain; History; Education.

## 1. Introducción

Entre los recursos disponibles en el salón de clase destacan los libros de texto. A veces representan la herramienta principal de consulta de los estudiantes y la guía de los profesores para desarrollar su asignatura. Por su importancia y uso son una fuente de estudio para evaluar el cumplimiento de los objetivos del currículo educativo y el discurso con el que se presenta el contenido. No es la única fuente, ya que lo que ocurre en el aula también lo es, pero en este estudio es la que seguiremos.

El objetivo es analizar los libros de texto de educación secundaria que abarcan, dentro del marco de una asignatura de historia general, los siguientes temas en común: la llegada de los europeos a América, la colonización y la posterior independencia del continente. El análisis se centra en la estructura del contenido y el discurso utilizado. La comparación se realiza entre los libros de texto de historia de España y Venezuela.

La decisión de estudiar estos temas como parte de una asignatura de historia general se debe a que consideramos que allí es más probable que se presenten los sucesos destacando su relevancia mundial, sin limitarse a un caso nacional. Asimismo, la elección de estos dos países se justifica en la existencia de una historia en común y en las diferencias entre sus sistemas educativos.

## 2. Los libros de texto como fuente de estudio

### 2.1. Variedad terminológica

La referencia a estos recursos educativos puede hacerse de distintas formas. En el caso de la Ley Orgánica de Educación en España se usa el término «libros de texto» (LOE de España, 2006, p. 87). En Andalucía, comunidad autónoma en la que centramos la investigación en el caso español, se usa el mismo término en las Instrucciones de 28 de mayo de 2020, de la Dirección General de Atención a la Diversidad, Participación y Convivencia Escolar sobre el Programa de Gratuidad de los Libros de Texto para el curso escolar 2020-2021. Allí lo definen como: «el material curricular destinado a ser utilizado por el alumnado, que desarrolla de forma completa el currículo establecido en la normativa vigente» (Consejería de Educación y Deporte, Junta de Andalucía, 2020, p.2). Por otro lado, en Venezuela, la Ley Orgánica de Educación menciona «textos escolares» (LOE, de Venezuela, 2009, p.19). Otras fuentes pueden hablar de manuales educativos o libros escolares, entre otras combinaciones de los sustantivos textos, libros y manuales, y los adjetivos escolares, educativos y didácticos.

La variedad terminológica es amplia, generando debate sobre la definición más acertada. Ossenbach y Somoza (2009) recopilan estas discusiones iniciadas por Choppin (1992), Escolano Benito (1997) y Johnsen (1996), teniendo una inclinación preferente hacia el término «manuales escolares», definiéndolos como «obras concebidas con la intención expresa de ser usadas en el proceso de enseñanza-aprendizaje, indicada por su título, por su asignatura, nivel o modalidad, por su estructura didáctica interna, y por su contenido, que contemplaría la exposición sistemática y secuencial de una disciplina» (Ossenbach & Somoza, 2009, p.19). Por su parte, el investigador venezolano Tulio Ramírez usa el término «texto escolar» refiriéndose a un recurso didáctico con unas características específicas como, por ejemplo, el desarrollo de la información «en atención a la oferta curricular», la posibilidad de tener soporte material o virtual, y la importancia de una «estructura secuencial y sistemática en atención a la maduración



intelectual y emocional del lector» (Ramírez, 2004, p.34). A pesar de que algunas características coinciden, los matices que derivan de cada término marcan una distinción que aviva un debate que continúa vigente.

Utilizaremos los términos indistintamente, teniendo una especial inclinación por «libros de texto» y «textos escolares», al ser los mencionados en la legislación educativa de los países escogidos.

## **2.2. Los estudios comparados sobre libros de texto de España y América**

En este trabajo la comparación se plantea en el tratamiento de la llegada y colonización europea de América y las independencias americanas en libros de texto de España y Venezuela. Sin embargo, esta historia se comparte en toda la región, lo que permite un marco amplio de posibilidades de estudios comparados. En el caso particular de los países a tratar, no se han encontrado investigaciones similares. Sin embargo, entre España y otros países sí los hay.

Carretero, Jacott, y López-Manjón (2002) compararon los libros de texto de España y México en lo relativo al tema del descubrimiento de América o encuentro de dos mundos. Seleccionaron cuatro textos escolares españoles y cinco mexicanos de educación primaria y secundaria publicados en 1994. Su estudio se centró en el concepto de «descubrimiento», en el papel de Cristóbal Colón, y en las consecuencias históricas de los hechos. Concluyeron que en el caso español los libros de texto seguían utilizando el concepto de «descubrimiento», pintando una imagen de Colón como héroe y científico, y destacando la imposición cultural que difundió la cultura española por el continente americano. Por otro lado, observaron que los textos escolares mexicanos reconocían el poblamiento americano previo a la llegada de los europeos, hablando de un «encuentro», reduciendo la hazaña de Colón a un hecho accidental, y poniendo el foco en el mestizaje como una de las principales consecuencias (Carretero, Jacott, & López-Manjón, 2002 pp.653-663). Por lo tanto, cada historia ha sido tratada en los libros de texto desde la mirada del país que los utiliza.

El grupo HISULA (Soto Arango, Bernal Villate, Pacheco Vargas, Espinosa, Paternina Soto, & Perelló, 2015) realizó un estudio comparativo entre la enseñanza de la independencia americana entre Colombia y España. En lo referente a los textos escolares, dicha investigación concluyó que en Colombia su uso no era generalizado en colegios públicos debido al alto costo, siendo más común la elaboración de guías por el docente y fotocopias. En Andalucía la gratuidad de estos libros permitió encontrarlos en las aulas más regularmente. Otra diferencia fue que «la enseñanza del tema de la independencia americana era opcional por parte del docente» en España, mientras que en Colombia era obligatorio a lo largo de varios niveles educativos, dedicando una mayor carga horaria (Soto Arango *et al.*, 2015, p.207). A pesar de lo reciente que puede ser la publicación de sus resultados, la recogida de datos de dicho proyecto se hizo entre 2009 y 2011, con un currículo (Orden 30/08/2007) diferente al vigente actualmente en Andalucía. Según se ha observado en el marco normativo actual, la independencia de América es un tema plasmado en el currículo andaluz, por lo que ya no es opcional.

### **3. Normativa Educativa en España y en Venezuela**

#### **3.1. Los principios y fines de la Educación**

Para comprender la visión de la educación del sistema educativo de un país hay que mirar su marco normativo, especialmente los principios y fines de la educación. Si comparamos la Ley Orgánica de Educación de Venezuela, de 15 de agosto de 2009, y Ley Orgánica de Educación en España del 3 de mayo de 2006, con las modificaciones introducidas en 2020, podemos observar que ambas leyes comparten como principios la igualdad de género, la igualdad de oportunidades y la resolución pacífica de conflictos. Además, la ley española menciona la ciudadanía democrática como valor a transmitir (LOE de España, 2006, p.15), lo cual puede relacionarse con esa democracia protagónica que plantea la ley venezolana (LOE de Venezuela, 2009, pp.6-7).

Una diferencia entre la visión de la educación en Venezuela y España es que la primera tiene un fuerte contenido nacionalista en el que las palabras: patria, independencia, libertad y emancipación, propias de los discursos independentistas americanos de principios del siglo XIX, parecen tener todavía un gran peso. Mientras tanto, la ley española no los menciona. Asimismo, en España la ley no alude a ningún tipo de integración, mientras en Venezuela se habla de integración latinoamericana y caribeña (LOE de Venezuela, 2009, pp.6-7). Esto da una idea sobre la importancia de la historia para la educación en Venezuela y el discurso que puede verse reflejado en sus libros de texto.

La ley española parece más concreta. En los fines se repiten las palabras educación, desarrollo, formación, capacitación y preparación, enfocándose más en el alumno, al que menciona expresamente (LOE de España, 2006, pp.15-16). En el caso venezolano se habla «seres humanos», «ciudadanos y ciudadanas» o «republicanos y republicanas» cuando hace referencia al estudiante (LOE de Venezuela, 2009, pp.31-34). Esta es una elección del lenguaje llamativa al ser abierta y no ubicarlos dentro del grupo al que pertenecen en la comunidad educativa. Sin embargo, esta alusión también significa ver al estudiante más allá del aula de clase como partícipe de la sociedad y de la nación.

#### **3.2. La estructura del sistema educativo**

La estructura del Sistema Educativo en Venezuela, según el artículo 25 de la Ley Orgánica de Educación, se organiza en dos subsistemas: el de educación básica y el de educación universitaria. El primero se divide en educación inicial, primaria y media general o técnica (tabla 1).

Tabla 1.  
*Subsistema de Educación Básica de Venezuela*

Nivel	Etapas	Edad	Duración
Educación Inicial	Maternal y Preescolar	0-6 años	-
Educación Primaria	Primaria	6-12 años	6 años
Educación Media General	Primero a Quinto Año de Bachillerato	12-17 años	5 años
Educación Media Técnica	Primero a Sexto Año de Bachillerato	12-18 años	6 años

*Fuente:* Elaboración propia a partir del artículo 25.1 de la Ley Orgánica de Educación de Venezuela (LOE de Venezuela, 2009, pp.46-47)

El artículo tres la Ley Orgánica de Educación en España establece diversas enseñanzas dentro de su sistema educativo, sin pasar a llamarlas «subsistemas». Para compararlo con el subsistema de educación básica venezolano, nos centraremos en la educación básica del sistema español (artículo cuatro y capítulos dos y tres de la LOE de España 2006) (tabla 2).

Tabla 2.  
*Educación Básica de España*

Nivel	Edad	Duración
Educación Primaria	6-12 años	6 años
Educación Secundaria Obligatoria	12-16 años	4 años

*Fuente:* Elaboración propia a partir de los artículos 16.1 y 22.1 de la Ley Orgánica de Educación de España (LOE de España, 2006, pp.17, 23, 26)

La educación primaria comprende las mismas edades y dura los mismos años en ambos sistemas, todo lo demás difiere. El cómputo general de años que comprende la enseñanza básica en España es inferior al venezolano que incluye la educación inicial. La legislación española comprende este nivel de enseñanza como una etapa educativa de carácter voluntario llamada enseñanza infantil, fuera de la educación básica. Asimismo, el título de bachiller se obtiene en Venezuela tras finalizar la educación básica, es decir, el bachillerato es obligatorio y se concibe como parte de la Educación Media. España separa dos tipos de Educación Secundaria, la obligatoria que forma parte de la educación básica, y la postobligatoria que es conocida como bachillerato.

### 3.3. El currículo educativo

Se debe considerar el diseño curricular de cada sistema para poder ubicar los niveles de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) y la Educación Media General (EMG) en los que se enseñan los temas de la llegada y colonización europea en América y la independencia.

En España, al centrar el estudio en Andalucía, consideramos la Orden de 14 de julio de 2016, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la Educación Secundaria Obligatoria de la Comunidad Autónoma de Andalucía (Orden 14/07/2016). Durante esta investigación y una vez iniciado el curso académico 2020-2021 se publicó la Orden de 15 de enero de 2021, que no incluimos al no estar reflejada en los libros de texto de ese curso.

En la asignatura de Geografía e Historia de 2º ESO, dentro del bloque 3 «La Historia», se abarcan los temas de la «Conquista y colonización de América» y «El papel de Andalucía en la conquista y colonización de América». El tema de las independencias es incluido en la misma asignatura de 4º ESO como parte del bloque 2 «La Era de las Revoluciones Liberales», enmarcando el proceso dentro de «Las Revoluciones Liberales y la Restauración en el siglo XIX en Europa y América: procesos unificadores e independentistas» (BOJA 144, 2016, pp.161-164).

Para Venezuela atendemos a la Resolución mediante la cual se dicta el Plan de Estudios para la Educación Media General publicada en Gaceta Oficial 41.221, de 24 de agosto de 2017, y al documento de «Áreas de Formación en Educación Media General» de junio 2017 que lo amplía y desarrolla.

El Plan de Estudios en su cuarto artículo establece 14 áreas de formación entre las que destaca «Geografía, Historia y Ciudadanía» (Gaceta Oficial 41.221, p.437334). Su finalidad es similar a la asignatura del currículo andaluz: «comprender e interpretar

los procesos de las sociedades humanas», en este caso de Venezuela y el mundo. Sin embargo, también busca promover la identidad nacional, la «venezolanidad», la multietnicidad y pluriculturalidad del país (MPPE, 2017, pp.101-102).

Los temas del área de Geografía, Historia y Ciudadanía son concebidos como «problemáticas generadoras de aprendizajes» (MPPE, 2017, p.118), coincidiendo con la propuesta del currículo andaluz de incluir el análisis de diversas problemáticas al proceso de enseñanza-aprendizaje (BOJA 144, 2016, pp.156-159). No obstante, en las orientaciones metodológicas en Venezuela se plantean problemas más específicos como el Caracazo, el derrocamiento de la dictadura, la política petrolera, y la lucha por la tierra de campesinos e indígenas, entre otros (MPPE, 2017, p.118).

En Venezuela, en 2º EMG, los temas de nuestro interés se desarrollan en «el tejido temático» llamado «La independencia: luchas por la emancipación de Nuestramérica», abarcando desde la llegada y colonización de los europeos a América hasta la independencia. Los primeros sucesos los percibe desde la resistencia a la invasión europea por parte de los indígenas y continúa abarcando diversas insurrecciones y movimientos populares. Incluye un análisis de la estructura social colonial y de «la idea de Hispanoamérica y de Colombia». Hace mención explícita a los sucesos en distintos países y finaliza centrándose en el proceso independentista venezolano, añadiéndole una comparación con «el proceso constituyente iniciado en 1999» (MPPE, 2017, p.108). Estos temas son recurrentes a lo largo de toda la EMG. En esta investigación nos limitaremos al 2º año ya que abarca ambos temas y se corresponde con 2º ESO en el sistema español.

La aplicación y éxito de ese Plan de Estudios no son claros. De acuerdo con Tulio Ramírez, para el curso 2017-2018 «las autoridades educativas» emitieron una instrucción divulgada a través de redes sociales para «volver al currículo anterior de educación media». Esto no solo se debió a la presión de la sociedad civil sino también a la «inaplicabilidad de un diseño que técnica y pedagógicamente estuvo muy mal concebido» y dejó en evidencia, entre otras cosas, la «práctica ministerial de emitir sus resoluciones e instrucciones por vía de las redes sociales y no por las vías formales» (Ramírez, 2017, p.191). Ni siquiera la última edición del texto escolar de la Colección Bicentenario, editada por el Ministerio del Poder Popular para la Educación, sigue el nuevo Plan de Estudios. En la Biblioteca Digital del Ministerio mantienen una edición anterior a 2017. Por lo tanto, los cambios en la normativa educativa no han llevado consigo cambios en los libros de texto.

## 4. Metodología

### 4.1. Criterios de selección de libros de texto

Para aplicar el método comparativo se seleccionaron tres libros de Venezuela y cuatro de España. Los criterios de selección fueron:

- *País de publicación y uso:* Libros de España y Venezuela utilizados en las aulas actualmente.
- *Editorial:* Se incluyó el libro de la Colección Bicentenario en Venezuela para tener una opción editada por un ente público. Siendo la editorial Santillana de las más populares en el ámbito educativo en ambos países, se procuró tener un libro de esta editorial en cada caso. Se consideró también otra editorial privada escogiendo Vicens Vives en el caso español y la editorial Larense en el venezolano.

- *Nivel:* Debido a que los temas de la llegada y colonización europea en América y la independencia son abarcados en niveles diferentes en España, se seleccionaron libros de 2º y 4º año de ESO en Andalucía. En el caso venezolano ambos temas se abarcan en 2º año de EMG, escogiendo libros únicamente de este nivel. Por esta razón hay más libros españoles.
- *Asignatura:* Geografía e Historia en España. Como en Venezuela la aplicación del Plan de Estudios vigente ni siquiera ha llegado a los libros de texto publicados por el Ministerio, no hay uno de «Geografía, Historia y Ciudadanía», sino de Historia Universal o Historia de la Humanidad.

Tabla 3.

*Libros de texto en Venezuela*

Título	Edad	Nivel	Editorial	Año	Autores
Historia Universal	13-14	8º Educación Básica	Larense	2008	Aureo Yépez Castillo
Historia Universal. Serie Conexos	13-14	2º Educación Media	Santillana Venezuela	2015	José Manuel Rodríguez R. Eliana Guerra Claudia Heredia Gaona
Historia de la Humanidad. Ciencias Sociales	13-14	2º Educación Media	Colección Bicentenario. Ministerio del Poder Popular para las Educación	2014	América Bracho Arcila David Ortega María Helena Hurtado Mailyng Bermúdez Sculpi Omar Galíndez

*Fuente:* Elaboración propia a partir de los datos bibliográficos

Los libros de texto en Venezuela (tabla 3) tienen títulos diferentes, los niveles no se llaman igual, y los años son previos al Plan de Estudio para la Educación Media General de 2017. Desde 2014 la oferta de libros de texto ha estado en riesgo debido a la escasez de materia prima para su impresión (Venezuela podría quedarse sin libros de texto, 2014). Esto ha repercutido en su costo, siendo más económico el uso de fotocopias, sustituyendo así a los textos escolares (Salas, 2018). El mercado del libro en Venezuela reportó en 2021 pérdidas del 70 % debido a los altos costos de producción, la caída en el consumo, la ausencia de licitaciones para bibliotecas, la «prohibición de entrada de editoriales de textos escolares privadas a los colegios públicos y la implantación de la Colección Bicentenario» (La industria del libro en Venezuela reportó pérdidas del 70 %, 2021). La oferta se ha vuelto limitada y costosa, dando oportunidad al uso de libros desactualizados. Esto explica porque se encuentran en uso libros de 2008, 2014 o 2015, que todavía circulan en un mercado editorial de segunda mano que ha surgido ante las dificultades en la producción de libros nuevos.

El libro de la editorial Larense merece una mayor explicación. Por ser publicado en el año 2008, se adecúa a la Ley Orgánica de Educación anterior, que estructuró el sistema educativo de otra forma. El 8º año de la educación básica de aquel sistema se corresponde con el 2º año de educación media de la ley actual. El libro se volvió a editar para 2º año de educación media manteniendo el mismo contenido y cambiando únicamente



el nombre del nivel. Conociendo estas similitudes, se ha considerado que, al ser un libro todavía presente en las aulas, podía considerarse en esta comparación.

En España, al restringir el estudio a Andalucía, se escogieron libros de las editoriales Vicens Vives y Santillana para dicha entidad territorial (tabla 4). Los libros españoles son más recientes, tienen un mayor número de autores, y los nombres se corresponden con los de la asignatura según el currículo educativo. Por lo tanto, el cumplimiento de este último es real en términos formales de título y nivel.

Tabla 4.

*Libros de texto en España*

Título	Edad	Nivel	Editorial	Año	Autores
Geografía e Historia	13-14	2º ESO Andalucía	Vicens Vives	2017	A. Albet D. Bosch C. García M. García C. Gatell N. González-Monfort S. Riesco
Geografía e Historia	16-17	4º ESO Andalucía	Vicens Vives	2017	M. García C. Gatell S. Riesco
Geografía e Historia. Serie Descubre	13-14	2º ESO Andalucía	Santillana Grazalema	2017	Teresa Grence Ruiz Maite López-Sáez Piñero Álvaro Bellón Mena José María Caballero Martínez María Ángeles Fernández de Bartolomé Margarita Gambó Grasa Aurora Moral Santa-Olalla Raquel Rubalcaba Bermejo Javier Velilla Gil Francisco Javier Zabaleta Estévez
Historia. Serie Descubre	16-17	4º ESO Andalucía	Santillana Grazalema	2016	Vicente Camacho Díaz María Ángeles Fernández de Bartolomé José Manuel Fernández Ros Iñaki Mendoza Gurrea Ana María Palacios Alberti

*Fuente:* Elaboración propia a partir de los datos bibliográficos

## 4.2. Instrumentos aplicados

La metodología comparativa requirió que se recabase la información de cada libro de forma ordenada. Para ello se han aplicado rúbricas desarrolladas a partir de los modelos elaborados por la investigadora Sáez Rosenkranz (2016).

En su tesis Sáez Rosenkranz recogió los datos para el análisis didáctico a través de un instrumento considerando nueve dimensiones: identificación del libro y actividad, caracterización, clasificación pedagógica, relación con el currículum, recursos didácticos, tema y contexto histórico, simulación de la investigación histórica, tipología del aprendizaje histórico, y formación ciudadana (Sáez Rosenkranz, 2016, pp.170-183). La información se procesó en tablas que contemplaron variables, indicadores y valores. Esta estructura del instrumento se consideró adecuada para la recopilación de datos en esta investigación, requiriendo su adaptación a nuestros objetivos y preguntas.

### 4.2.1. Análisis de la estructura de los libros

La llegada y colonización europea de América y las independencias no necesariamente conforman un contenido único en la estructura de los libros a analizar. De hecho, en el caso español ni siquiera están incluidos en el mismo nivel educativo. Incluso, la extensión puede variar. El haber escogido hacer este estudio en asignaturas de historia general permite ver precisamente dónde insertan los libros de texto estos sucesos históricos. La organización podría ser, por ejemplo, por procesos históricos, líneas cronológicas o regiones.

Para hacer un análisis comparativo de la estructura de los libros hemos elaborado una rúbrica siguiendo el modelo de variable, indicador y valor de Sáez Rosenkranz (2016), pero adaptándolo. Las variables seleccionadas fueron: la ubicación dentro de la organización interna del libro, la extensión en número de páginas, el uso y tipo de fuentes utilizadas y/o recomendadas, y el tipo de material que acompaña al texto. Los indicadores fueron la identificación de el/los tema/s en los que se incluyeron los contenidos, valorando si estaban todos en un mismo tema, separados, si formaban parte de otro tema, o si no mencionaba alguno. Otro identificador fue la extensión de cada tema, valorando el espacio físico que ocupaba en el libro.

### 4.2.2. Análisis del discurso

La objetividad, la imparcialidad y el pensamiento crítico deben primar en la enseñanza de la historia para evitar el adoctrinamiento. Por esta razón es importante estudiar la manera en que se presenta el contenido, la terminología utilizada, el punto de vista presentado, etc.

Para analizar el discurso hemos elaborado instrumentos que nuevamente adaptan el modelo de Sáez Rosenkranz (2016), conteniendo variables, indicadores y valores. En la selección de variables fue importante el trabajo de Carretero, Jacott, y López-Manjón (2002). Las variables se centraron en la terminología de los sucesos y de los territorios; en la presentación de los personajes históricos como Cristóbal Colón, los Reyes Católicos, o Simón Bolívar; en la mención expresa a pueblos indígenas, la esclavitud, u otros personajes; en las visiones del otro; en los diferentes sistemas coloniales mencionados; y en la visión presentada sobre el mestizaje. El indicador fue la identificación de los términos utilizados, siendo los valores distintas palabras. Por ejemplo, sobre los sucesos del 12 de octubre de 1492 se debía identificar si el término usado era descubrimiento, encuentro, llegada, conquista u otro. Otros indicadores buscaron identificar si la imagen de los personajes era positiva, negativa, neutral o si no eran mencionados.

## 5. Análisis de los resultados

### 5.1. Estructura de los libros de texto

La mayoría de los textos escolares siguen una estructura cronológica. El libro de la editorial Larense y el de Santillana Venezuela siguen los grandes períodos históricos: Prehistoria y Edad Antigua, Edad Media, Edad Moderna, y Edad Contemporánea. En el caso del libro de Yépez Castillo no existen más etapas debido a que el autor falleció en el siglo XX. La obra de Santillana sí incluye dos unidades más dedicadas al siglo XX y al XXI. La estructura de la Colección Bicentenario no queda clara. Parece ser cronológica al llamar a la primera parte «la humanidad de los primeros tiempos», y a la cuarta «El mundo en los siglos XIX-XX-XXI». Sin embargo, también parece considerar las regiones al titular la segunda parte como «Cercano y Lejano Oriente», y la tercera como «Europa». Pero la temática también parece ser una variable en la quinta y última parte «El mundo en guerra».

Los libros de texto españoles no abarcan un periodo tan amplio como en el caso venezolano. Ambas editoriales en los libros de 2º ESO inician con la Edad Media y finalizan con «La Europa del Barroco». En el de 4º ESO los temas abarcan desde la crisis del Antiguo Régimen hasta la actualidad.

Los temas de la llegada de los europeos a América y la colonización del continente se encuentran en las mismas unidades en los casos de la editorial Larense y Santillana Venezuela: la Edad Moderna. Se incluyen, como temas separados, los viajes de exploración, las culturas precolombinas y la colonización. El tema de la independencia de América se encuentra dentro de las unidades dedicadas a la Edad Contemporánea, separando cronológicamente el caso de Estados Unidos del de Latinoamérica. El desarrollo de los contenidos por parte de la editorial Larense es mayor.

La Colección Bicentenario sigue rompiendo el patrón marcado por los otros libros venezolanos. No hay un tema dedicado únicamente a los viajes de exploración o la llegada de los europeos a América. Directamente se habla del tema de la colonización, centrándose en el caso estadounidense. A lo largo del desarrollo de otros temas se alude a la situación en el resto de América, como en «Hegemonía Europea» (Bracho Arcila, Ortega, Hurtado, Bermúdez Sculpi, & Galíndez, 2014, p.150). Sobre la independencia también hay un predominio del caso de Estados Unidos dentro del tema «Imperios Europeos Colonizadores a Escala Mundial» (Bracho Arcila *et al.*, 2014, p.161), relegando los casos latinoamericanos a preguntas dentro de los epígrafes «Napoleón toma el poder con un golpe de Estado» y «Latinoamérica clama libertad» de los temas sobre la «Revolución Francesa» y «América, nuestro continente» respectivamente (Bracho Arcila *et al.*, 2014, p.176, p.205).

En el caso español los temas de los viajes de exploración y la colonización son abarcados en un nivel educativo (2º ESO), y los de las independencias en otro (4º ESO). La extensión de los primeros es considerablemente superior al segundo en ambas editoriales. La emancipación es un tema reducido a unas pocas páginas, separando también el caso de Estados Unidos del de Latinoamérica.

En el desarrollo de los contenidos los libros incluyen fuentes primarias, excepto en los casos de Santillana Venezuela y los de Vicens Vives. La editorial Santilla España hace mucho uso de ellas, incluyendo en el libro para 4º ESO un compendio de fragmentos de diversos textos de dicha índole.

Todos hacen uso de material visual, principalmente mapas. Destaca el predominio de líneas de tiempo en los textos escolares españoles, mientras que en los venezolanos priman imágenes y cuadros comparativos. Asimismo, el uso de nuevas tecnologías está plenamente asimilado en los libros de texto españoles, en los que algunas actividades remiten a búsquedas de internet, mientras que las obras venezolanas no incluyen este tipo de recursos.

## 5.2. Discurso sobre la llegada y colonización europea de América

A excepción del libro de la Colección Bicentenario, todos los demás abarcan la llegada y colonización europea de América en dos temas, uno dedicado a los viajes de exploración y otro a la colonización. Incluso, llegan a dedicar por lo menos una página a las culturas precolombinas, fundamentalmente los mayas, los aztecas y los incas. El libro de Santillana Venezuela es el que desarrolla más ampliamente este último tema dedicando algunas líneas a otras culturas indígenas de Brasil, del Cono Sur y de Estados Unidos (Rodríguez R., Guerra, & Heredia Gaona, 2015, p.89).

A pesar de esto, ningún libro otorga protagonismo a los indígenas. No se establecen relaciones con el resto de los contenidos, ni se desarrolla la perspectiva de los sucesos desde el punto de vista de estas comunidades. Las resistencias indígenas son simplificadas de una manera que parece que su dominio fue relativamente fácil.

El hecho de dedicar algunas páginas a los pobladores de América antes de la llegada de los europeos podría hacernos suponer que llamar a este suceso «Descubrimiento de América» es algo fuera de lugar, siendo tierras ya conocidas por las poblaciones indígenas. Sin embargo, en este trabajo hemos observado que el discurso del descubrimiento no ha abandonado del todo los libros de texto.

En el caso venezolano, Yépez Castillo intenta alejarse de esa terminología refiriéndose a «descubrimientos geográficos» (Yépez Castillo, 2008, p.163). Sin embargo, luego se menciona «época del Descubrimiento» y «descubridores» entre las líneas dedicadas a los niveles culturales en América del siglo XVI (Yépez Castillo, 2008, p.192). Al usar el singular con mayúscula inicial y referirse a los europeos como «descubridores», la mirada que le da a los hechos es precisamente la de la llegada de los europeos a tierras nuevas, desconociendo así el papel de las comunidades indígenas.

A través del uso de la palabra «llegada» en el libro de Santillana Venezuela, y de frases como «los exploradores europeos encontraron tierras que para ellos eran desconocidas» (Bracho Arcila *et al.*, 2014, p.157) en la Colección Bicentenario, estos libros huyen del discurso del «Descubrimiento de América».

La idea del descubrimiento se mantiene en los libros españoles donde uno afirma directamente que «Cristóbal Colón descubrió América en 1492» (Grence Ruiz & López-Sáez Piñero, 2017, p.173). Sin embargo, en el libro de Vicens Vives se incluye una advertencia informando que «cuando hablamos de descubrimiento no debemos olvidar que en América vivían diversas civilizaciones antes de la llegada de los europeos» (Albet *et al.*, 2017, p.178). Si bien se sigue hablando del «Descubrimiento de América», esa nota da muestra de que son conscientes del debate que puede generar dicha terminología.

Con respecto a los viajes de exploración, en la Colección Bicentenario ni siquiera se nombra a Colón, solamente se incluye un mapa con los diferentes viajes. Los demás libros nombran los viajes portugueses y españoles, mencionando tanto a Bartolomé Díaz y Vasco de Gama, como Cristóbal Colón o Américo Vespucio. Sin embargo, los libros venezolanos no le otorgan protagonismo a ninguno, mientras que el de Vicens Vives

dedica hasta casi cuatro páginas al proyecto y los errores de Colón (Albet *et al.*, 2017, p.176). Lo mismo ocurre con los Reyes Católicos, a quienes se les da una gran importancia en los libros españoles.

El desarrollo del tema de la colonización es muy breve en todos los libros. Por ejemplo, los libros de Santillana en ambos países solo destacan la creación de ciudades y de algunas instituciones (Rodríguez R. *et al.*, 2015, p.94)(Grence Ruiz & López-Sáez Piñero, 2017, p.186). Los libros españoles se centran solo en el caso español, mientras que los de editoriales privadas en Venezuela incluyen también las colonizaciones inglesa, portuguesa, francesa e incluso holandesa. En la Colección Bicentenario solo se desarrolla en mayor amplitud el caso británico en Norteamérica.

Hay dos grandes silencios en el discurso de la llegada de los europeos y la colonización de América. Uno es el mestizaje y las relaciones interétnicas en la sociedad colonial. Tanto en el libro de la editorial Larense como en el de Santillana Venezuela, el mestizaje se plantea de forma corta y limitada como una consecuencia social de los descubrimientos geográficos, y como resultado de la colonización española y portuguesa (Yépez Castillo, 2008, pp.203-205) (Rodríguez R. *et al.*, 2015, pp.124-125). El libro de la Colección Bicentenario ni siquiera lo menciona.

Los libros españoles tampoco hablan de mestizaje. Incluyendo dentro de la sociedad colonial solamente a españoles, criollos, mestizos, indios y esclavos negros (Grence Ruiz & López-Sáez Piñero, 2017, p.186), la explicación deja por fuera a pardos, mulatos, zambo, negros libres y un entramado de relaciones interétnicas más complejo.

El otro gran silencio es la esclavitud. No se describe, ni se habla de ello. Solo el libro de Vicens Vives de 4º ESO menciona en un tema relativo al siglo XVIII una sección sobre el comercio triangular, dedicándole un párrafo y un par de actividades al final (García, Gatell, & Riesco, 2017, pp.9, p.26). No obstante, no se discuten las implicaciones sociales y económicas de la esclavitud, solo se nombra como parte del comercio, mencionando lugar de origen y destino de las personas esclavizadas.

### **5.3. Discurso sobre las independencias de América**

En el discurso usado para explicar las independencias es importante la terminología. Resulta llamativa la diferencia entre los libros españoles y los venezolanos. Estos últimos hablan de «Guerra de Independencia», mientras que los primeros evitan usar ese término para los sucesos americanos, reservando la frase para aludir a la que libró España contra el dominio francés en la Península. En los acontecimientos latinoamericanos, los libros españoles no hablan de guerra, lucha o revolución, sino de «movimiento» o «levantamiento» (García *et al.*, 2017, p.81). El lenguaje bélico es escaso, simplificando los hechos al decir que la independencia es algo que se consigue o proclama. Sin embargo, cuando se habla del caso estadounidense sí se habla de «insurrección colonial contra una metrópoli», «rebelión» y «guerra», incluso hasta se mencionan algunos enfrentamientos como el de Yorktown (García *et al.*, 2017, p.11) y Saratoga (Grence Ruiz & López-Sáez Piñero 2016, p.41).

La forma en que se nombran los territorios es también llamativa, destacando en los libros venezolanos los términos de América, Latinoamérica y Nuestra América, mientras que en los españoles se habla de América Hispana o América Española.

La Colección Bicentenario no alude a la emancipación hispanoamericana, pidiendo al alumno recordar los temas de niveles anteriores. Por ello, este es el único libro que no menciona a Simón Bolívar. Sobre la emancipación se habla en el libro de 1º EMG titulado



«Historia de Venezuela y de Nuestra América», que no es analizado en esta investigación porque el interés es ver el desarrollo del tema dentro de una asignatura de historia general y no nacional.

Únicamente el libro de Santillana Venezuela y el de la Colección Bicentenario incluyen la independencia de Brasil. En el primer caso a través de una actividad de búsqueda de información (Rodríguez R. *et al.*, 2015, p.127) y en el segundo a través del texto escrito (Bracho Arcila *et al.*, 2014, p.205). Asimismo, esos dos libros son los únicos que también destacan el rol pionero de Haití en las independencias.

## 6. Conclusiones

El análisis de libros de texto es una línea de investigación en sí misma que sirve tanto para esclarecer la historia de la educación, como para velar por el correcto cumplimiento del currículo educativo y de un tratamiento lo más objetivo posible de los contenidos. Es valioso realizar estos trabajos en países como Venezuela y España, en los que están cada vez más en boga los temas del nacionalismo, bien sea bolivariano, español, catalán o de otro tipo, y en los que todavía no se llega a un acuerdo educativo, encontrando así una sucesión de leyes que van modificando cada pocos años el marco normativo.

Este trabajo ha demostrado lo difícil que resulta investigar sobre la educación en Venezuela, teniendo obstáculos para encontrar algunas instrucciones del Ministerio del Poder Popular para la Educación al no publicarlas por los medios oficiales. Asimismo, los libros de texto no se han actualizado y no reflejan el Plan de Estudios actual, llevando caminos separados la normativa y la práctica educativa.

Excepto el libro de la Colección Bicentenario, casi todos incluyen un apartado para los viajes de exploración, para la colonización y para la independencia de América. Los libros españoles abarcan estos temas con un claro énfasis sobre la historia de España, a pesar de ser libros de una asignatura de Geografía e Historia. Los venezolanos, por el contrario, no restringen el contenido a los acontecimientos nacionales, desarrollando, por ejemplo, los casos de la colonización francesa, portuguesa y holandesa, olvidados en los libros de España.

Todos los textos escolares dedican unas líneas a las culturas precolombinas. Esto es un gran avance para ayudar a superar el discurso del «Descubrimiento de América» y la visión eurocéntrica, que ningún libro ha abandonado del todo.

La historia en los libros de texto se sigue presentando desde el lado de los vencedores, nombrando en el caso de la llegada de los europeos a América y la colonización solamente a personajes como Colón, los Reyes Católicos, Hernán Cortés y Francisco Pizarro. Los indígenas no son protagonistas. Con la excepción de Moctezuma, no se mencionan otros líderes o caciques indígenas. En el caso de las independencias son nombrados Simón Bolívar y José de San Martín, y, a excepción de los reyes, no se hace referencia a líderes realistas.

La ausencia más importante es la de temas como el mestizaje y la esclavitud, tarea pendiente en los libros de texto. La representación de la sociedad colonial es irreal, excluyendo las relaciones interétnicas e incluso algunos grupos, como los pardos, mulatos, zambos y negros libres en el caso de los libros españoles.

## 7. Referencias

- Albet, A., Bosch, D., García, C., García, M., Gatell, C., González-Monfort, N., & Riesco, S. (2017). *Geografía e Historia. 2º ESO Andalucía*. Vicens Vives.
- Bracho Arcila, A., Ortega, D., Hurtado, M. H., Bermúdez Sculpi, M., & Galíndez, O. (2014). *Historia de la Humanidad. Ciencias Sociales. 2º año*. Ministerio para el Poder Popular para la Cultura. Fundación Editorial El perro y la rana / Editorial Escuela.
- Carretero, M., Jacott, L., & López-Manjón, A. (2002). Learning history through textbooks: are Mexican and Spanish students taught the same story? *Learning and Instructions*(12), 651-665.
- España, Andalucía. Orden de 14 de julio de 2016, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de Andalucía. *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía, 28 de julio de 2016, núm. 144*, pp. 108 a 396. <https://www.juntadeandalucia.es/boja/2016/144/18>
- España. Andalucía. Instrucciones de 28 de mayo de 2020, de la Dirección General de Atención a la Diversidad, Participación y Convivencia Escolar sobre el Programa de Gratuidad de los Libros de Texto para el curso 2020-2021. *Consejería de Educación y Deporte, Junta de Andalucía*. pp. 1 a 17. [https://www.juntadeandalucia.es/educacion/portals/delegate/content/9ca44401-927e-484a-9c2e-a29542cc81d8/Instrucciones%20gratuidad\\_20-21](https://www.juntadeandalucia.es/educacion/portals/delegate/content/9ca44401-927e-484a-9c2e-a29542cc81d8/Instrucciones%20gratuidad_20-21)
- España. Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado, 04 de mayo de 2006, núm 106*, pp. 1 a 112. <https://www.boe.es/buscar/pdf/2006/BOE-A-2006-7899-consolidado.pdf>
- García, M., Gatell, C., & Riesco, S. (2017). *Geografía e Historia. 4º ESO Andalucía*. Vicens Vives.
- Grence Ruiz, T., & López-Sáez Piñero, M. (2016). *Geografía e Historia. Serie Descubre. 4º ESO*. Grazaema/Santillana Ediciones S.L.
- Grence Ruiz, T., & López-Sáez Piñero, M. (2017). *Geografía e Historia. Serie Descubre. 2º ESO*. Grazaema/Santillana Educación S.L.
- La industria del libro en Venezuela reportó pérdidas del 70% (22 de abril de 2021). *El Nacional*. Recuperado el 22 de abril de 2021 de <https://www.elnacional.com/entretenimiento/la-industria-del-libro-en-venezuela-reporto-perdidas-del-70/>
- Ossenbach, G., & Somoza, M. (2009). *Los manuales escolares como fuente para la historia de la educación en América Latina*. Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Ramírez, T. (2004). *El texto escolar en el ojo del huracán: Cuatro estudios sobre textos escolares en Venezuela*. Fondo Editorial de Humanidades y Educación. Universidad Central de Venezuela.

- Ramírez, T. (2017). Educación y Revolución Bolivariana. Una pobre educación para los pobres. *Araucaria. Revista Iberoamericana de Filosofía, Política y Humanidades*, 19(38), 181-210.
- Rodríguez R., J. M., Guerra, E., & Heredia Gaona, C. (2015). *Historia Universal 2º año. Serie Conexos*. Editorial Santillana S.A.
- Sáez Rosenkranz, I. (2016). *Análisis de actividades en libros de texto de historia, geografía y ciencias sociales de educación básica en Chile*. Universitat de Barcelona. Tesis Doctoral.
- Salas, J.C. (24 de mayo de 2018). Cámara Venezolana de Editores en alerta por incremento de reprografía ilegal. *El impulso*. Recuperado el 12 de mayo de 2021 de <https://www.elimpulso.com/2018/05/24/camara-venezolana-de-editores-en-alerta-por-incremento-de-la-reprografia-ilegal/>
- Soto Arango, D. E., Bernal Villate, S. L., Pacheco Vargas, W., Espinosa, Y. A., Paternina Soto, L., & Perelló, B. (Julio-Diciembre de 2015). La enseñanza de la independencia americana en Colombia y España 2009-2011. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 17(25), 187-212.
- Venezuela. Ministerio del Poder Popular para la Educación. Resolución mediante la cual se dicta el Plan de Estudio para la Educación Media General. *Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela*, 24 de agosto de 2017, núm. 41.221, pp. 437.334 a 437.335. <http://www.tsj.gob.ve/gaceta-oficial>
- Venezuela. Ministerio del Poder Popular para la Educación. *Áreas de formación en Educación Media General*, junio de 2017, pp. 1 a 162. [http://www.cerpe.org.ve/tl\\_files/Cerpe/contenido/documentos/Actualidad%20Educativa/Transformacion%20curricular%20EM/Areas\\_de\\_formacion\\_en\\_educacion\\_media\\_general%20\(2\)%20\(2\).pdf](http://www.cerpe.org.ve/tl_files/Cerpe/contenido/documentos/Actualidad%20Educativa/Transformacion%20curricular%20EM/Areas_de_formacion_en_educacion_media_general%20(2)%20(2).pdf)
- Venezuela. Ministerio del Poder Popular para la Comunicación e Información. Ley Orgánica de Educación. Colección Textos Legislativos. *Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela*, de 15 de agosto de 2009, num. 5.929 Extraordinaria, pp. 1 a 93. <http://www.minci.gob.ve/wp-content/uploads/2018/08/Ley-Org%C3%A1nica-de-Educaci%C3%B3n.pdf>
- Venezuela podría quedarse sin libros de texto debido a la escasez de papel (28 de mayo de 2014). *ABC internacional*. Recuperado el 25 de abril de 2021 de <https://www.abc.es/internacional/20140528/abci-venezuela-escasez-papel-libros-201405281320.html>
- Yépez Castillo, A. (2008). *Historia Universal. Educación Básica 8º*. Editorial Larense.

# DOCUMENTOS

Documents

1



## *El tiempo escolar desde una perspectiva social y comparada*

*Comparative and social perspectives of school time*

**Ana Ancheta-Arrabal\***;  
**Daniel Gabaldon-Estevan\*\***;  
**Guadalupe Francia\*\*\***

**DOI:** 10.5944/reec.43.2023.37497

**Recibido: 11 de mayo de 2023**  
**Aceptado: 19 de mayo de 2023**

\*ANA ANCHETA-ARRABAL: Profesora Contratada Doctora en el Departamento de Historia y Educación Comparada de la Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación de la Universidad de Valencia trabaja las líneas de investigación centradas en las políticas y sistemas de Educación y Atención de la Primera Infancia, el derecho a la educación y la equidad educativa desde la perspectiva y el ámbito de la educación comparada e internacional. **Datos de contacto:** E-mail: ana.ancheta@uv.es, ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-9833-242X>

\*\* DANIEL GABALDON-ESTEVAN: es Profesor Titular de sociología en la Universitat de València y coordinador de la unidad docente de Sociología de la Educación. En los últimos años sus investigaciones se han centrado en el estudio del tiempo en la infancia y la adolescencia. Es asesor de la Comisión de Estudio sobre los usos del tiempo del Parlamento Valenciano, vocal del Comité de Sociología de la Infancia (FES) y coordinador del Grupo de Investigación en Salud y Bienestar Escolar. **Datos de contacto:** E-mail: Daniel.Gabaldon@uv.es, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2086-5012>

\*GUADALUPE FRANCIA: es catedrática en Educación en la Universidad de Gävle en Suecia. Sus áreas de especialización son: Políticas y prácticas educativas para la Equidad y Sostenibilidad Social; Los derechos de la infancia a y en la educación, Violencia en contextos escolares. Intertextualidad e interseccionalidad en las políticas y prácticas educativas. **Datos de contacto:** E-mail: guadalupe.francia@hig.se, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3539-3022>



## 1. El tiempo escolar en la infancia

Desde la perspectiva comparativa de la educación, según García Ruíz (2012) el impacto de la globalización en la Educación Comparada, en particular, y en la educación, en general, ha conllevado cambios en nuestro concepto del tiempo y, muy particularmente, en las unidades de análisis que se han empleado tradicionalmente en los análisis comparativos. Estas cuestiones han sido enfatizadas y desarrolladas en detalle por Cowen (2002;2009) a propósito de la irrupción de las nuevas tecnologías en el fenómeno de la globalización, implicando una reconceptualización de las concepciones de tiempo que, para este autor, ha obligado a re teorizar su concepción en una «variedad de tiempos» en la investigación comparativa, para ir más allá de las estrechas concepciones lineales de tiempo en la misma. Como la mencionada autora interpreta, Cowen nos insta al desarrollo de un pensamiento innovador que pueda percibir más allá de la mera noción física de espacio o de la noción cronológica del tiempo como entidades autónomas, pues «a su parecer, necesitamos pensar el espacio y el tiempo como entidades virtuales «con el espacio definido mediante interconexiones globales y flujos de comunicación, y el tiempo separándose del reloj» (García Ruíz, 2012, p. 59).

Una resignificación del tiempo que ha sido, como tantos otros aspectos, fuertemente evidenciada en los tiempos de pandemia en los que la educación en su versión virtual o digitalizada no solo desdibujó los horarios y las asignaciones tradicionales del tiempo en la infancia, como también del tiempo en sí mismo como unidad de análisis comparativa.

La noción de tiempo se transforma en un tiempo sin tiempo, carente de demarcaciones materiales o identificables, en el cual el día y la noche se entremezclan (Crary 2013), en tanto en cuanto la organización del tiempo se convierte en una forma de gobernabilidad discursiva que ordena subjetividades colonizando las esferas privadas y reproduciendo desigualdades, a la par que diferentes tipos de organizar el tiempo derivan en una multiplicidad de temporalidades que compiten entre sí (Plotnikof & Mumby 2023, p.14). Esta gobernabilidad del tiempo de los individuos abarca en el actual capitalismo inclusive sus tiempos de descanso. La gestión del tiempo escolar, que es organizado por los sistemas educativos, afecta a las horas de instrucción del alumnado o al régimen de organización de la jornada lectiva, así como a los momentos dedicados al descanso y a las funciones vitales (Ancheta-Arrabal y Francia, 2021). A través de estrategias de vigilancia y control tecnológico continuo de la atención de los individuos, se interviene hasta en sus tiempos de reposo a fin de incrementar el consumismo.

A su vez, la organización del tiempo de la infancia a través de la familia, la escuela o el lugar de trabajo funciona como una forma de socialización de los individuos que no solo estructura su tiempo en actividades segmentadas, sino que crea su conciencia de tiempo. «[ E] n las sociedades industrializadas, la organización altamente especializada se ha convertido no solo en el principal regulador del tiempo, sino también su principal demandante» (Hassard, 2016) Siendo la infancia el periodo de la vida humana más regulado en lo que respecta al uso del tiempo, el estudio de la organización temporal de la vida de los niños y las niñas resulta de especial interés para el análisis del bienestar infantil (Domínguez-Serrano y Perez-García, 2021).

La creciente gobernabilidad del tiempo de los individuos en la sociedad capitalista moderna ha incluido también una gobernabilidad de los tiempos en la infancia. Así pues, y en base a investigaciones anteriores, Lago & Elvstrand (2022) sostienen que el control del tiempo de la infancia se ha incrementado en las últimas décadas, restringiéndose

considerablemente el control de su tiempo libre por parte de los mismos niños. Esta mayor gobernabilidad afecta en especial el tiempo libre de los niños y niñas, causando a su vez conflictos en las formas de concebir la organización del tiempo infantil, así como de una mayor desigualdad entre los diferentes grupos sociales (Gabaldón et.al., 2021)

En este sentido, durante el contexto de la pandemia de COVID-19 y el consiguiente cierre de escuelas en muchos países, dirigentes políticos e investigadores han discutido sobre si y cómo el tiempo en la escuela podría recuperarse (Kraft & Falken, 2021; Reimers & Schleicher, 2020). Más allá, tras la reapertura de las escuelas, UNESCO (2020) ha evidenciado en el desglose regional de las estrategias para recuperar las pérdidas de aprendizaje el incremento del tiempo de clase escolar como una de las que mayor impacto ha tenido en el mundo, con excepción de Europa y América Latina y el Caribe. Ello implica un aumento del gasto educativo que no sería necesario si se adoptaran medidas para gestionar el gasto de modo más eficiente como puede ser la flexibilización de la organización del tiempo escolar (Vincent-Lancrin, S., *et al.*, 2019). Si bien, el debate sobre el impacto del cierre de escuelas en el aprendizaje, desarrollo y el bienestar de los diferentes grupos de estudiantes está lejos de resolverse (Engzell, *et. al.*, 2021), se han estudiado diferentes formas de extensión de la jornada escolar para apoyar a los estudiantes con dificultades después de la reapertura de las escuelas, incluido el aprendizaje de tiempo adicional, la participación en actividades extraescolares o las tutorías específicas (OECD, 2021). Desde ese trabajo por parte de la OCDE (2021) se abordan algunos ejemplos de cómo se puede replantear la jornada escolar para que sea flexible y holísticamente apoyar la gama completa de necesidades académicas, sociales y emocionales de los estudiantes, en el intento de proporcionar una guía útil sobre cómo tales estrategias podrían diseñarse y los recursos que esto podría implicar. La extensión de la jornada escolar puede tomar muchas formas y existe una heterogeneidad significativa entre países que implementaron jornadas escolares más largas. De hecho, las reformas consideradas en dicho estudio generalmente han implicado extensiones sustanciales, en lugar de marginales, de la jornada escolar y en la mayoría de los casos, no solo agregaron tiempo de instrucción regular al plan de estudios, sino también otras ofertas educativas y extracurriculares a los horarios de los estudiantes. En cualquier caso, se dan variaciones considerablemente en la cantidad de tiempo que se ha agregado a los horarios de los estudiantes, ya sea dirigida a escuelas específicas o universales, en las disposiciones en el horario de la tarde sean académicas o no académicas y sobre si cubren nuevos contenidos de aprendizaje o sirven para profundizar en material enseñado previamente. Si bien la investigación sobre la extensión de los días escolares y el aprendizaje de tiempo adicional de los estudiantes generalmente sugiere impactos positivos modestos en los resultados del aprendizaje, particularmente para estudiantes desfavorecidos, los resultados varían mucho entre contextos (Radinger & Boeskens, 2021). Diferentes sistemas educativos europeos organizan la escolarización en base a criterios variables y que tienen como resultado organizaciones diversas en cuanto al tiempo que niñas y niños han de pasar en el sistema educativo. A este respecto, cabe tener presente que al hablar de la distribución de los tiempos de aprendizaje no importa solo el cuánto (años de escolarización, tiempo de enseñanza) sino el cuándo (a qué edad, en qué momento del año, de la semana o del día).

Con todo, se apunta que la investigación sobre otros resultados de interés a este respecto es todavía escasa. Por todo ello, dados los costos significativos asociados con la extensión de días escolares, identificar las condiciones bajo las cuales es probable que las reformas en el tiempo y la jornada escolar sean efectivas y los factores que importan para

su implementación exitosa constituye, hoy en día, una cuestión preferente en materia de política educativa. Se evidencia, en definitiva, cómo uno de los retos de la investigación comparativa e internacional en educación reside en el estudio del tiempo escolar en clave social, así como sobre la jornada escolar extendida para poder analizar cómo los efectos de las reformas son moldeados por su diseño e implementación y el entorno político educativo más amplio en el que tienen lugar (OECD, 2021).

Desde esta perspectiva, en este documento de trabajo se abordan diferentes áreas en la que se ha analizado y comparado diferentes formas de estructurar el tiempo escolar en relación con el desarrollo social y emocional de la infancia, en aras de alumbrar futuras investigaciones del tema.

## **2. Los tiempos totales de escolarización en la infancia**

Desde Eurydice se viene estudiando la organización del tiempo escolar desde el curso 2012/2013 que se emitió su primer informe y recomendación sobre el currículo obligatorio recomendado por grados/etapas para la educación obligatoria a tiempo completo. Esta primera recopilación de datos de Eurydice de 2012/13 sobre objetivos de tiempo lectivo recomendaba el currículo obligatorio por grados/etapas para la educación obligatoria a tiempo completo. El tiempo de enseñanza presentado en las cifras nacionales correspondía entonces con el programa de educación general más común en el país en cuestión. En el informe se incluía el tiempo que dedica un estudiante a recibir instrucción sobre todas las materias integradas en el currículo básico obligatorio o en el currículo flexible obligatorio en las instalaciones del centro o en actividades extraescolares que forman parte formal del programa. Igualmente, el informe presentaba tanto los datos por asignatura y país como el tiempo lectivo anual obligatorio en horas de 60 minutos por grado teniendo en cuenta el número de días y semanas lectivas al año, así como el número y duración de los períodos de clase (European Commission/EACEA/Eurydice, 2013). Así, inicialmente, la recopilación de datos de Eurydice sobre el tiempo lectivo se centraba en el currículo obligatorio recomendado por grados/etapas para la educación obligatoria a tiempo completo. El currículo previsto, sus objetivos, estructura, asignaturas y la carga teórica de trabajo de los estudiantes pueden basarse en normas o estándares definidos por las autoridades educativas centrales (o de nivel superior) o pueden establecerse como un conjunto de recomendaciones a nivel regional. En algunos países, las directrices solo incluían información sobre los objetivos principales del currículo marco nacional y delegaban la asignación de tiempo de enseñanza a las autoridades regionales/locales o a la discreción de las escuelas individuales. En esta recopilación de datos inicial, todas estas fuentes de información se utilizaron para complementar la distribución del tiempo entre asignaturas y/o etapas educativas, en adelante el trabajo continuado ha derivado en una ampliación de los aspectos y unidades comparativas incorporadas de los sistemas educativos europeos incorporados al estudio.

Actualmente, este informe anual (European Commission / EACEA / Eurydice, 2022) ofrece una descripción general del comienzo del año escolar y su duración, así como el momento y duración de las vacaciones escolares, tanto de la educación primaria como la secundaria general, sobre la información disponible para los 37 países que participan en el programa Erasmus+ de la UE (actualmente, para el curso 2022/2023: los 27 Estados

miembros de la UE, Albania, Bosnia y Herzegovina, Suiza, Islandia, Liechtenstein, Montenegro, Macedonia del Norte, Noruega, Serbia y Turquía).

En la mayoría de los países de nuestro entorno la escolarización obligatoria se inicia al principio de la enseñanza primaria (ISCED 1) por lo general a los 6 años, excepto en Estonia, Finlandia, Letonia, Lituania, Polonia y Suecia que se inicia a los 7, e Inglaterra y Escocia en las que se inicia a los 5 años de edad (OECD, 2016). Además, en 15 de la cuarentena de sistemas educativos analizados por Eurydice, la asistencia a los últimos cursos de educación preescolar de 5 años es ya obligatoria (European Commission/EACEA/Eurydice, 2016a). Cabe indicar que la proporción de la población que participa en educación no obligatoria, tanto previa (ISCED 0, preescolar o infantil) como posterior (secundaria no obligatoria, ciclos formativos y estudios universitarios), ha aumentado durante las últimas décadas. Así, la escolarización es un hecho ampliamente generalizado desde los 3-4 años de edad, tendencia que sigue incrementándose y ampliándose, a pesar del debate en torno al grado de escolarización que puede o debiera alcanzarse en edades tempranas (Gabaldón-Estevan y Täht, 2019).

La esperanza de vida educativa en los países de la Unión Europea pertenecientes a la OCDE, por sexo para el curso 2012-2013. Esto es, el número medio de años de educación formal que se espera que un individuo recibirá desde los 5 a los 39 años. En él se aprecia que el Estado español, con un valor de 17,7 años esperados en educación, se sitúa justo por encima de la media de los 21 países europeos de la OCDE (17,6 años) y de los países de la OCDE en su conjunto (17,5 años). Finlandia (19,7) seguido de Dinamarca (19,6) y Suecia (19,1) encabezan el listado, y Luxemburgo y Eslovaquia con 15,1 y 16,2 años respectivamente, son los países que tienen menor número esperado de años en educación. En casi la mayoría de los países europeos, a excepción de Alemania (con una diferencia de 0,3 años favorable a los hombres) el número esperado de años en educación es superior para las mujeres. En particular, las mayores diferencias entre mujeres y hombres se dan en Suecia (1,9 años), seguida de Eslovenia, Polonia y Estonia (las tres con una diferencia de 1,4 años) (Sistema Estatal de Indicadores de la Educación. Edición 2016).

En la mayoría de los sistemas educativos europeos, la educación obligatoria a tiempo completo dura de 9 a 10 años y termina entre los 15 y 16 años. Según datos de Eurydice, en Bélgica, Alemania (en 12 Länder), Luxemburgo, Portugal, Irlanda del Norte y Turquía, la duración de la enseñanza obligatoria es de 12 años, mientras que en Alemania (en 5 Länder), Hungría o Macedonia, la asistencia obligatoria es de 13 años (Gabaldón-Estevan y Obiol-Francés, 2017).

El período obligatorio de educación suele abarcar los niveles de enseñanza primaria (ISCED 1) y secundaria inferior (ISCED 2) y corresponde al nivel de asistencia a la escuela a tiempo completo. En Bélgica, Alemania, los Países Bajos, Portugal y en Macedonia es obligatorio permanecer en el sistema educativo hasta los 18-19 años. Sin embargo, en estos países, desde los 15-16 años y 18-19 años, los estudiantes pueden asistir a programas obligatorios de formación que combinan cursos a tiempo parcial en la escuela y formación a tiempo parcial en el lugar de trabajo. Sólo los programas en los que se evalúan los estudiantes tanto para los cursos en la escuela como en el lugar de trabajo se consideran como «tiempo completo de formación obligatoria» (European Commission/EACEA/Eurydice, 2016a). En Austria, Polonia e Inglaterra, después de la edad oficial de salida de la escuela, los estudiantes todavía tienen que permanecer en el sistema educativo o formativo hasta su 18 cumpleaños, si bien la asistencia a tiempo completo no es obligatoria y los estudiantes pueden cumplir esta obligación participando en educación



o formación a tiempo completo, aprendizaje basado en el trabajo o educación a tiempo parcial o capacitación (European Commission/EACEA/Eurydice, 2016a).

Si atendemos a las horas totales de enseñanza, según la OCDE (2016) el estudiantado de los países de la OCDE recibe un promedio de 7.540 horas de enseñanza obligatoria durante su educación primaria y secundaria inferior (ESO), pasando de 5.720 horas en Hungría a casi el doble que en Dinamarca (10.960 horas). En España se imparten 7.878 (4.746 horas en primaria y 3.134 en los tres primeros cursos de ESO) lo que la sitúa entre las de mayor carga lectiva anual tras Dinamarca, Países Bajos, Irlanda, Francia y Luxemburgo (Gabaldón-Estevan y Obiol-Francés, 2017).

En cuanto a los días lectivos, el número de días varía entre 162 días en Francia (excepto en la enseñanza secundaria superior) y 200 días en Dinamarca e Italia. En alrededor de una veintena de países los días lectivos se sitúan entre 170 y 180, en otros 15 países el número varía entre 181 y 190 días. En general, el número de días escolares es el mismo en primaria y secundaria salvo algunas excepciones (en Bélgica, Francia el número de días escolares es mayor en la enseñanza secundaria superior que en la enseñanza primaria; mientras que en Irlanda, Grecia, Chipre, los Países Bajos y Polonia hay menos días escolares en la enseñanza secundaria que en la enseñanza primaria) (European Commission/EACEA/Eurydice, 2016b). Según la OCDE (2016) en promedio en los países de la OCDE, los estudiantes de primaria tienen 185 días de enseñanza por año, y los estudiantes de secundaria inferior tienen 184 días. Sin embargo, el número de días de enseñanza varía entre los países en más de 50 días en los niveles primario y secundario inferior (de 160 a 219 días en el nivel primario y de 152 a 209 en el nivel secundario inferior).

Por su parte, el calendario escolar ha ido evolucionando en función de los cambios que se producían en el contexto social en el que se insertan (Fernández Enguita, 2001; Sintés, 2012) por ejemplo haciéndolo coincidir con el calendario agrícola en sociedades poco industrializadas todavía (Gromada y Shewbridge, 2016) o acomodándose al calendario característico en sociedades industrializadas y post-industriales o de servicios (Egido, 2011). Los calendarios escolares presentan variaciones relevantes entre países, pero tienden a emular el calendario laboral en sociedades industriales y postindustriales o de servicios, esto es, extendiéndose a lo largo del año con periodos más o menos prolongados de descanso en torno al verano, las navidades y la pascua (Gabaldón-Estevan y Obiol-Francés, 2017).

Entre los países europeos, hay otros cuatro períodos principales de vacaciones escolares aparte del estival, estos son en otoño, en torno a Navidad y Año nuevo, en invierno-Carnaval, y en primavera-Semana Santa. Las fiestas de fin de año son en su mayoría similares en estos países, pero las vacaciones escolares difieren tanto en cuanto a la duración como al momento en que se inician (OECD, 2016).

La tendencia internacional actual parece inclinarse hacia el acortamiento del descanso estival y la distribución de los periodos no lectivos de una manera más equilibrada a lo largo del curso, intercalando varias semanas lectivas (de unas 7 semanas) con un periodo de descanso (de una o dos semanas). En este sentido algunos estudios muestran actitudes diferenciadas entre familias de distinto estatus socioeconómico respecto al acortamiento del descanso estival, así las familias de mayor estatus tenderían a oponerse a su acortamiento dado que interfiere con sus planes vacacionales, mientras que las familias trabajadoras verían más problemáticas las vacaciones prolongadas por falta de una alternativa atractiva (Silva, 2007; Duffett y col., 2004, citados en Gromada y Shewbridge, 2016:28).



También se ha observado que el alumnado del hemisferio norte muestran más fatiga y propensión a enfermar durante los meses de noviembre, febrero y marzo y, aunque hay cierta controversia sobre si esto se debe a un efecto de fatiga acumulada (Reinberg, 1998 citado en Gromada y Shewbridge, 2016:20) o si se debe al cambio de estaciones (Testu, 2008 citado en Gromada y Shewbridge, 2016:20) de cualquier modo las recomendaciones se orientan al modelo cíclico de periodos de 7 semanas lectivas seguidas de una o dos de descanso.

Según este estudio de Eurydice existe además variabilidad entre modelos educativos en cuanto su grado de flexibilidad. La flexibilidad es la capacidad de adaptar ritmos e intensidades de aprendizaje a las características del alumnado a través de la reorganización del currículo y de las cargas lectivas entre asignaturas, entre cursos y/o entre ciclos. En algunos países, en los que hay menos requisitos definidos de manera centralizada, las autoridades locales y las escuelas gozan de mayor flexibilidad para decidir la cantidad de tiempo de enseñanza que deben dedicar a las diferentes materias obligatorias y, a veces, pueden tener cierta flexibilidad para elegir qué asignaturas enseñar lo que puede redundar en su capacidad para adaptarse a las necesidades de su alumnado. La flexibilidad puede incrementar la eficacia del proceso de enseñanza-aprendizaje cuando se alinea con las características, ritmos y necesidades del alumnado. Como indica la publicación de Eurydice, son Estonia, los Países Bajos, Polonia, Finlandia, Suecia y Noruega los países que cuentan con mayor flexibilidad vertical. Gales y Países Bajos cuentan con flexibilidad horizontal plena, y Polonia, Finlandia e Islandia con flexibilidad horizontal elevada. Otros países presentan una flexibilidad temporal menor (Bélgica, Irlanda del Norte, Malta, Rumanía o Dinamarca o Portugal). España por el contrario está en el grupo de los países en los que la flexibilidad temporal es inexistente y solo se puede encontrar algún tipo de flexibilidad en las materias (Gabaldón-Estevan y Obiol-Francés, 2017).

Los países difieren también en la manera en la que distribuyen las cargas lectivas dentro de cada ciclo. En Gabaldón-Estevan y Obiol-Francés (2017) se agruparon países en función de la manera en la que distribuyen las diferentes cargas lectivas según la edad del alumnado. En un primer grupo de países se observaba una tendencia creciente de la carga lectiva a medida que aumenta la edad del alumnado y que se corresponde con ciclos cortos. En estos países la progresión se hace de manera escalonada incrementándose cada 3 o 4 años a medida que se incrementa el nivel madurativo y la capacidad del alumnado. Se muestran Estonia, Finlandia, Islandia y Polonia a modo de ejemplos, pero en este grupo podríamos incluir también a Noruega, los Países Bajos, Suecia, Suiza o Reino Unido por su alto grado de flexibilidad vertical. Por ejemplo, en el caso de Suecia como indica Eurydice: «Cada escuela decide la duración del día escolar y las horas de apertura y cierre de la escuela. Las horas normales son de 8 - 13.30 en los años inferiores de la escuela obligatoria (*grundskolan*); La duración de la jornada escolar aumenta con la edad de los alumnos.»

Un segundo grupo lo componían aquellos países que presentan un incremento más progresivo y no tan escalonado. Se trata de Alemania, Austria, Eslovaquia, Eslovenia y Letonia. En este caso, aunque la tendencia de incrementar las horas a medida que lo hace el nivel de maduración para ajustarse mejor a las capacidades del alumnado es similar al grupo anterior, se hace en un contexto de ausencia de flexibilidad vertical.

El último grupo mostraba un patrón más diferenciado, se trata de países en los que la estructura de carga lectiva dentro de cada gran ciclo (primaria y secundaria obligatoria o básica) es más rígida, se mantiene estable durante todo el ciclo, y parece por

tanto adaptarse menos al desarrollo de las capacidades del alumnado. Hablamos aquí de Bélgica (flamenca y francófona), España, Francia, Italia o Portugal. En algunos, como Bélgica (flamenca y alemana) o Italia encontramos algún grado de flexibilidad horizontal, pero no vertical. En general la carga lectiva se mantiene de las más altas en ambos ciclos en relación con los otros modelos presentados, pero la diferencia entre ciclos dentro de un mismo sistema es más acentuada en el paso de primaria a secundaria como es el caso de España o Bélgica, en el que se produce un incremento muy notable. El caso español es sin duda el más radical en este aspecto, pasando a los 11 a los 12 años de edad de 790 horas que tienen en primaria a 1.042 horas en primero de la ESO, un incremento de 252 horas anuales que supone un 32 % en tan solo un curso.

Como se ha indicado en la comparativa europea arriba recogida España, al igual que otros países del sur de Europa, presenta cargas lectivas planas por etapa educativa, lo que hace que el alumnado pase el mismo número de horas en el centro escolar desde que inicia su escolarización (Ancheta-Arrabal *et al.*, 2022) hasta finalizar la educación primaria obligatoria. Por otro lado, en el modelo nórdico y centroeuropeo predomina una carga lectiva generalmente inferior y sobre todo progresiva en función de la edad madurativa del alumnado. Que el alumnado español de 2, 6 y 10 años tengan al día las mismas horas lectivas, distribuidas además generalmente en los mismos intervalos, no responde a criterios pedagógicos ni pediátricos y la reformulación progresiva de las cargas lectivas de acuerdo con la capacidad madurativa del alumnado debería ser una cuestión a revisar (Gabaldón-Estevan, 2020b).

Según la OCDE (2016) en base a las horas anuales de enseñanza y el número de días de enseñanza por año, los estudiantes de primaria tienen menos de cuatro horas de enseñanza obligatoria por día escolar en un tercio de los países, pero más de cinco en otros países (en el caso de Europa se trata de Dinamarca, Francia y Luxemburgo). En el nivel de secundaria inferior (ESO) el número de horas de enseñanza obligatoria por día suele ser más elevado, con un tercio de los países a menos de cinco horas al día, y Dinamarca, Francia y España con seis horas o más por día.

En la educación primaria, las pausas largas son comunes y, en algunos casos, son incluso obligatorias (como en el Estado español, donde el recreo en la escuela primaria se considera parte del tiempo obligatorio de enseñanza). En varios países además existe «una pausa para la comida que se establece como parte del proceso de aprendizaje, donde los estudiantes aprenden sobre higiene, hábitos alimenticios saludables y/o reciclaje de residuos» (OCDE, 2016:385).

### **3.Las tendencias hacia la flexibilización de los tiempos**

El tiempo diario que los estudiantes pasan en la escuela es de vital importancia para la adquisición de conocimientos y habilidades, así como su desarrollo social y emocional más amplio. Ahora bien, el tratamiento que se hace del tiempo en la escuela es muy variable entre sistemas educativos, entre niveles educativos y entre actividades que ocupan esos tiempos (Gabaldón, 2020b). El apoyo de escuelas, docentes y estudiantes para el máximo aprovechamiento del tiempo escolar ocupa un lugar destacado en las agendas de políticas de la OCDE y otros sistemas educativos para la formulación de políticas (OCDE, 2019a).

Periódicamente, el informe anual *Education at a Glance* de la OCDE (2019b) proporciona información sobre la organización de la jornada escolar, incluyendo el número de lecciones en la jornada escolar estándar y actividades adicionales antes/después de las clases. Según el último documento de trabajo de la OCDE (2021), en las últimas dos décadas, muchos países han considerado extender sus días escolares para mejorar la calidad de vida de los estudiantes, sus resultados académicos, promover la equidad o apoyar a los padres para combinar el trabajo y la vida familiar. Dado el impacto de tales reformas, identificar las condiciones para su implementación exitosa es una preocupación importante para este organismo. Así, desde dicho trabajo, se revisa la evidencia disponible y sintetizan las lecciones comunes de seis países europeos y latinoamericanos que extendieron y reorganizaron sus días escolares, destacando que prolongar la jornada escolar podría ser una estrategia eficiente para algunas escuelas y sistemas, pero no para otros, dependiendo de las metas y alternativas de política. Para cosechar cualquier potencial beneficio, las reformas deben considerar la calidad y la articulación de las actividades que se llevan a cabo y ajustes relacionados a los recursos escolares. Como sugiere el documento, las extensiones de la jornada escolar pueden brindar una oportunidad para repensar las escuelas como lugares no solo para el aprendizaje, sino también para el desarrollo, participación y apoyo de los estudiantes. De este modo, la denominada como escuela a tiempo completo se define como un modelo pedagógico integral que en los últimos años se ha ido extendiendo en diversos países (Uruguay o México como en las reformas educativas de Alemania, Francia, Suiza, Portugal o Croacia) y que, aunque presenta diversas modalidades y diseños, comparte la ampliación del tiempo educativo y la optimización de la escuela como espacio de experiencias y situaciones de aprendizaje más significativas, conectadas con los objetivos curriculares y reorganizando la relación con su entorno local y con el tiempo no lectivo y extraescolar (Martínez-Celorio, 2023).

Basándose en la evidencia de la Revisión de Recursos Escolares de la OCDE, el documento de trabajo mencionado de la OCDE aborda mediante el estudio de casos detallados de extensiones de jornada escolar en seis países de Europa y América Latina que describen el contexto y los objetivos de la reforma, su diseño e implementación, y sus implicaciones en términos de recursos y financiación, los desafíos comunes y lecciones para informar las reflexiones sobre los beneficios potenciales y los inconvenientes de las extensiones de la jornada escolar y las decisiones sobre el diseño de aprendizajes futuros y reformas del tiempo escolar (Radinger & Boeskens, 2021, pp. 7-9). Los estudios de caso presentados en dicho documento fueron seleccionados en función de su participación en la Revisión de recursos escolares de la OCDE que se llevó a cabo de 2013 a 2020 para proporcionar análisis comparativos y específicos de cada país sobre el uso eficiente y equitativo de recursos en los sistemas educativos. Los seis países participaron en el proyecto con una profunda revisión del país, que incluyó una misión de investigación de un equipo de expertos y la publicación de un informe de revisión personalizado que proporciona asesoramiento sobre políticas. Los estudios de casos amplían y actualizan el análisis sobre el tiempo de aprendizaje incluido en estos informes de revisión y los informes relacionados informes de antecedentes. Si bien algunos de los países participantes, como Austria y Colombia, abordó el tiempo de aprendizaje y la prolongación de la jornada escolar como parte importante de su participación en el proyecto, otros, como Chile y Portugal, tuvieron un enfoque diferente dadas sus prioridades políticas en ese momento y el hecho de que las reformas de la jornada escolar habían sido iniciadas hace algún tiempo y ya alcanzó una amplia cobertura en el momento de la revisión. Sin

embargo, en todos los países, la duración y la organización de la jornada escolar siguen siendo un tema pertinente, con desafíos para ampliar la cobertura (por ejemplo, Austria y Colombia) o con planes e iniciativas en curso para extender los modelos de jornada escolar más larga a otros niveles de educación (por ejemplo, Portugal y Uruguay). Los estudios de casos también se basan en la consulta de la legislación nacional, documentos de políticas, evaluaciones de programas, informes de investigación, datos internacionales y nacionales y la revisión de expertos nacionales e internacionales.

Después de la introducción, la Sección 2 de este documento de trabajo proporciona una breve descripción general de investigaciones previas sobre los resultados de los días escolares extendidos en el aprendizaje, no académico y resultados sociales y económicos. La sección 3 presenta estudios de casos detallados sobre el tiempo de aprendizaje reformas en seis sistemas educativos, discutiendo su contexto, objetivos, diseño y efectos. Esta sección también presenta algunos datos comparativos basados en el Programa de la OCDE para la Evaluación Internacional de Estudiantes (PISA) para contextualizar los estudios de caso. La sección 4 concluye con una reflexión sobre las lecciones que se desprenden de estos estudios de caso y que podría guiar a los responsables políticos en sus decisiones sobre el diseño de futuras reformas del tiempo de aprendizaje. La sección final sobre las lecciones aprendidas se puede leer de forma independiente, pero los lectores deben consultar los estudios de caso para un análisis más profundo de reformas específicas y su implementación. Asimismo, la Sección 2 puede ser leída por sí sola por lectores interesados principalmente en una breve revisión de la literatura reciente.

Como conclusión general, el documento de trabajo destaca que los sistemas deben evaluar los posibles beneficios e inconvenientes, para aprender de las reformas del tiempo escolar cuidadosamente y considerar otras posibilidades para asignar recursos antes de embarcarse en tal cambio, pues el aumento de la duración de la jornada escolar no es siempre una estrategia eficiente para todas las escuelas o sistemas escolares. Igualmente, destaca que los sistemas que deciden extender la jornada escolar necesitan establecer metas claras y compartidas para sus reformas, diseñar modelos pedagógicos que apoyen estos objetivos a través de diferentes actividades, espacios y materiales, proporcionar recursos y personal adecuados, y monitorear y evaluar implementación. El documento también muestra que las reformas de la jornada escolar representan una oportunidad de repensar las escuelas como lugares no solo para el aprendizaje, sino también para estudiantes holísticos desarrollo, participación y apoyo (Radinger & Boeskens, 2021). Todo ello redundando en la necesidad de adoptar una visión global del tiempo de la infancia que incluya tanto el tiempo tanto las horas que los niños/las niñas pasan en el centro educativo como en sus hogares y con sus iguales a la hora de diseñar las jornadas escolares o tomar decisiones en torno a su reformulación (Herrero, 2012).

De hecho, la investigación psicológica y bio-psicológica lleva más de un siglo estudiado la interacción entre la hora del día en la que se realizan las tareas y la eficiencia del rendimiento y, hasta la fecha, se ha demostrado que más de 100 funciones humanas varían de acuerdo con el ciclo circadiano (Mayo Clinic, 1995, citado en Klein, 2004). Tanto los estados cognitivos como la vigilancia, la alerta o la atención, como las diversas habilidades, como la coordinación motora, la realización de cálculos simples o las tareas de memoria, son controladas por el reloj biológico de la misma manera que los estados de sueño/vigilia, la temperatura corporal o la circulación de las hormonas. La adaptación a los ciclos circadianos y cronotipos del alumnado demanda una diversificación por edades que hoy en día dista de ser una realidad (Gabaldón-Estevan, 2020a).



Es por ello que la necesidad de un replanteamiento de la organización de los horarios escolares, en particular, el retraso del inicio de la jornada escolar no es, ni mucho menos, exclusiva de nuestro país como lo ponen de manifiesto diferentes trabajos (Kelley *et al.*, 2015; Azevedo *et al.*, 2008), pero sí lo es más necesaria en el nuestro en tanto que el huso horario en el que nos forzamos a vivir se encuentra más desincronizado con el horario solar que el de la mayoría de los países de nuestro entorno, y aunque es cierto que socialmente acabamos compensando en buena medida ese desfase en lo que se refiere a las horas de comida y cena, parece que sí tiene un efecto negativo en el arranque de la jornada laboral y escolar y, en consecuencia, en el déficit de sueño y en el desayuno (Gabaldón-Estevan, 2021).

Así, una escuela infantil que plantee estimulación principalmente matutina, con periodos de juego en el exterior y que incluya desayuno, almuerzo, comida, siesta y merienda hasta la recogida por padres y madres parece un planteamiento respetuoso con las necesidades del alumnado. No así un instituto de educación secundaria intensivo y de mañana que para adaptarse a un alumnado adolescente debería concentrar una buena parte de sus sesiones en horario vespertino, retrasando considerablemente el inicio de las clases de la mañana. De hecho, en un estudio reciente se demostraba cómo ubicando los exámenes por la tarde se hacía desaparecer el efecto cronotipo en los resultados académicos (van der Vinne y col., 2015). Por su parte, los centros de primaria deberían diversificar también sus franjas horarias en función de la edad de su alumnado, de ser algo más matutino en los primeros cursos a más vespertino al final del ciclo, por lo que, de nuevo, un horario diferenciado será el más apropiado para la desescalada y en adelante (Gabaldón-Estevan, 2020b).

La conclusión principal de Gabaldón-Estevan (2020a) es que la educación tiende hacia una mayor individualización del aprendizaje lo que requiere una mayor flexibilidad de los recursos educativos. Y esto es así para los diversos parámetros de la educación y por supuesto también de los tiempos educativos. Tampoco podemos perder de vista que esta individualización y flexibilización del aprendizaje ha de ser una realidad a nivel del alumnado, no podemos quedarnos con estructuras rígidas que encorseten a nivel de centro o de aula.

Extender y repensar la jornada escolar puede servir para una variedad de propósitos, mientras algunos países han visto las reformas principalmente como un medio para mejorar los resultados del aprendizaje, otros han tratado de hacer más fácil para las familias que trabajan combinar sus responsabilidades familiares y profesionales. Para muchos países, las jornadas escolares más largas también son una oportunidad para mejorar la equidad y proporcionar a los estudiantes un apoyo más personalizado y holístico en respuesta a sus diferentes necesidades (OCDE, 2021). Ahora bien, es necesario advertir que es un modelo en transición desde una perspectiva metodológica y en estudio pedagógico en cuanto a su aplicabilidad para evitar la perspectiva escolarizante y enfatizar la importancia de las actividades educativas no-formales para ganar autonomía y experimentalidad o mejorar la necesaria coordinación educativa (Samper, 2022a y 2022b).

Finalmente, recientes informes internacionales sobre el desarrollo de la inteligencia artificial (IA) sustentable y de calidad frecuentemente ilustran el impacto de la IA en el desarrollo humano sostenible desde la promoción de la innovación y el uso de la inteligencia artificial en el seno de la educación, y al mismo tiempo ampliando aplicación de esta tecnología en varios sectores de la sociedad. Un ejemplo de ello es cómo la Unión Europea centra la IA en su aplicabilidad para el aprendizaje, la enseñanza, la formación



y los retos en estas políticas (Tuomi, 2018). Por su parte, la OCDE en su lanzamiento *Trustworthy Artificial Intelligence in Education: Promises and Challenges* en 2020, también ponía de manifiesto la importancia de IA para la educación en la era digital y para la mejora de los procesos educativos para enseñar esta tecnología al alumnado, en aras de que puedan beneficiarse de la formación de este grupo relevante de habilidades de modo más extensivo y promover un desarrollo sostenible para los seres humanos del futuro (2020). Sin duda, se trata de un nuevo modo de definir el curriculum que afecta a su organización y al uso del tiempo escolar para su abordaje, dado que se considera que el uso de estos medios tecnológicos de IA transforma el proceso educativo hacia la personalización y la eficiencia (UNESCO, 2022), en el que el debate y abordaje del tiempo escolar en la infancia será resituado.

En este artículo hemos visto como la organización del tiempo escolar, como una forma de gobernabilidad de la infancia y de su esfera privada, toma diferentes formas en contextos nacionales, niveles educativos y actividades escolares. Concluimos que, si bien formas de organización del tiempo escolar como la extensión de la escolarización, la prolongación de la jornada escolar o el uso de la tecnología para flexibilizar el tiempo escolar son implementadas como medidas compensatorias para garantizar una educación equitativa para todos, funcionan también como formas de gobernabilidad de las subjetividades invadiendo cada vez más las esferas privadas individuales y familiares. Es por ello necesario seguir observando esta investigación ante los tipos de desigualdades y jerarquías que diversos tipos de organización del tiempo escolar pueden acarrear.

## 4. Referencias

- Ancheta-Arrabal, A.; Gabaldón-Estevan, D. y Del Mar Quiroz, Y. (2019): «Organización del tiempo y la jornada escolar en España: análisis comparativo de la disparidad territorial en la educación obligatoria» en J. A. Marín Marín, G. Gómez García, M. Ramos Navas-Parejo, y N. Campos Soto (ed.): *Inclusión, Tecnología y Sociedad. Investigación e Innovación en Educación*. Madrid: Dykinson
- Ancheta-Arrabal, A. y Francia, G. (2021). Organización del tiempo de sueño y descanso en la educación preprimaria de Suecia y España. Una lectura desde el bienestar de la primera infancia. *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 14(3), 272-290. <http://dx.doi.org/10.7203/RASE.14.3.21542>
- Ancheta-Arrabal, A.; Romero-Crespo J. A. y Gabaldón-Estevan, D. (2022). Educación y equidad en la primera infancia. El caso de las aulas de dos años en los centros públicos de la Comunitat Valenciana. *Papers*, 107(3) <https://doi.org/10.5565/rev/papers.3066>
- Azevedo, C. V.; Sousa, I.; Paul, K.; MacLeish, M. Y.; Mondéjar, M<sup>a</sup> T.; Sarabia, J. A., Rol, M<sup>a</sup> A. y Madrid, J. A. (2008). Teaching Chronobiology and Sleep Habits in School and University. *Mind, Brain, and Education*, 2 (1), 34-47. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1751-228X.2008.00027.x>.
- Cowen, R. (2002). Moments of time: A comparative note, *History of Education*, 31, 5, 413-424.

- Cowen, R. (2009). Editorial Introduction. *New Thinking*, en R. Cowen & A. M. Kazamias (Eds), *International Handbook of Comparative Education*, pp. 961- 964 (Dordrecht, The Netherlands, Springer).
- Domínguez-Serrano, M. y Pérez-García, A. (2021). «¿Cómo incorporar el análisis de los tiempos en la infancia?: una revisión metodológica». *Sociedad e Infancias*, 5(1), 41-55. DOI: <https://dx.doi.org/10.5209/soci.74469>.
- Egido Gálvez, I. (2011). «Los tiempos escolares en los sistemas educativos: análisis de algunas reformas recientes». *Revista española de educación comparada*, 18, 255-278. DOI: <https://doi.org/10.5944/reec.18.2011.7564>.
- Engzell, P., A. Frey and M. Verhagen (2021). «Learning loss due to school closures during the COVID-19 pandemic», *Proceedings of the National Academy of Sciences*, Vol. 118/17. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.1073/pnas.2022376118>.
- European Commission/EACEA/Eurydice (2013). *Recommended annual taught time in full-time compulsory education in Europe 2012/13*. Disponible en: <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/publications/recommended-annual-taught-time-full-time-compulsory-education-europe-201213>
- European Commission/EACEA/Eurydice (2016a). *The Organisation of School Time in Europe. Primary and General Secondary Education – 2016/17*. Eurydice Facts and Figures. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- European Commission/EACEA/Eurydice (2016b). *Compulsory Education in Europe – 2016/17*. Eurydice Facts and Figures. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- European Commission/EACEA/Eurydice (2016c). *Recommended Annual Instruction Time in Fulltime Compulsory Education in Europe 2015/16*. Eurydice – Facts and Figures. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- European Commission / EACEA / Eurydice, (2022). *The Organisation of school time in Europe. Primary and general secondary education – 2022/2023*. Eurydice Facts and Figures. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Fernández-Enguita, M. (2001). *La jornada escolar*. Barcelona: Ariel.
- Gabaldón-Estevan, D. (2020a). Horizontes de innovación y transformación de los tiempos escolares. At M. Fernández Enguita (ed.) *La organización escolar. Repensar la caja negra para poder salir de ella*. Madrid, ANELE-Rede. Pp. 71-82.
- Gabaldón Estevan, D. (2020b). Tiempo de desescalada y nueva normalidad. Una oportunidad para replantear los tiempos escolares situando al alumnado en el centro. *Sociedad E Infancias*, 4, 279-282. <https://doi.org/10.5209/soci.69800>
- Gabaldón-Estevan, D. (2021). A deshora en la escuela. *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 14 (3), 256-271. DOI: <https://doi.org/10.7203/RASE.14.3.21626>
- Gabaldón-Estevan, D., Ancheta-Arrabal, A., Obiol Francés, S. (2021). La organización del tiempo escolar en Europa. En I. Aznar Díaz, J. A. López Núñez, M. P. Cáceres Reche, C. de Barros Camargo, F. J. Hinojo Lucena (coord.) *Desempeño docente y formación en competencia digital en la era SARS COV 2* (pp. 1319-1333). Dykinson.

- Gabaldón-Estevan, D. y Obiol-Francés, S. (2017). Guía sobre tiempos escolares. *Creativity and Educational Innovation Review* 1: 12-69.
- Gabaldón-Estevan, D., y Taht, K. (2019). Educación infantil, ideología y clase social. Una lectura al sur de Europa a través de los datos del CIS. *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 12(3), 367-394.
- Gromada, A. y Shewbridge, C. (2016). Student Learning Time: A Literature Review, OECD Education Working Papers, No. 127, OECD Publishing, Paris. DOI: <http://dx.doi.org/10.1787/5jm409kqkqh-en>
- García Ruiz, M. J. (2012). Impacto de la globalización y el postmodernismo en la epistemología de la educación comparada. *Revista Española de Educación Comparada* (20), 2012, 41-80.
- Herrero Lázaro, L. (2012). «La perspectiva social de la jornada escolar en la Unión Europea estudio comparado en Italia, Francia, Portugal y España». *Revista Española de Educación Comparada*, 19, 193-218
- Kelley, P.; Lockley, Steven W., Foster, Russel, G. y Kelley, J. (2015). «Synchronizing Education to Adolescent Biology: ‘Let Teens Sleep, Start School Later’». *Learning, Media and Technology*, 40 (2), 210-226. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/17439884.2014.942666>.
- Klein, J. (2004). Planning middle school schedules for improved attention and achievement, *Scandinavian Journal of Educational Research*, 48:4, 441-450, DOI: [10.1080/0031383042000245825](https://doi.org/10.1080/0031383042000245825)
- Kraft, M. (2015). «How to make additional time matter: Integrating individualized tutorials into an extended day», *Education Finance and Policy*, Vol. 10/1, pp. 81-116, [http://dx.doi.org/10.1162/EDFP\\_a\\_00152](http://dx.doi.org/10.1162/EDFP_a_00152).
- Kraft, M. y G. Falken (2021). «A Blueprint for Scaling Tutoring Across Public Schools», *EdWorkingPapers*, No. 20-335, Annenberg Institute, Brown University, Providence, RI, <http://dx.doi.org/10.26300/dkjh-s987>.
- OECD (2016). *Education at a Glance 2016: OECD Indicators*, OECD Publishing, Paris. <http://dx.doi.org/10.187/eag-2016-en>
- Martínez-Celorrio, X. (2023). Nuevo enfoque para la jornada escolar en la era pos-pandemia: la educación a tiempo completo. *Aurkibidea 27 Revista idea No 56. Idea aldizkaria 56. zk. Abril 2023*. pp. 15-43.
- OECD (2019a). *Working and Learning Together: Rethinking Human Resource Policies for Schools*, OECD Reviews of School Resources, OECD Publishing, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/b7aaf050-en>.
- OECD (2019b). *Education Policy Outlook 2019: Working Together to Help Students Achieve their potential*, OECD Publishing, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/2b8ad56e-en>.
- OECD. (2020). *Trustworthy artificial intelligence (AI) in education: promises and challenges*. DOI <https://dx.doi.org/10.1787/a6c90fa9-en>.

- OECD (2021). *The State of School Education: One Year into the COVID Pandemic*, OECD Publishing, Paris. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.1787/201dde84-en>.
- Radinger, T. y Boeskens, L. (2021). *MORE TIME AT SCHOOL: LESSONS FROM CASE STUDIES AND RESEARCH ON EXTENDED SCHOOL DAYS*. OECD Education Working Paper No. 252, OECD. Disponible en [https://one.oecd.org/document/EDU/WKP\(2021\)9/en/pdf](https://one.oecd.org/document/EDU/WKP(2021)9/en/pdf)
- Reimers, F. y Schleicher, A. (2020). *Schooling Disrupted, Schooling Rethought: How the Covid-19 Pandemic is Changing Education*, OECD. Disponible en [https://globaled.gse.harvard.edu/files/geii/files/education\\_continuity\\_v3.pdf](https://globaled.gse.harvard.edu/files/geii/files/education_continuity_v3.pdf)
- Samper, S. (2022a). *Escola a tempo inteiro. L'experiència de Portugal en educació a temps complet*. Barcelona, Fundació Jaume Bofill.
- Samper (2022b). *Polítiques d'educació a temps complet: referents internacionals per construir un model a Catalunya*. Barcelona, Fundació Jaume Bofill.
- Sintes, E. (2012). *A les tres a casa?: l'impacte social i educatiu de la jornada escolar contínua*. Fundació Jaume Bofill.
- Sistema Estatal de Indicadores de la Educación. Edición 2016
- Tuomi, I. (2018). *The Impact of Artificial Intelligence on Learning, Teaching, and Education. Policies for the future*, Eds. Cabrera, M., Vuorikari, R & Punie, Y., EUR 29442 EN, Publications Office of the European Union, Luxembourg. DOI:10.2760/12297, JRC113226.
- UNESCO (2020). *UNESCO-UNICEF-World Bank Survey on National Education Responses to COVID-19 School Closures – Key Results (2nd Iteration)*. <http://uis.unesco.org/en/news/unesco-unicef-world-bank-survey-national-education-responses-covid-19-school-closures-key-o>
- UNESCO (2022). *K-12 AI curricula: A mapping of government-endorsed AI curricula*. Disponible en <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000380602>
- van der Vinne, V., Zerbini, G., Siersema, A., Pieper, A., Merrow, M., Hut, R. A., ... Kantermann, T. (2015). *Timing of examinations affects school performance differently in early and late chronotypes*. *Journal of biological rhythms*, 30(1), 53-60.
- Vincent-Lancrin, S., *et al.* (2019). *Measuring Innovation in Education 2019: What Has Changed in the Classroom?*, Educational Research and Innovation, OECD Publishing, Paris. <https://doi.org/10.1787/9789264311671-en>

# RESEÑAS

Bibliographical Reviews



# 1



**RESEÑA de:** MARTÍN, A. M.; CAMPOS, B.; Y PÉREZ, L. (Coords.) (2022): *Relatos biográficos en la formación del profesorado principiante. Una base para la investigación educativa* (Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia), 327 pp. ISBN: 978-84-362-7852-1

---

**A CARGO DE:**

MARÍA JOSÉ LATORRE MEDINA\*

**DOI:** 10.5944/reec.43.2023.37044

**Recibido: 23 de febrero de 2023**

**Aceptado: 13 de abril de 2023**

---

\* MARÍA JOSÉ LATORRE MEDINA: Profesora Titular del Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Facultad de Educación, Economía y Tecnología de Ceuta de la Universidad de Granada. Es miembro del Grupo de Investigación Formación, Desarrollo y Actividad Docente (FYDAD). Cuenta con numerosas publicaciones en revistas de impacto. Sus principales centros de interés o líneas de investigación son Prácticum, formación inicial del profesorado, desarrollo profesional de docentes, docencia universitaria. **Datos de contacto:** E-mail: [mjlator@ugr.es](mailto:mjlator@ugr.es). ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2237-9341>

El estudio y análisis de los centros educativos que afrontan circunstancias desafiantes ha cobrado especial atención en los últimos tiempos. De hecho, mejorar las escuelas ubicadas en contextos retantes parece ser uno de los aspectos más importantes en la agenda de los investigadores y los políticos, a nivel nacional e internacional. Si bien las evidencias que arroja la investigación realizada al respecto informan de que las escuelas situadas en contextos más vulnerables se caracterizan por ser inestables, encontrarse en un entorno cambiante y tener estudiantes con bajo rendimiento, baja autoestima y expectativas, también existen estudios que revelan la capacidad de algunas de estas escuelas para superarse y hacer frente a las adversidades, implicándose en procesos de cambio en pro de la mejora escolar.

Pese a estas evidencias, la investigación realizada sobre escuelas retantes sigue siendo limitada. En concreto, se aprecia una brecha literaria en torno a la figura del profesorado principiante o novel que trabaja en estos ámbitos, su periodo de inducción a la enseñanza, sus necesidades formativas y su crecimiento profesional y personal. La obra que se presenta es una clara contribución en esta dirección, allanando el camino de quienes profesionalmente se dedican a la docencia –en cualquiera de sus ciclos vitales– en contextos educativos situados en zonas desfavorecidas en pro de la calidad y equidad educativas. Uno de los grandes retos educativos en la actualidad.

Cómo los profesores aprenden a enseñar ha sido objetivo de múltiples estudios e investigaciones. El profesorado, en su proceso de aprendizaje, pasa por diferentes etapas, como son: formación inicial, inserción y desarrollo profesional. De todas estas fases, una de las más importantes pero también más desatendida del proceso de aprender a enseñar ha sido la que se inicia con los primeros contactos con la realidad de la escuela, esto es, el periodo de inserción. La inserción profesional en la enseñanza es el periodo de tiempo que abarca los primeros años, en los cuales los profesores han de realizar la transición desde estudiantes a docentes. Es un periodo de tensiones y aprendizajes intensivos en contextos generalmente desconocidos y durante el cual los profesores principiantes deben adquirir conocimiento profesional además de conseguir mantener un cierto equilibrio personal. Hace más de una década, desde la Universidad de Sevilla, el profesor Marcelo (2009) coordinó una obra titulada *El profesorado principiante: Inserción a la docencia*, donde diferentes autores analizaron la realidad del profesorado novel, desde las políticas de inserción a la docencia hasta las investigaciones sobre los primeros años de enseñanza, ilustrando diferentes experiencias implementadas con la finalidad de apoyar la iniciación docente de profesores. Desde entonces, el comienzo y los primeros años de trabajo de un docente ha sido estudiado más detenidamente.

Si bien el análisis de la literatura producida sobre los primeros años de iniciación en la enseñanza informa de las motivaciones e influencias para elegir la enseñanza como profesión, el valor de las experiencias previas con el alumnado, la entrada en la enseñanza y el balance general que de la formación inicial hacen los docentes, también revela la necesidad de seguir ahondando en aquellas medidas formativas que pueden favorecer que los primeros años como docentes no sean años frustrantes, sobre todo, en entornos educativos altamente desafiantes. Conscientes de ello, en la presente obra se aboga por la creación de un espacio profesional compartido entre docentes principiantes y docentes expertos, donde el rol del experto se traduce en términos de asesoramiento, apoyo y orientación en labores docentes que guían al profesorado novel y enriquecen su proceso formativo y su posterior desarrollo profesional y personal. La apuesta por un modelo eficaz de acompañamiento a los profesores principiantes en contextos retantes, en la

modalidad de mentoría, es, sin duda, el aporte que la obra realiza a la comunidad científica en educación.

Formación docente, mentorización y buenas prácticas son los tres ejes claves y concomitantes en torno a los que se estructura la obra. Una apuesta decidida de un equipo de docentes e investigadores de la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) en su afán por contribuir al campo de conocimiento científico de la mentorización del profesorado principiante en contextos educativos desafiantes. Ahondar en los desafíos formativos que estos entornos educativos plantean al profesorado novel y perfilar medidas que promuevan su desarrollo profesional en el propio contexto de trabajo ha sido posible gracias al desarrollo de dos proyectos de investigación subvencionados por la Consejería de Educación y Deporte de la Junta de Andalucía, que abarca dos períodos bianuales [2019-2021 y 2021-2023]. En este sentido, la obra es fruto de un trabajo riguroso de investigación, de más de cuatro años de envergadura, aplicada al campo del acompañamiento y la mentoría para el profesorado novel en centros de difícil desempeño de la Comunidad Autónoma de Andalucía.

El contenido de la obra se vertebra en torno a dos bloques temáticos. Bajo el título *La formación del profesorado principiante a través del acompañamiento y seguimiento de un mentor o docente experto* se presenta el primer bloque de contenidos que, conformado por tres capítulos, centra su atención en un tema axial para la investigación actual sobre capacitación profesional de los docentes. A lo largo de sus páginas se vislumbra un modelo concreto de formación del profesorado novel que trabaja en entornos vulnerables, partiendo de la base de que es necesaria una preparación específica docente y un período de inducción que garantice el conocimiento y las competencias necesarias para trabajar en estos centros y mejore la eficacia docente.

El segundo bloque, titulado *Cuadernos de experiencias para/en la formación del profesorado principiante*, confiere un carácter totalmente práctico y vivencial al libro, dando voz a los docentes noveles y docentes expertos que, como mentores o mentorizados, han participado activamente en la investigación. Unos y otros son docentes en ejercicio en centros educativos del Polígono Sur de Sevilla, en Andalucía. En concreto, se aportan siete relatos autobiográficos que muestran, por un lado, los aspectos más relevantes de la formación de los docentes noveles como docentes mentorizados y, por otro, el proceso autoformativo que supone para los docentes expertos el acompañar y guiar a los docentes principiantes durante los primeros años de su vida profesional. Conocer de primera mano la trayectoria profesional de ambos profesionales en ámbitos educativos excepcionales es, sin duda, un plus añadido de la obra que se presenta.

Ahondando en las voces de los docentes expertos, se hallan cuatro relatos y reflexiones en torno a su rol de mentores en centros de difícil desempeño, que aparecen asociados a imágenes tituladas *Mientras enseñamos, aprendemos; Aprender enseñando; Repensar el arte de enseñar; y Aprender*. Los profesores se desprenden de cuanto saben y de cuanto tienen porque esa es su misión, dar. El contenido de cada autorrelato posee un potencial formativo enorme para la comunidad educativa al revelar ventajas, inconvenientes o dificultades encontradas en el proceso de mentorización de docentes noveles, en aras a sentar las bases –buenas prácticas– de un modelo de acompañamiento y mentoría docente eficaz en contextos educativos desafiantes.

En un intento similar por cartografiar sus vivencias como docentes mentorizados, se vislumbran otras ilustraciones tituladas *La llamada, La Travesía y Aventura*, que permiten al profesorado novel representar metafóricamente el contenido de sus

autobiografías. Entre otras cuestiones, se revelan dificultades en el proceso de desarrollo profesional como docentes principiantes y se ensalza la necesidad de la mentoría en el inicio del ciclo vital de su carrera docente en entornos educativos altamente vulnerables.

Es cierto que el proceso de formación de docentes, y su posterior desarrollo profesional, han sido y son dos temas recurrentes y de preocupación constante en el campo de la investigación educativa. Esta obra deja entrever esta preocupación, poniendo la lente en la figura del profesorado que trabaja en escuelas vulnerables. Apuesta por el diseño y desarrollo de un plan de inducción a la enseñanza basado en los principios de la mentoría y el modelo de acción-reflexión-acción para el acompañamiento del docente novel en centros educativos de zonas desfavorecidas, desplegando una estructura de apoyo en la que docentes más experimentados apoyan a los que tienen menor o ninguna experiencia. Conscientes de los beneficios que se desprende de ello, revelados a lo largo del proceso investigador que se ha llevado a cabo, aboga por institucionalizar programas de mentoría desde la administración educativa, que faciliten el desarrollo profesional docente en entornos educativos que afrontan circunstancias retantes. El programa de mentoría implementado en centros educativos del Polígono Sur de Sevilla puede servir de referente como experiencia pionera a nivel nacional en el campo de la mentorización docente. Esta es la esencia, el valor y la estela de la presente obra.

# 2



**RESEÑA de:** ANIOVICH, REBECA Y CAPPELLETTI, GRACIELA (2022). *Evaluaciones. 29 preguntas y respuestas*. (Buenos Aires: El Ateneo) 125 pp. ISBN: 978-950-02-1262-5

---

**A CARGO DE:**  
CARLOS TOMÁS ELÍAS\*

**DOI:** 10.5944/reec.43.2023.35655

Recibido: **1 de octubre de 2022**  
Aceptado: **12 de enero de 2023**

---

\* CARLOS TOMÁS ELÍAS: Actualmente es Profesor y Licenciado en Filosofía por la Universidad Nacional de Salta. Cuenta con una Beca Doctoral de CONICET y se está doctorando en la Universidad Nacional de Cuyo. Sus temas de interés giran en torno a la Didáctica de la Filosofía y la Historia de la Filosofía Moderna. **Datos de contacto:** E-mail: ct.elias.1h@gmail.com.



Tanto Rebeca Anijovich como Graciela Cappelletti son destacadas docentes e investigadoras argentinas abocadas a diversas cuestiones propias de la didáctica. A lo largo de sus producciones, ambas evidencian una profunda preocupación por temas tales como la escuela, la heterogeneidad que la atraviesa, la formación de quienes se posicionan como formadores en las aulas y el lugar de la evaluación en los procesos de aprendizaje. Es así que en su escritura se ocupan de asuntos indudablemente relevantes para las instituciones educativas en general y los distintos actores que las habitan.

En su último trabajo, *Evaluaciones. 29 preguntas y respuestas*, las autoras presentan una porción del resultado de su labor en el marco de la evaluación formativa. Allí recuperan interrogantes formuladas por docentes pertenecientes a distintos niveles y se disponen a ensayar respuestas tentativas que en ningún momento pretenden cerrar algún debate sino que intentan generar un aporte a las investigaciones ya existentes. Así, lo que hacen es brindar una invitación a revisar las prácticas que se llevan a cabo y los instrumentos que se emplean para ello. En otras palabras, ofrecen la posibilidad de reflexionar sobre los modos en que se enseña.

Siguiendo lo señalado, es indudable que las preguntas que recorren el libro y le dan su estructura revisten un gran valor para aquellos docentes que puedan estar interesados en pulir su camino. Con cada una de ellas se abordan aspectos tanto de la teoría como de la *praxis* evaluativa de una manera integral. En relación con esto, se puede advertir que el despliegue realizado consta de tres grandes ejes o grupos en los que se refuerza y contribuye a algunas de las investigaciones más valiosas en el campo de la enseñanza al día de hoy.

El primero tiene que ver con ciertas concepciones de la evaluación. Es justamente por esto que la pregunta inicial trata sobre sus variaciones y el modo en que coexisten en la actualidad. A partir de allí se establecen contrapuntos entre perspectivas antiguas y novedosas mientras se hace un énfasis especial en estas últimas.

El segundo tiene en cuenta las decisiones técnicas sobre el diseño de situaciones de evaluación. Avanzando sobre lo mencionado en la primera sección y siguiendo con la línea de pensamiento que se corresponde con los enfoques vanguardistas, se indican los modos en que se podría implementar un estilo de evaluación formativa en las aulas. Para esto se consideran las características de los grupos, la necesidad del diálogo y los pasos que se podrían seguir.

El último hace foco en las prácticas de evaluación formativa en el aula de una manera más profunda. Refuerza parte de las ideas brindadas con anterioridad y aborda cuestiones como el lugar de las calificaciones en la educación, la importancia de un trabajo institucional conjunto y la necesidad de una reflexión sobre la evaluación en distintos contextos. Se recupera lo vivido durante tiempos de pandemia y se dan razones para replantear las prácticas llevadas a cabo.

Es importante destacar que los desarrollos establecidos encuentran buena parte de sus bases en las discusiones contemporáneas más recientes. Además, se enlazan con un amplio e interesante abanico de tópicos. Es de este modo que se tratan las ideas de enseñanza más actuales, los recursos que se podrían utilizar, los modos de motivación teorizados, los preconceptos que muchas veces condicionan lo que sucede en el aula y las posibilidades de un trabajo horizontal.

Las páginas del texto muestran una notable contrastación entre posibles modelos de enseñanza. A medida que se avanza con la lectura, se proponen pistas para avanzar con un cambio en el paradigma educativo que encuentra sus semillas en las últimas décadas

del siglo pasado. Así, no es exagerado afirmar que se comparten elementos para continuar con el viraje de un enfoque tradicional centrado en resultados fundamentalmente cuantificables a otro de carácter alternativo, con énfasis en los procesos de apropiación del conocimiento.

En pocas palabras, es posible decir que esta obra de Anijovich y Cappelletti es una notable contribución al campo de la didáctica. Se estima que en unas pocas páginas se condensan temas que todo educador, independientemente del área a la que se dedique, debería tener presentes y pensar. Después de todo, los docentes pueden ser entendidos como formadores en constante formación que, por cuestiones de ética profesional, no deberían descuidar la reflexión sobre la propia labor.