MONOGRÁFICO
VOL. 100 NÚM. 1

OEI

Revista IBERO AMERICANA de Educación / Educação

ISSN: 1022-6508
ISSNe: 1681-5653

enero-abril 2026
enero-abril 2026



Educación para la democracia, los derechos humanos y la ciudadanía plena

Educação para a democracia, os direitos humanos e a plena cidadania

© Madrid, OEI, 2026

Políticas para la transformación de la educación superior en Iberoamérica
Políticas para a transformação do ensino superior na Ibero-América
Revista Iberoamericana de Educación / Revista Ibero-americana de Educação
Vol. 100. Núm. 1
enero-abril / janeiro-abril
176 páginas
Revista cuatrimestral / Revista quadrimestral

EDITA
Educación Superior y Ciencia
Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI)
Bravo Murillo, 38. 28015 - Madrid, España
Tel.: (34) 91 594 43 82
rie@oei.int; https://rieoei.org/RIE
ISSN: 1022-6508 - ISSNe: 1681-5653
Depósito Legal: BI-1094-1993
Diseño de la cubierta: wearebold.es y somosmejor.es
Foto de la portada: Shutterstock
Imprime: Muriel SPG

TEMAS
democracia; derechos humanos; ciudadanía; convivencia democrática; cultura de paz.
democracia; direitos humanos; cidadania; convivência democrática; cultura da paz.

La REVISTA es una publicación indizada en: / A REVISTA é uma publicação indexada em:
WOS: https://clarivate.com/
DOAJ: https://doaj.org/
LATINDEX: www.latindex.unam.mx
Dialnet: https://dialnet.unirioja.es/
IRESIE: www.iisue.unam.mx/iresie
ABES SUDOC: www.sudoc.abes.fr
Biblioteca Digital: www.oei.es/bibliotecadigital.php
Qualis - CAPES: http://qualis.capes.gov.br/webqualis
Portal periodicos. Capes: http://www.periodicos.capes.gov.br/

La Revista evalúa los trabajos mediante el sistema de arbitraje «ciego por pares» a través de especialistas externos a la Redacción.

A Revista avalia os trabalhos mediante o sistema de arbitragem «cego por pares» através de especialistas externos à Redação.

Todos los números MONOGRÁFICOS se encuentran digitalizados en acceso abierto en la página web de la revista. Además, la RIE edita números extraordinarios con investigaciones, ensayos e innovaciones educativas de otras áreas educativas, que complementan a los monográficos

Todos os números TEMÁTICOS podem ser consultados em formato digital no site da revista. Também, a RIE apresenta números especiais não temáticos com investigações, estudos, inovações e ensaios para complementar em outras áreas de interesse educacional

La OEI no se responsabiliza de las opiniones expresadas en los artículos firmados ni comparte necesariamente las ideas manifestadas en los mismos.

A OEI não se responsabiliza pelas opiniões expressas nos artigos assinados nem compartilha necessariamente as ideias manifestadas nos mesmos.



FECYT-196/2024
Fecha de certificación: 6 de octubre de 2014 (4ª convocatoria)
Válido hasta: 24 de julio de 2025

Director / Diretor: Francesc Pedró, Universitat Pompeu Fabra (UPF), España
Coordinadora / Coordenadora: Ana Capilla Casco, Educación Superior y Ciencia (OEI-Madrid)
Editor: Andrés Viseras Nogueira (OEI-Madrid)
Equipo de Redacción / Equipe de Redação: Carmen Pérez-Tabares, Paula Sánchez-Carretero (OEI-Madrid)
Traducción / Tradução: Altalingua, S.L.

Coordinación de este número / Coordenação deste número

Ricardo Cuenca Pareja, Universidad Nacional Mayor de San Marcos (UNMSM), Perú

Consejo Editorial / Conselho Editorial

Mariano Jabonero, Secretario General de la OEI
Renato Esteban Opertti Belando, Escuela de Postgrados de la Universidad Católica del Uruguay (UCU)
Otto Granados, ex Secretario de Educación Pública de México y presidente del Consejo Asesor de la OEI
Alejandro Jorge Granimian, Universidad de New York (EE.UU.)
Ariel Fiszbein, Diálogo Interamericano (Argentina)
Axel Rivas, Universidad de San Andrés (Argentina)
Cecilia María Vélez White, Consultora independiente (Colombia)
Claudia Laura Limón Luna, CONCIUS (México)
Claudia Peirano, Economista, especialista en educación y políticas sociales (Chile)
Emiliana Vegas, Center for Universal Education - Brookings Institution (EE.UU.)
Ernesto Treviño Villareal, Pontifia Universidad Católica de Chile
Fernando M. Reimers, Universidad de Harvard (EE.UU.)
Gustavo Adrián Gándara, Especialista en desarrollo y gestión de políticas públicas y sectoriales (Argentina)
Héctor Valdés Véloz, Corporación Educacional “Conciencia Educativa” Chile
Hugo Díaz Díaz, Fundación Santillana, Perú
Jaime Saavedra, Banco Mundial
Jasone Cenoz, Doctora en Educación, Universidad del País Vasco, UPV/EHU (España)
Jorge Sainz González, Universidad Rey Juan Carlos (España)
José Augusto Britto Pacheco, Instituto de Educação do Minho (Portugal)
José Henrique Paim Fernandes, Centro de Gestão Municipal e Políticas Edacacionais (Brasil)
José Joaquín Brunner, Universidad Diego Portales (Chile)
José David Weinstein Cayuela, Universidad Diego Portales (Chile)
Josette Altman Borbón, Secretaria General de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales FLACSO (Costa Rica)
Lorenzo Gomez Morin Fuentes, investigador de política pública y política educativa (México)
Margarita Peña, Consultora en educación (Colombia)
María Claudia Uribe Salazar, Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe (Chile)
Maria Helena Guimarães de Castro, Conselho Nacional de Educação/CNE (Brasil)
Mariano Fernández Enguita, Universidad Complutense de Madrid (España)
Mariano Narodowski, Universidad Torcuato Di Tella (Argentina)
Melina Gabriela Furman, Universidad de San Andrés (Argentina)
Rafael de Hoyos Navarro, Departamento de Desarrollo Humano, Europa y Asia Central (Banco Mundial)
Ricardo Cuenca Pareja, investigador principal del CONCYTEC (Perú).
Sergio Cárdenas Denham, Centro de Investigación y Docencia Económicas - CIDE (México)

Consejo Científico / Conselho Científico

Agustín de la Herrán Gascón, Universidad Autónoma de Madrid, España. https://orcid.org/0000-0001-9156-6871
Aida Sanahuja Ribés, Universitat Jaume I, España. https://orcid.org/0000-0002-3581-8801
Ángel San Martín Alonso, *Universidad de Valencia, España.* https://orcid.org/0000-0003-3565-4250
Ascensión Palomares Ruiz, Universidad de Castilla-La Mancha, España. https://orcid.org/0000-0003-3350-2341
António Manuel Águas Borralho, *Universidade de Évora, Portugal.* http://orcid.org/0000-0001-6278-2958
Carmen Nieves Pérez Sánchez, *Universidad de La Laguna, España.* https://orcid.org/0000-0002-5217-4331
Cleci Werner da Rosa, *Universidade de Passo Fundo, Brasil.* https://orcid.org/0000-0001-9933-8834
Daniel García-Goncet, Universidad de Zaragoza, España https://orcid.org/0000-0002-5517-3510
Edson Jorge Huaire Inacio, Universidad Femenina del Sagrado Corazón, Perú. https://orcid.org/0000-0003-2925-6993
Elsa Piedad Cabrera Murcia, *Pontificia Universidad de Chile.* https://orcid.org/0000-0003-1122-5232
Ileana Leonor Farre, Universidad del Chubut, Argentina. https://orcid.org/0000-0001-9774-3756
Isabel María Gallardo Fernández, *Universidad de Valencia, España.* https://orcid.org/0000-0001-7505-5469
Jairo Ortiz-Revilla, Universidad de Burgos, España. https://orcid.org/0000-0002-9138-0832
Joan Andrés Traver Martí, *Universidad Jaime I, España.* https://orcid.org/0000-0002-5948-1035
Jorge Bonito, *Universidade de Évora, Portugal.* https://orcid.org/0000-0002-5600-0363
José Armando Salazar Ascencio, *Universidad de La Frontera, Chile.* https://orcid.org/0000-0003-0976-0551
José Quintanal Díaz, *Universidad Nacional de Educación a Distancia, España.* https://orcid.org/0000-0003-2263-1105
Juan José Leiva Olivencia, *Universidad de Málaga, España.* https://orcid.org/0000-0002-2857-8141
Juan Vicente Ortiz Franco, *Fundación Universitaria Los Libertadores, Colombia.* -
Manuel Ferraz Lorenzo, *Universidad de La Laguna, España.* https://orcid.org/0000-0001-7664-4353
Márcia Lopes Reis, *Universidade Estadual Paulista - UNESP, Brasil.* https://orcid.org/0000-0002-0520-506X
María Ángeles González Galán, *Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), España.* -
María Amelia Pidello Rossi,*IRICE-CONICET, Argentina.* https://orcid.org/0000-0002-8219-3832
María Clemente Linuesa, *Universidad de Salamanca, España.* https://orcid.org/0000-0003-1893-236X
Maria Célia Borges, Universidade Federal de Uberlândia (UFU), Brasil. https://orcid.org/0000-0002-5445-023X
María del Carmen Lorenzatti, *Universidad Nacional de Córdoba, Argentina.*
Maria Eveline Pinheiro Villar de Queiroz, *Ministério da Educação, Brasil.*
María Inmaculada Egido Gálvez, *Universidad Autónoma de Madrid, España.* https://orcid.org/0000-0003-1995-2688
María José Bautista-Cerro Ruiz, *Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), España.* -
María Luisa López Huguet, Universidad Internacional de La Rioja (UNIR), España. https://orcid.org/0000-0002-9990-9702
María Teresa Gómez del Castillo, *Universidad de Sevilla, España.* https://orcid.org/0000-0002-7006-8671
Maribel Castillo Díaz, Universidad Autónoma del Estado de Morelos (UAEM), México https://orcid.org/0000-0001-7334-307X
Ondina Pena Pereira, *Universidade Católica de Brasilia, Brasil.* https://orcid.org/0000-0001-7874-9888
Paulo Celso Ferrari, *Universidade Federal de Goiás (UFG), Brasil* https://orcid.org/0000-0003-1228-4736
Rafael Pérez Flores, *Universidad Autónoma Metropolitana, México.*
Rosa Vázquez Recio, *Universidad de Cádiz, España.* https://orcid.org/0000-0001-6595-177X
Sílvia Maria de Oliveira Pavão, Universidade Federal de Santa Maria-UFSM, Brasil. https://orcid.org/0000-0002-5365-0280
Valentín Gonzalo Muñoz, Universidad Complutense de Madrid, España https://orcid.org/0000-0003-2108-9385
Valentín Martínez-Otero Pérez, *Universidad Complutense de Madrid, España.* https://orcid.org/0000-0003-3971-7204

Evaluadores de este número / Avaliadores deste número

Amélia Marchão, Instituto Politécnico de Portalegre, Portugal. https://orcid.org/0000-0003-3424-9392
Carlos Crespo, Universidad Peruana Cayetano Heredia (UPCH), Perú. https://orcid.org/0000-0002-1698-5639
Carmen Nieves Pérez Sánchez, Universidad de La Laguna (ULL), España. https://orcid.org/0000-0002-5217-4331
César Guadalupe, Universidad del Pacífico (UP), Perú. https://orcid.org/0000-0002-2717-0814
Cristina Chavarría Pérez, Universidad Rey Juan Carlos (URJC), España. https://orcid.org/0000-0002-6340-5262
Daniel dos Santos, Universidad Estadual de Campinas (UNICAMP), Brasil. https://orcid.org/0000-0003-3294-106X
Éderson Luís da Silveira, Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), Brasil. https://orcid.org/0000-0002-8483-4656
Edson Jorge Huaire Inacio, Universidad Femenina del Sagrado Corazón (UNIFÉ). Perú. https://orcid.org/0000-0003-2925-6993
Edvaldo Costa Rodrigues, Universidade Federal do Ceará (UFC), Brasil. . http://orcid.org/0000-0003-0312-6330
Eilen Oviedo-González, Universidad Autónoma de Baja California (UABC), México. https://orcid.org/0000-0001-6495-5015
Elizabeth Carrillo Vargas, Universidad Autónoma de Chihuahua (UACH), México. https://orcid.org/0000-0002-3177-0302
Esther Díaz Romanillos, Universidad Autónoma de Madrid (UAM), España. https://orcid.org/0000-0002-7824-1029
Fernando da Silva Cardoso,Universidade de Pernambuco (UPE), Brasil. https://orcid.org/0000-0001-8460-0406
Francisco Javier Villegas Villegas, Universidad de Antofagasta (UA), Chile. https://orcid.org/0000-0001-8059-4299
Iliana Muñoz García, Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). https://orcid.org/0000-0002-4035-6381
Jaime A. García-Serna, Universidad Piloto de Colombia, Colombia. https://orcid.org/0000-0003-2593-5534
Joaquín Reyes Lara, Universidad de Guadalajara (UDG), México. https://orcid.org/0000-0001-5468-1479
Juan José Leiva Olivencia, Universidad de Málaga (UMA), España. https://orcid.org/0000-0002-2857-8141
Juan Vicente Ortiz Franco, Fundación Universitaria Los Libertadores, Colombia. https://orcid.org/0000-0003-4524-7456
Leandra Fernandes Procópio, Universidad Autónoma de Madrid (UAM), España. https://orcid.org/0000-0001-9163-7266
Lenin Roberto Villalobos, Universidad de Antofagasta (UA), Chile. https://orcid.org/0000-0002-2490-9118
Luísa Maria Serrano de Carvalho, Instituto Politécnico de Portalegre, Portugal. https://orcid.org/0000-0001-6095-6010
Marcelo Posca Cohen, Universidad Complutense de Madrid, España. https://orcid.org/0009-0007-7345-5056
María Inmaculada Egido Gálvez, Universidad Autónoma de Madrid (UAM), España. https://orcid.org/0000-0003-1995-2688
Mario Corrales Serrano, Universidad de Extremadura, España. https://orcid.org/0000-0001-8520-9222
Mário de Faria Carvalho, Universidade Federal de Pernambuco, Brasil. https://orcid.org/0000-0002-7071-2586
Nilo Albert Velásquez, Universidad Católica Los Ángeles de Chimbote (ULADECH), Perú. https://orcid.org/0000-0001-7881-4985
Olga Yanet Acuña Rodríguez, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. https://orcid.org/0000-0001-6273-2715
Omar de Jesús Reyes-Pérez, Universidad del Mar (UMAR), México. https://orcid.org/0000-0003-3979-4066
Radu Bogdan Toma, Universidad de Burgos (UBU), España. https://orcid.org/0000-0003-4846-7323
Rosina Vanessa Sánchez Jiménez, Universidad de Lima, Perú. https://orcid.org/0000-0002-9672-7380
Sonia Aguilar Gavira, Universidad de Cádiz, España. https://orcid.org/0000-0002-4168-271X
Sonia García Segura, Universidad de Córdoba (España). https://orcid.org/0000-0003-2928-3334
Talía Violeta Gutiérrez, Universidad Nacional de Quilmes (UNQ), Argentina. https://orcid.org/0000-0001-9323-3855
Teresita Alzate Yepes, Universidad de Antioquia (UdeA), Colombia https://orcid.org/0000-0002-3147-7990
Valentín Martínez Otero, Universidad Complutense de Madrid (UCM), España. https://orcid.org/0000-0003-3971-7204
Yanneth del Socorro López Andrade, Institución Universitaria ITM, Colombia. https://orcid.org/0000-0002-5345-1038

OEI
Organización de Estados Iberoamericanos
Organização de Estados Ibero-americanos

REVISTA IBEROAMERICANA DE EDUCACIÓN
REVISTA IBERO-AMERICANA DE EDUCAÇÃO

volumen 100. número 1
enero-marzo / janeiro-abril 2026

Educación para la democracia, los derechos humanos y la ciudadanía plena
Educação para a democracia, os direitos humanos e a plena cidadania

Coordinación / Coordenação:
Ricardo Cuenca

Sumario / Sumário

Editorial

Ricardo Cuenca. Educación para la democracia: una introducción 9

Monográfico

Enrique-Javier Díez-Gutiérrez y Mauro-Rafael Jarquín-Ramírez. Comprender la "batalla pedagógica cultural" de la extrema derecha para disputar el futuro de la democracia 15

Cristian Eduardo Orellana Fonseca, Juan Pablo Paredes, Carlos Muñoz, Juan José Salinas y Rodrigo Salazar. Formación ciudadana: Gobernanza y cultura en escuelas del Biobío, Chile 33

Cinthia Jessica Sánchez Serrano, Marleny Hernández Escobar y Gabriela Itzchel Salgado Jaramillo. Estrategias pedagógicas para construir entornos inclusivos desde los derechos humanos y la cultura de paz 51

María Teresa Estefanía Sánchez, David Pascual Olivo Chang y Edwin Johel Angulo Quiroz. Ciudadanía y escuela en un contexto de transformación social: ¿Estamos formando para la convivencia democrática? 67

José Darío Guzmán Rodríguez, Fernando Galindo Perdomo y Didier Antonio Trujillo Méndez Representaciones sociales de paz en estudiantes de la zona rural en Colombia 89

Susana Merino Lorente. Educación inclusiva y formación ciudadana en la dcencia: ApS, soft skills y educación ambiental 105

Jazmín Rocío Herrera Araiza, Julio César Gómez Gándara y Alejandro Villegas-Muro. La Educación con perspectiva de género en la enseñanza de la historia: estrategias didácticas para una cultura de igualdad de género 123

Belén García-Delgado Giménez y Almudena Revilla Guiijarro. Educación climática en la universidad: aplicación del Test CRAAP contra la desinformación 141

Otros Temas

Juan Vicente Ortiz Franco, Liliana de Jesús Olmos Pérez y Ingrid Picazo Cazarez. Autoavaliação no ensino superior no México e na Colômbia: rumo a uma avaliação crítica, formativa e transformadora 163

Recensiones

Diana Marín Suelves. Reseña del libro Futuros sin escuelas: Tecnocapitalismo, impotencia reflexiva y pansophia secuestrada 175

EDITORIAL

Educación para la democracia: una introducción
Educação para a democracia: uma introdução

Ricardo Cuenca https://orcid.org/0000-0002-9459-6559
Universidad Nacional Mayor de San Marcos (UNMSM), Perú

Las democracias en todo el mundo atraviesan una de sus mayores crisis. La mayoría de los indicadores de calidad democrática evidencian un deterioro global, con una tendencia preocupante en Iberoamérica. En la región, el 83 % de las democracias son meramente electorales, es decir, carecen de respeto irrestricto a las libertades civiles y a la igualdad ante la ley (Instituto V-Dem, 2023). Además, el 66 % de los países ha visto disminuir sus índices democráticos, mientras que el 30 % se encuentra en regímenes híbridos y el 45 % en democracias defectuosas (The Economist, 2023). Este debilitamiento institucional se refleja en la percepción ciudadana: solo el 48 % de la población de América Latina expresa apoyo a la democracia (Latinobarómetro, 2023), y apenas el 42 % se declara satisfecha con su funcionamiento (Lupu et al., 2023).

Diversas hipótesis intentan explicar esta crisis. Algunos enfoques señalan el agotamiento de las formas tradicionales de la democracia liberal y representativa (Luna, 2024); otros destacan el progresivo deterioro de las instituciones, de las *élites* y de los procesos (Guzmán-Concha, 2023; Riedl et al, 2025) que la sostienen, así como el incremento de la insatisfacción y de la desafección consecuente hacia la democracia por parte de sectores que se sienten excluidos. Finalmente, posturas que expresan que ante la emergencia de una derecha radical a la que la democracia le resulta incómoda en varios aspectos (Rovira, 2024).

En esa línea, un factor clave en este declive de la democracia es el debilitamiento del papel de la educación en la construcción de una cultura política y en la formación de ciudadanos con pensamiento crítico y compromiso cívico.

As democracias em todo o mundo estão a atravessar uma das suas maiores crises. A maioria dos indicadores de qualidade democrática mostra uma deterioração global, com uma tendência particularmente preocupante na América Latina. Na região, 83% das democracias são apenas eleitorais, ou seja, não garantem o respeito irrestrito pelas liberdades civis e pela igualdade perante a lei (Instituto V-Dem, 2023). Além disso, 66% dos países viram os seus índices democráticos diminuírem, enquanto 30% se encontram em regimes híbridos e 45% em democracias defeituosas (The Economist, 2023). Este enfraquecimento institucional reflete-se na perceção dos cidadãos: apenas 48% da população da América Latina apoia a democracia (Latinobarómetro, 2023) e apenas 42% declara-se satisfeita com o seu funcionamento (Lupu et al., 2023).

Várias hipóteses tentam explicar esta crise. Algumas abordagens apontam para o esgotamento das formas tradicionais de democracia liberal e representativa (Luna, 2024), enquanto outras destacam a deterioração progressiva das instituições, das elites e dos processos (Guzmán-Concha, 2023; Riedl et al., 2025) que as sustentam, bem como o aumento da insatisfação e da consequente desilusão em relação à democracia por parte de setores que se sentem excluídos. Por fim, há posições que afirmam que a emergência de uma direita radical, para a qual a democracia é incómoda em vários aspetos, contribui para esta situação (Rovira, 2024).

Nessa linha, um fator-chave nesse declínio da democracia é o enfraquecimento do papel da educação na construção de uma cultura política e na formação de cidadãos com pensamento crítico e compromisso cívico.

Revista Iberoamericana de Educación (2026), vol. 100 núm. 1, pp. 9-12 - OEI
https://doi.org/10.35362/rie10017315 - ISSN: 1022-6508 / ISSNe: 1681-5653
recibido / recebido: 19/01/2026; aceptado / aceite: 24/01/2026

El informe *International Civic and Citizenship Education Study* (ICCS) del 2022 muestra nuevamente que la escuela sigue siendo un espacio clave para la formación de disposiciones democráticas, pero existe una brecha estructural creciente entre el desarrollo de actitudes y la adquisición de conocimientos cívicos sólidos, especialmente en contextos de mayor desigualdad (Schulz et al., 2025). En esta ronda de evaluación, en la que solo participaron tres países iberoamericanos –Brasil (con algunas dificultades técnicas), Colombia y España–, se evidencia que la región tiene desafíos pendientes. España, el país mejor posicionado de los tres en relación con el promedio internacional, muestra un estancamiento; es decir, no logra consolidar ni ampliar la mejora observada en 2016, especialmente en un contexto en el que los contenidos cívicos se han vuelto más complejos debido a la desinformación, a la ciudadanía digital y a las crisis democráticas. Por otro lado, Brasil y Colombia presentan retos importantes para mejorar los resultados en conocimientos cívicos, que se encuentran muy por debajo del promedio internacional, a pesar de que los estudiantes evaluados mostraron alta motivación para participar (Schulz et al., 2025).

La principal implicación del ICCS 2022 es que no basta con promover actitudes democráticas ni con la participación simbólica. Los sistemas educativos deben fortalecer explícitamente el aprendizaje cívico riguroso, especialmente en contextos de vulnerabilidad, para evitar la formación de una ciudadanía motivada pero cognitivamente frágil, susceptible a la desinformación y a los discursos antidemocráticos. En síntesis, el informe advierte que la calidad de la democracia futura dependerá de la capacidad de la escuela para articular conocimiento, valores y acción, y no solo de fomentar la adhesión normativa a la democracia.

Este número monográfico busca contribuir al debate sobre el papel de la educación en el fortalecimiento de la democracia, invitando a la academia iberoamericana a reflexionar

O relatório do estudo International Civic and Citizenship Education Study (ICCS) de 2022 mostra, mais uma vez, que a escola continua a ser um espaço fundamental para a formação de disposições democráticas. No entanto, existe uma lacuna estrutural crescente entre o desenvolvimento de atitudes e a aquisição de conhecimentos cívicos sólidos, especialmente em contextos de maior desigualdade (Schulz et al., 2025). Nesta ronda de avaliação, que contou com a participação de apenas três países ibero-americanos –Brasil (que enfrentou algumas dificuldades técnicas), Colômbia e Espanha–, fica evidente que a região ainda enfrenta desafios pendentes. A Espanha, o país melhor posicionado dos três em relação à média internacional, apresenta um cenário de estagnação, não conseguindo consolidar ou ampliar a melhoria observada em 2016, num contexto em que os conteúdos cívicos se tornaram mais complexos devido à desinformação, à cidadania digital e às crises democráticas. Por outro lado, o Brasil e a Colômbia enfrentam desafios significativos para melhorar os resultados nos conhecimentos cívicos, que estão muito abaixo da média internacional, apesar dos alunos avaliados terem demonstrado uma elevada motivação para participar (Schulz et al., 2025).

A principal implicação do ICCS 2022 é que não basta promover atitudes democráticas ou participação simbólica. Os sistemas educacionais devem fortalecer explicitamente a aprendizagem cívica rigorosa, especialmente em contextos de vulnerabilidade, para evitar a formação de uma cidadania motivada, mas cognitivamente frágil, suscetível à desinformação e a discursos antidemocráticos. Em resumo, o relatório alerta que a qualidade da democracia futura dependerá da capacidade da escola de articular conhecimento, valores e ação, e não apenas de promover a adesão normativa à democracia.

Este número monográfico busca contribuir para o debate sobre o papel da educação no fortalecimento da democracia,

sobre los desafíos y las oportunidades de la formación de sujetos políticos en el contexto actual. Bajo esta perspectiva resulta fundamental la discusión sobre la función de los sistemas educativos en la promoción de los derechos humanos, la cultura de la paz y el desarrollo de ciudadanías plenas.

Los artículos que componen este número examinan la función social de la educación como una herramienta para transformar la realidad contemporánea y fortalecer la convivencia democrática. Las investigaciones exploran cómo integrar la perspectiva de género en la historia, fomentar una cultura de paz en entornos rurales y aplicar estrategias de aprendizaje-servicio para desarrollar habilidades ciudadanas. Asimismo, los autores analizan las tensiones políticas actuales, como la influencia de la extrema derecha en la pedagogía y la necesidad de combatir la desinformación climática mediante el pensamiento crítico. El conjunto de estudios destaca que una formación inclusiva, basada en los derechos humanos, es fundamental para superar las desigualdades estructurales en las aulas de Iberoamérica. En última instancia, se subraya que la escuela no solo transmite conocimientos, sino que también actúa como un espacio vital para la participación ciudadana y la construcción de un futuro más equitativo.

Actualmente, la gran mayoría de la ciudadanía iberoamericana vive en regímenes democráticos y bajo el Estado de derecho. Sin embargo, el poder transformador de la democracia como mecanismo de convivencia, se ve debilitado cada día no solo por el reto estructural que supone una inequidad social y económica que genera profundas brechas e insatisfacción, sino también por un estado de creciente perplejidad e incertidumbre que ha ido emergiendo al albur de la evolución de las transiciones climáticas, digitales y geopolíticas. Una vez más, la educación es la llamada a desarrollar sujetos políticos capaces de construir esa democracia que se requiere para vivir en

convidando a academia ibero-americana a refletir sobre os desafios e as oportunidades da formação de sujeitos políticos no contexto atual. Nessa perspectiva, é fundamental a discussão sobre a função dos sistemas educacionais na promoção dos direitos humanos, da cultura da paz e do desenvolvimento da cidadania plena.

Os artigos que compõem este número examinam a função social da educação como ferramenta para transformar a realidade contemporânea e fortalecer a convivência democrática. As pesquisas exploram como integrar a perspectiva de gênero na história, promover uma cultura de paz em ambientes rurais e aplicar estratégias de aprendizagem-serviço para desenvolver habilidades cidadãs. Além disso, os autores analisam as tensões políticas atuais, como a influência da extrema direita na pedagogia e a necessidade de combater a desinformação climática por meio do pensamento crítico. O conjunto de estudos destaca que uma formação inclusiva, baseada nos direitos humanos, é fundamental para superar as desigualdades estruturais nas salas de aula da Ibero-América. Em última análise, ressalta-se que a escola não apenas transmite conhecimentos, mas também atua como um espaço vital para a participação cidadã e a construção de um futuro mais equitativo.

Atualmente, a grande maioria dos cidadãos ibero-americanos vive em regimes democráticos e sob o Estado de Direito. No entanto, o poder transformador da democracia como mecanismo de convivência é enfraquecido a cada dia, não apenas pelo desafio estrutural que representa a desigualdade social e econômica, que gera profundas lacunas e insatisfação, mas também por um estado de crescente perplexidade e incerteza que vem surgindo com a evolução das transições climáticas, digitais e geopolíticas. Mais uma vez, a educação é chamada a formar cidadãos políticos capazes de construir a democracia necessária para viver em paz. A educação

paz. La educación es el mejor instrumento para construir mejores sociedades, si así se nos lo proponemos (Cuenca, 2020).

é o melhor instrumento para construir sociedades melhores, se assim o propusermos (Cuenca, 2020).

Bibliografía

Cuenca, R. (2020). La urgencia de ciudadanía. Reflexiones sobre educación y sociedad en la pospandemia. En, I. Dussel, P. Ferrante y D. Pulfer (Comps.), *Pensar la educación en tiempos de pandemia II. Experiencias y problemáticas en Iberoamérica* (págs. 241–254). Universidad Pedagógica Nacional y Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.

Guzmán-Concha, C. (2023). Legacies of Authoritarianism and Elite Responses to Social Unrest. The Estallidos Sociales in Peru and Chile. *Sociológica 17*(1), 105–17.

Instituto V-Dem. (2023). *Resistencia frente a la autocratización. Reporte de la democracia 2023*. Universidad de Gotemburg.

Latinobarómetro. (2023). *Informe 2023. La recesión democrática de América Latina.* Corporación Latinobarómetro.

Luna, J.P. (2024). *¿Democracia muerta? Chile, América Latina y un modelo estallado*. Editorial Ariel.

Lupu, N.; Rodríguez, M.; Wilson, C.J. y Zechmeister, E. (2023). *Pulso de la democracia*. LAPOP.

Riedl, R.B.; McCoy, J.; Roberts, K. & Somer, M. (2025). Pathways of Democratic Backsliding, Resistance, and (Partial) Recoveries. *The ANNALS of the American Academy of Political and Social Science, 712*(1), 8-31.

Rovira, C. (2024). El ascenso de la ultraderecha en América Latina: inesperado, rápido y duradero. *Forum, 54*(4), 8-15.

Schulz, W.; Ainley, J.; Fraillon, J.; Losito, B.; Agrusti, G.; Damiani, V. & Friedman, T. (2025). *Education for Citizenship in Times of Global Challenge IEA International Civic and Citizenship Education Study 2022 International Report.* Springer

The Economist. (2023). Índice *de Democracia 2023*. The Economist Intelligence Unit.

Cómo citar en APA:

Cuenca, R. (2026). Educación para la democracia: una introducción. *Revista Iberoamericana de Educación, 100*(1), 9-12. https://doi.org/10.35362/rie10017315

MONOGRÁFICO

Comprender la "batalla pedagógica cultural" de la extrema derecha para disputar el futuro de la democracia

Compreender a «batalha pedagógica cultural» da extrema direita para disputar o futuro da democracia

Understanding the far right's "cultural pedagogical battle" to contest the future of democracy

Enrique-Javier Díez-Gutiérrez [1] https://orcid.org/0000-0003-3399-5318
Mauro-Rafael Jarquín-Ramírez [2] https://orcid.org/0000-0002-0496-091X
[1] Universidad de León (ULE), España; [2] Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), México

Resumen. Esta investigación analiza la narrativa sobre educación de las fuerzas políticas aglutinadas en la Conferencia Política de Acción Conservadora (CPAC), la mayor y más influyente red de extrema derecha a nivel global. Utilizando la metodología de Análisis Político del Discurso (APD), se examinan las intervenciones orales de todos los miembros que participaron en la última reunión de la CPAC, en Argentina, a finales de 2024. Los resultados nos indican que han forjado una "pedagogía pública" que busca influir e impactar en el debate público en cuatro niveles: (a) anti-wokismo, (b) americanismo y patriotismo, (c) libertarianismo y (d) reorganización geopolítica. Se concluye que se está conformando una plataforma pedagógica de cambio social, concebida como eje básico de la "batalla cultural" de la extrema derecha, abriendo una "ventana de Overton", con la cual intentan convertir en "sentido común" ideas, lemas, temas y propuestas extremistas, algunas de las cuales serían impensables en otro tiempo. Sus banderas ideológicas y políticas, con las cuales buscan interpelar a la ciudadanía de todo el mundo, constituyen "mensajes auténticos de libertad" que "resuenan y son familiares para todas las personas", intentando configurar un nuevo "sentido común", estrategia que se expande a nivel mundial. La importancia de esta investigación radica en que permite iniciar un análisis atento y sistemático de la estrategia pedagógica cultural del neofascismo en Iberoamérica.

Palabras clave: batalla pedagógica cultural; extrema derecha; CPAC; neofascimo; América Latina; análisis político del fiscurso.

Resumo. Esta investigação analisa a narrativa sobre educação das forças políticas reunidas na Conferência Política de Ação Conservadora (CPAC), a maior e mais influente rede de extrema direita a nível global. Utilizando a metodologia da Análise Política do Discurso (APD), examinamos as intervenções de todos os membros que participaram na última reunião da CPAC, na Argentina, no final de 2024. Os resultados indicam que eles criaram uma "pedagogia pública" que busca influenciar e impactar o debate público em quatro níveis: (a) anti-wokismo, (b) americanismo e patriotismo, (c) libertarianismo e (d) reorganização geopolítica. Concluímos que está a ser formada uma plataforma pedagógica de mudança social, concebida como eixo básico da «batalha cultural» da extrema direita, abrindo uma «janela de Overton», com a qual tentam converter em «senso comum» ideias, slogans, temas e propostas extremistas, alguns dos quais seriam impensáveis noutra época. As suas bandeiras ideológicas e políticas, com as quais procuram interpelar os cidadãos de todo o mundo, constituem «mensagens autênticas de liberdade» que «ressonam e são familiares a todas as pessoas», tentando configurar um novo «senso comum», estratégia que se expande a nível mundial. A importância desta investigação reside no facto de permitir iniciar uma análise atenta e sistemática da estratégia pedagógica cultural do neofascismo na Ibero-América.

Palavras chave: batalha pedagógica cultural; extrema-direita; CPAC; neo-fascismo; América Latina; análise do discurso político.

Abstract. This research analyses the narrative on education of the political forces united in the Conservative Political Action Conference (CPAC), the largest and most influential far-right network globally. Using the Political Discourse Analysis (PDA) methodology, we examine the speeches of all members who participated in the last CPAC meeting in Argentina at the end of 2024. The results indicate that they have forged a 'public pedagogy' that seeks to influence and impact public debate on four levels: (a) anti-wokism, (b) Americanism and patriotism, (c) libertarianism, and (d) geopolitical reorganisation. We conclude that a pedagogical platform for social change is taking shape, conceived as the basic axis of the far right's 'cultural battle,' opening an 'Overton window' with which they attempt to turn extremist ideas, slogans, themes, and proposals into 'common sense,' some of which would have been unthinkable in the past. Their ideological and political banners, with which they seek to appeal to citizens around the world, constitute 'authentic messages of freedom' that 'resonate and are familiar to all people,' attempting to shape a new 'common sense,' a strategy that is expanding globally. The

importance of this research lies in the fact that it allows for a careful and systematic analysis of the cultural pedagogical strategy of neo-fascism in Latin America.
Keywords: cultural pedagogical battle; far right; CPAC; neo-fascism; Latin America; political discourse analysis.

1. Introducción

El neofascismo se consolida en América Latina a gran velocidad. Empleamos el concepto "neofascismo" (Ayers, 2024; Cox, 2021; Díez-Gutiérrez, 2022; Guamán et al., 2019; Holmes, 2023; Wanschelbaum, 2025) para englobar una gama de fuerzas de la derecha radical y la extrema derecha que, en el contexto contemporáneo, articulan proyectos autoritarios, reaccionarios y excluyentes bajo formas adaptadas a los marcos formales de la democracia liberal. Estas corrientes combinan la apelación al orden, la nación y la familia con una retórica de guerra cultural, la deslegitimación de los derechos sociales y la impugnación de los consensos democráticos básicos, operando tanto en el plano institucional como en el cultural y mediático. En el ámbito educativo, el neofascismo educativo (Wanschelbaum, 2025) se expresa en la disputa por el currículo, la gobernanza escolar y la autoridad pedagógica, así como en la construcción de marcos discursivos que cuestionan la igualdad, la diversidad y la función pública de la educación. Consideramos que las caracterizaciones de estas fuerzas como populismo autoritario (Schäfer, 2022), urfascismo (Eco, 2019), fascismo 2.0 (Forti, 2021), posfascismo (Traverso, 2018), trumpismo (Urbán, 2024), nueva extrema derecha (Larsen y Jensen, 2025) u otras denominaciones similares, eluden la indagación crítica en favor de reducir dichos desarrollos políticos a generalizaciones difusas e inadecuadas para comprender la complejidad de las fuerzas y las dinámicas de la actual derecha radical y extrema derecha conjuntamente.

En este sentido, la Argentina gobernada por Javier Milei se convierte en un importante "laboratorio experimental" de las políticas educativas neofascistas de la extrema derecha del siglo XXI. Esto no se referiere únicamente a las políticas económicas, a las medidas sociales, a las batallas ideológicas o incluso a la *guerra cultural digital* impulsada por actores libertarianos y de extrema derecha contra feministas, jubilados, estudiantes, colectivos progresistas o cualquier persona o grupo que intente defender los derechos sociales -ahora calificados sistemáticamente por la extrema derecha como *zurdos de mierda*-, sino a un conjunto de estrategias de creación de sentido, que se han impulsado desde distintas plataformas, con el fin de crear un ambiente favorable hacia la violencia, la represión y la supresión argumentativa de quienes piensan distinto.

La hipótesis de fondo de la que partimos es que esta estrategia busca crear un nuevo sentido, un cambio cultural. Trata de abrir una "ventana de Overton": conseguir que términos, ideas, gestos y referentes que, siendo en algún momento inaceptables socialmente, se vayan instalando poco a poco en la discusión pública hasta que se normalicen y se conviertan en parte de la agenda pública y se acaben debatiendo y planteando como posibilidades. Es una táctica pedagógica y educativa, a la vez que política, comunicativa e ideológica que busca impulsar una "pedagogía pública" (Sandlin et al., 2010) que termine por consolidar elementos culturales que acompañen procesos de cambio social. Es parte de la actual batalla cultural (Laje, 2022),

noción recuperada ya por la propia extrema derecha y repetida en los encuentros de la Conferencia Política de Acción Conservadora (CPAC), como el de Argentina en el 2024, que busca "re-educar a la sociedad" en clave reaccionaria.

A nivel global, la CPAC, liderada por el *trumpismo*, se presenta como la articulación política más relevante del neofascismo a nivel mundial por: a) su alcance, ya que la Conferencia se extiende desde Estados Unidos hasta Europa, ciertas partes de Asia y América Latina; b) su diversidad, pues al interior de la CPAC convergen integrantes de partidos políticos, representantes de *think tanks*, líderes de movimientos sociales reaccionarios y líderes religiosos integristas, entre otros y c) su capacidad de articulación, ya que la Conferencia ha logrado conformar redes de operación, coordinación ideológica y trabajo conjunto con otras redes con sintonía ideológica y política. Su membresía se yuxtapone, en Europa, con la plataforma *Patriots* y a nivel global, en distintos ámbitos, con nodos estratégicos vinculados a *Atlas Network*. En América Latina, en sus encuentros han participado las principales fuerzas políticas de la extrema derecha en la región.

Debido a lo anterior, consideramos que la CPAC representa un objeto de estudio de gran interés para comprender las nuevas formas ideológicas, geopolíticas y operativas mediante las cuales opera el neofascismo a nivel internacional en la política educativa y cómo está impulsando su estrategia de "pedagogía pública" en América Latina para promover su agenda ideológica y su batalla cultural y educativa, lo cual genera formas extremas de prácticas políticas.

Por eso, en este trabajo se analizan las intervenciones discursivas de todos los miembros que intervinieron en la última reunión de la CPAC, justamente en Argentina a finales de 2024, a través de las intervenciones grabadas de los treinta oradores y oradoras que intervinieron a lo largo de las nueve horas de duración de la CPAC Argentina 2024. Mediante al análisis de sus prácticas discursivas se avanza en la investigación sobre la conformación de una plataforma pedagógica de cambio social, concebida como eje básico de la "batalla cultural" del neofascismo a nivel mundial (Jarquín-Ramírez, 2025). Se analiza cómo dicha campaña ha logrado intervenir en el debate público en cuatro niveles: (a) *anti-wokismo*, (b) americanismo y patriotismo, (c) libertarianismo y (d) reorganización geopolítica. Se concluye que la discusión sobre el neofascismo a nivel global, así como las dos vetas que conforman los ejes del espectro de la extrema derecha, el libertarianismo y el conservadurismo reaccionario, requieren una lectura atenta y mucho más amplia que el simple debate político, porque es en el cambio cultural social en donde dichas fuerzas han concentrado sus esfuerzos más significativos y es ahí donde se disputa el futuro de la democracia, los derechos humanos y la ciudadanía plena.

2. Metodología

Con el fin de obtener un conocimiento "denso" del objeto de estudio se ha utilizado la metodología cualitativa, dado que el fenómeno a investigar requiere una aproximación epistémica compleja. Se ha seleccionado la aproximación de estudio de caso (Maxwell, 2013) con la finalidad de indagar de forma heurística (Stake, 2005) en torno a un "discurso en acción" del neofascismo aglutinado en la Conferencia de Acción Política Conservadora (CPAC), en su encuentro en Argentina en 2024. Su

potencialidad radica en su capacidad para el conocimiento de lo particular, de lo idiosincrático, sin olvidar su contexto holístico y sus interrelaciones, así como generar hipótesis y descubrimientos y orientar la toma de decisiones (Gagnon, 2012). La idea que se pretende con este estudio de caso es abordar una visión en conjunto del fenómeno estudiado y avanzar en la comprensión de un sistema en acción en sus diversas interrelaciones con su contexto.

Se ha elegido la CPAC porque es la organización de la extrema derecha articulada con un mayor alcance geográfico, con un discurso estructurado, que aglutina a más gobiernos con este signo político y porque se articula con otras redes con las que converge como *Patriots* en Europa. La CPAC es crucial actualmente porque está impulsando una recomposición ideológica, una reorganización geopolítica y una reestructuración operativa del neofascismo y de la extrema derecha en América Latina. De ahí que resulte clave analizar de cerca los discursos desplegados por parte de la organización y quienes la integran, es decir, las prácticas textuales e intertextuales que le dan forma a dicho movimiento.

Un país de particular interés es Argentina, actualmente gobernada por Javier Milei, quien después de participar en la edición de la CPAC en 2022 en México, fue aplaudido cuando abandonaba el escenario con gritos de “presidente, presidente”, mucho tiempo antes de que incluso lanzara su candidatura electoral. El país sudamericano está sufriendo actualmente un avance profundo de las narrativas conservadoras y de la puesta en práctica de las propuestas del *radicalismo de mercado* (Slobodian, 2024) que están transformando el aparato estatal y generando cambios sustanciales en la sociedad.

Por todo lo anterior, con el fin de entender de qué forma se construyen, cómo se transmiten y cómo se recontextualizan las narrativas que conforman su *corpus ideológico*, se ha desarrollado un análisis del último encuentro de la CPAC en América Latina, llevado a cabo en Buenos Aires a finales de 2024. Para ello se han analizado las intervenciones grabadas de los treinta oradores y oradoras que intervinieron a lo largo de las nueve horas de duración de la CPAC Argentina 2024. En dicho evento es posible identificar la producción de los discursos y su forma de desarrollo.

El instrumento de investigación utilizado para este estudio de caso ha sido el Análisis Político del Discurso (Rodríguez-Fernández, 2018). El “Análisis Político del Discurso” (APD), que asume componentes del Análisis de Contenido (Contreras-Islas, 2020) y del Análisis Crítico del Discurso (Van-Dijk, 2009), es una de las perspectivas epistemológicas y metodológicas que más está contribuyendo actualmente a la investigación social crítica. Este enfoque fue seleccionado por su utilidad para desvelar el discurso ideológico y político que subyace en los discursos, narrativas y puesta en escena de la ideología neofascista en la CPAC.

Las fases del proceso de análisis político del discurso (APD) aplicado han sido las siguientes:

1. Análisis: Visionado y transcripción de las intervenciones de todos los asistentes. Propuesta de hipótesis de investigación, en función de la finalidad del estudio. Esto nos ha facilitado enunciar inferencias a partir de la frecuencia, la intensidad y la relación con la cual han ido apareciendo términos reiterados de un determinado campo semántico en el conjunto de discursos orales analizados.

2. Categorización: (a) Se han extraído los conceptos claves que aparecen en las intervenciones de los conferenciantes, (b) se ha analizado el sentido de los significantes de esos conceptos claves y (c) se ha construido las redes temáticas contextuales en los que se articulan. A partir de estos tres pasos, a continuación (d) se ha podido determinar las categorías fundamentales que aparecen en las intervenciones orales, de acuerdos con esos conceptos, significantes y redes temáticas.
3. Profundización: Se han señalado las ausencias y ocultamientos que subyacen (a) a partir de la lógica interna de cada intervención y (b) comparando discursos y narrativas sobre el mismo tema de diferentes intervenciones. Con el fin de realizar deducciones y poder acceder a elementos de interés que pueden no ser evidentes o mantenerse invisibles por debajo del plano literal del texto (Contreras-Islas, 2020). También, se han contrastado determinadas contradicciones halladas en las ponencias.
4. Contextualización: (a) Analizar el locus del discurso (quién), la forma en que se desarrolla (el cómo) y las finalidades de la narrativa empleada en las intervenciones (con qué finalidad) y (b) el público a quien iban destinadas (el a quién), así como (c) sus potenciales efectos (repercusiones).
5. No obstante, se ha mantenido a lo largo de todas estas fases una constante articulación y ajuste en tres ámbitos (Buenfil, 2019): a) la dimensión teórica (referida a los enfoques ontológicos y epistemológicos): el cuerpo conceptual en el que se enmarca el análisis de caso realizado; b) los referentes empíricos (los discursos revisados); y c) las preguntas del propio equipo investigador, que dan lugar así a una construcción constante de conocimiento a partir del proceso de investigación (Rodríguez-Fernández, 2018).

El análisis político del discurso ha permitido así analizar y profundizar en los referentes discursivos clave de la CPAC desde una triple esfera (Rodríguez-Fernández, 2018): las decisiones técnicas (¿qué se plantea hacer?), las teóricas (¿por qué se adoptan esas posiciones?) y las metateóricas (¿para qué o cuál es la finalidad de las mismas?).

2.1 Muestra

El estudio de caso analizado es la reunión de la CPAC 2024 en Argentina. Este es uno de los países en el continente americano que son o han sido gobernados por integrantes de CPAC. Junto a El Salvador (Nayib Bukele), Brasil (Jair Bolsonaro) y Estados Unidos (Donald Trump), el país sudamericano se ha convertido también en lo que la extrema derecha denomina un *faro de la libertad*, así como un espacio atractivo para el desarrollo de inversiones debido entre otras cosas a las políticas de desmantelamiento del Estado social, a la represión a la movilización popular y a la retórica libertariana de mercados abiertos. Javier Milei, el actual presidente, ha impulsado políticas que, aunque han logrado reducir la inflación, han generado efectos como empobrecimiento, precariedad y profundización de las desigualdades (Debat, 2025; Rojas, 2024; Wallace-Wells, 2024).

La versión 2024 de la Conferencia se llevó a cabo en Buenos Aires, "*la capital de la libertad de las Américas*", según Eduardo Bolsonaro, hijo del expresidente brasileño Jair Bolsonaro, arrestado recientemente por intentar llevar a cabo un golpe de Estado (Galarraga, 2025; Royo, 2025). En dicho encuentro se buscó re-estructurar la

narrativa sobre la lucha por la libertad y contra la “amenaza colectivista” en América Latina. En el evento participaron 30 oradores de 11 países, con una presencia notable de “delegados” estadounidenses.

Entre quienes tomaron la palabra se encontraron periodistas, empresarios, políticos y militantes de la causa de la extrema derecha. Actores estratégicos en el impulso de una batalla cultural contra las izquierdas desde distintos ámbitos. También hicieron su aparición activistas de extrema derecha como Daniel Parisini, conocido como el *Gordo Dan*, quien unas semanas antes del evento, presentó un grupo llamado “Las Fuerzas del Cielo” cuyos integrantes afirmaban: “*Queremos ser el brazo armado de Javier Milei*” (Batagelj, 2024) aludiendo a su capacidad para utilizar la tecnología digital a favor del presidente libertariano, al son de gritos de batalla como “Dios”, “Propiedad”, “Libertad”, “Vida”, “Patria” y “Familia”.

El evento contó con la presencia de comitivas de más de 20 países, lo cual fue geopolíticamente estratégico, en un momento desde el cual ya se construía la agenda que se disputa en estas semanas en los edificios oficiales y en las calles en Argentina.

La presencia de oradores masculinos blancos fue abismal (80 %). Como suele ocurrir en las reuniones de dicha organización, el liderazgo suele recaer en varones blancos que además cumplen con el canon de la masculinidad conocida como “hegemónica”. Un complemento sustancial en la lucha contra el *wokismo* internacional.

La muestra analizada son las intervenciones grabadas de los treinta oradores y oradoras que intervinieron a lo largo de las nueve horas de duración de la CPAC Argentina 2024, cuya fuente se puede consultar[1] y cuya relación se presenta en la siguiente Tabla donde se nombran los conferenciantes por orden de intervención:

Tabla 1. Listado de personas oradoras en la CPAC Argentina 2024

Nombre	País	Organización	Orden de intervención
Matt Schlapp	Estados Unidos	CPAC	1
Mercedes Schlapp	Estados Unidos	CPAC	2
Lara Trump	Estados Unidos	Vicepresidenta Comité Republicano	3
Soledad Cedro	Argentina	CPAC	4
Steve Bannon	Estados Unidos	Exasesor Trump	5
Jair Bolsonaro	Brasil	Expresidente	6
Santiago Abascal	España	Presidente partido Vox	7
Agustín Laje	Argentina	Director Fundación Faro	8
Blogarka Illes	Hungría	Miembro Asamblea Nacional	9
Vajk Farkas	Hungría	CPAC	10
Patricia Bullrich	Argentina	Ministra de Seguridad	11
Ben Shapiro	Estados Unidos	The Daily Wire	12
Kari Lake	Estados Unidos	Partido Republicano	13
Branko Marinkovic	Uruguay	Expresidente Comité Cívico Sta Cruz	14
Pablo Viana	Uruguay	Diputado Partido Nacional	15
Rafael López Aliaga	Perú	Partido Revolución Popular	16

[1] Se puede consultar en https://www.youtube.com/live/7lFSBW6nQ7U

Nombre	País	Organización	Orden de intervención
Eduardo Verástegui	México	Actor y activista político mexicano	17
Fernando Sánchez Ossa	Chile	Partido Republicano	18
Maria Corina Machado	Venezuela	Opositora venezolana	19
Ron Paul	Estados Unidos	Movimiento Libertariano USA	20
Javier Negre	España	Grupo EDA	21
Mariano Pérez	Argentina	Youtuber: canal “Break Point”	22
Ricardo Salinas Pliego	México	Grupo Salinas	23
Agustín Romo	Argentina	La Libertad Avanza	24
Daniel Parisini	Argentina	“Las fuerzas del cielo”	25
Santiago Santurio	Argentina	La Libertad Avanza	26
Nahuel Sotelo	Argentina	Secretario de Culto y Civilización	27
Luis “toto” Caputo	Argentina	Ministro de Economía	28
Eduardo Bolsonaro	Brasil	Exdiputado hijo Jair Bolsonaro	29
Javier Milei	Argentina	Presidente	30

Nota: Elaboración propia.

3. Resultados

El concepto de “pedagogía pública” ha sido discutido en años recientes a raíz del mayor interés por parte de académicos y académicas respecto a los procesos de aprendizaje y educación que se desarrollan fuera de los espacios escolares formales (Sandlin et al., 2010). Estos espacios son lugares de formación donde quienes los integran construyen también percepciones, referencias, ideas y nociones generales respecto a cómo estar y ser en el mundo, marcos de interpretación respecto a lo que ocurre en el mundo, así como predisposiciones para la acción social y política.

Consideramos que dicho concepto resulta de gran utilidad para construir un análisis sistemático respecto a una dimensión fundamental del desarrollo de la extrema derecha contemporánea: la re-educación y la batalla cultural de las ideas, como suelen denominarla. Para el neofascismo, la disputa por el ‘sentido común’ es fundamental. Desde una perspectiva gramsciana, la hegemonía no se reduce al dominio coercitivo de una clase o grupo social, sino que designa la capacidad de articular dirección moral, intelectual y cultural sobre el conjunto de la sociedad, construyendo consenso en torno a un determinado proyecto histórico. Para Gramsci (1971), la hegemonía se ejerce fundamentalmente en la sociedad civil, a través de instituciones, prácticas y discursos –entre ellas la escuela– que naturalizan un orden social específico y lo convierten en “sentido común”. Esta noción ha sido reelaborada por Laclau y Mouffe (1985), quienes desplazan el análisis desde una lógica de clase hacia una concepción discursiva y contingente de la hegemonía, entendida como el resultado siempre inestable de procesos de articulación que fijan temporalmente significados y relaciones sociales. En su enfoque, la hegemonía se construye mediante la producción de cadenas de equivalencia entre demandas diversas y la centralidad de significantes vacíos –como “libertad” o “pueblo”– capaces de condensar proyectos políticos heterogéneos, lo que

permite analizar las disputas contemporáneas no como expresiones necesarias de estructuras predefinidas, sino como luchas abiertas por la definición del sentido común y de los límites de lo pensable en el espacio democrático.

Esto no es algo realmente nuevo. En tiempos de Reagan, el neoconservadurismo lanzó una “guerra de las ideas” que encontró en *think tanks,* como *Heritage*, la punta de lanza para impulsar ideas de privatización y control social. Esta “derecha gramsciana”, como la denominó George (1997) intentaba impulsar un discurso ideológico y una agenda política por medio de su participación en el debate público. Las ideas eran armas y las palabras, eran una forma de acción, a decir del expresidente estadounidense. No obstante, esa “guerra de las ideas” ha sufrido algunos cambios, se ha refinado y se ha consolidado como un bloque ideológico, denominado ahora “batalla cultural”, y con nuevos instrumentos como las redes sociales que les permiten multiplicar y viralizar su difusión.

Esta “batalla cultural” se lleva a cabo no únicamente a través de la construcción de un proyecto educativo de cambio en los sistemas educativos que se plantea a nivel internacional, con particular claridad en el contexto europeo (Díez-Gutiérrez y Jarquín-Ramírez, 2025) en el cual se ha construido una agenda educativa común fundada en la xenofobia, el asimilacionismo, el control ideológico sobre las escuelas (pin parental) y la privatización, sino que también se extiende hacia otros espacios de la sociedad en donde pueden construirse nuevos significados y sentidos, en un proceso pedagógicamente “re-educativo”, y dar forma a estrategias y agendas políticas afines a su ideología. Para el neofascismo, los encuentros de CPAC son espacios fundamentales en este sentido.

En última instancia, la CPAC plantea tener como objetivo *avanzar la libertad*, *proteger a las familias*, y *vencer el comunismo* en Estados Unidos, América Latina y el mundo (CPAC, 2024).

Es posible encontrar un conjunto de categorías clave de análisis que aluden a distintos aspectos de construcción de la operación política de la extrema derecha articulada en la CPAC, a partir de las intervenciones de los oradores en la CPAC Argentina 2024.

3.1 Anti-Wokismo

Para la extrema derecha, la caída del Muro de Berlín y la implosión de la URSS no significó el fin del comunismo, sino un parteaguas en su historia. Tal como explica Milei en su intervención en la CPAC (2024), los *zurdos* “avanzaron sobre un terreno virgen porque [ante al “fin de la historia”] ellos avanzaron sin ningún problema, se metieron en las universidades, en medios de comunicación, en la cultura, y como no tenían rival, ganaron la batalla cultural”. Para quienes integran la CPAC, el término del comunismo como un régimen político en la URSS lo que significó realmente fue el trasvase del comunismo al plano de la cultura, su reconversión en el actual “marxismo cultural” (Márquez y Laje, 2016), que es la base teórica del *wokismo*, pese a que algunos de los autores fundamentales de lo que podría denominarse “*wokismo*” tienen poco que ver con el comunismo, como Michel Foucault.

La lucha contra la ideología *woke* es un elemento central del neofascismo contemporáneo. Para los líderes y también votantes de dichas formaciones, el *wokismo* representa una amenaza a un conjunto de instituciones centrales en el desarrollo de la vida en "civilización". Para Santiago Abascal: "la agenda de género está corrompiendo hasta la biología". Además, agrega:

> *la destrucción de la familia y con todo de ello decimos no al adoctrinamiento ideológico en las escuelas y muy especialmente decimos no a la corrupción de los menores en las aulas de los niños a los que los activistas están destruyendo su inocencia decimos no a esos que entran en los colegios a corromper a los niños a sexualizar les y hablarles de cosas que los niños aún no deben conocer no son pocas cosas a las que nos oponemos y nos oponemos con toda la fuerza de nuestra alma y de nuestro corazón la batalla frente a todo ello el intento de defendernos esas ideologías perversas y pervertidas.*

Esta preocupación es compartida también por Fernando Sánchez quien critica que el Ministerio de Desarrollo Social chileno se dedica a "financiar la ideología de género". Estas denominadas "políticas *woke*" promueven una "oscuridad intelectual", según Blogarka Illes, ponente húngaro en la CPAC.

Debido a lo anterior, un producto de la agenda *woke* es atentar contra la libertad al obligar a los individuos a actuar de una u otra forma. En palabras de Salinas Pliego, haciendo referencia a una persona transgénero: "*si el señor se quiere vestir de mujer y dice que es mujer a mí me vale pito pero que no me hagan respetar su fantasía*". La "agenda woke" representa, para los intervinientes en la CPAC, un atentado contra la libertad porque construye esquemas colectivos respecto a lo que es lo correcto o lo respetable, y se conforma como un sistema de opresión a la libertad de expresión, que, en el caso de la extrema derecha, suele mantenerse indiferente a consideraciones de derechos humanos o la dignidad de las personas.

No obstante, la lucha de todo el neofascismo contra el *wokismo* constituye mucho más que una batalla cultural, dedicada exclusivamente al acto de disputar los significados en la sociedad, o una política electoral para aglutinar votantes en torno a una agenda conservadora. La cruzada contra la agenda *woke* es y debe ser una política de Estado. Por ejemplo, en Argentina, Javier Milei creó la Secretaría de Culto y Civilización, la cual, según Nahuel Sotelo, su titular, es "*la única Secretaría del mundo para combatir la agenda 2030 y las ideas de la izquierda wok en el ámbito internacional*". Una política que se ha articulado con la apuesta de Donald Trump de hacer que Estados Unidos "*deje de ser woke*" mediante políticas públicas contra la diversidad, inclusión y la migración.

3.2 Americanismo y patriotismo

Otra de las claves sobresalientes de la CPAC en Argentina fue la puesta en escena de una supuesta cercanía profunda entre la cultura argentina y la estadounidense.

El evento se realizó de una forma similar a como podría ser una cumbre de CEOs global. Con una estética particularmente *americanizada*, con música de influencia estadounidense y una forma de presentación que recuerdan a cualquier *reality show* producido en Estados Unidos. Además, el escenario, la construcción discursiva y la interacción con el público generaba una imagen de estar en una especie de reunión o encuentro "de una gran familia" (como lo denominó Kari Lake para referirse a la

organización), con mucho menos ceremonia política, discusión conceptual o análisis intelectual que los habituales encuentros de izquierdas. Parecía tratarse más bien de una reunión para crear un sentimiento de grupo, de pertenencia, con eslóganes que apelaban a la emoción, con mantras que se repetían y que generaban exaltación y adhesión, con interacciones con el público con el que se buscaba complicidad, ironías y risas fáciles, señalamientos de enemigos compartidos y todo un lenguaje belicista de campaña que incitaba a la acción y el compromiso con una causa que, según ellos, apoya Dios y la Libertad, términos constantemente repetidos.

Un elemento recurrente también en otras reuniones regionales en las cuales queda de manifiesto la profunda influencia de Estados Unidos -en particular del *trumpismo*- respecto a la agenda geopolítica de la extrema derecha. Esta supuesta cercanía con la cultura estadounidense se construye en gran medida a partir del *nexo latino* en Miami, donde tradicionalmente se han organizado enclaves contra la revolución cubana, el chavismo venezolano y en general, de forma posterior, contra los progresismos latinoamericanos. De hecho, el evento de la CPAC (2024) se inició con la entonación del himno estadounidense en suelo argentino.

El patriotismo (y patrioterismo) son elementos muy presentes en las plataformas políticas de la extrema derecha (Díez-Gutiérrez, 2022). Pero, sorprendentemente lo que se busca es construir una noción común de patriotismo asociado y subordinado colonialmente a la cultura estadounidense, admirada y reverenciada por el neofascismo, una clara contradicción, aunque ellos no parecen verlo dada la historia de subordinación estructural de la economía y los intereses oligárquicos respecto a Estados Unidos. Lara Trump afirmó “*no somos radicales, somos patriotas*”, poniendo de manifiesto el intento por construir una cultura política común, cuya identidad nacional sin embargo se vincula al *trumpismo* norteamericano.

3.3 Libertarianismo

Un rasgo específico de la extrema derecha contemporánea es la recuperación de la retórica del libertarianismo, tradición intelectual derivada de la intersección entre las formulaciones de la Escuela Austriaca de Economía, el Objetivismo y otras expresiones de individualismo capitalista, principalmente asentadas en Estados Unidos. Estos planteamientos han resultado de gran utilidad para el cuerpo teórico de las plataformas neofascistas especialmente en cuestiones relativas al problema de los impuestos. Para la tradición libertariana, los impuestos son un robo. Y cualquier servicio público, financiado con impuestos, significa por ende un robo también.

Lo anterior fue recuperado por Lara Trump, para quien los políticos demócratas en Estados Unidos prometen cosas gratis como educación, universidad, vivienda, “*pero sabemos la verdad, alguien debe ganárselo*”. Eso es “*robarle al compatriota en vez de construir para compartir riqueza en la sociedad*”. La nueva fórmula de la derecha: libertad y patriotismo (Lara Trump).

Como explica Soledad Cedro, *libertad* es “*el concepto fundamental de CPAC*”. Término que se utilizaba, en la reunión en Argentina, por todos los oradores, fueran argentinos, brasileños, húngaros, estadounidenses, etc. En prácticamente todas las participaciones, los expositores hablaron de la libertad. De la amenaza que para ella

representaba la izquierda en cualquier de sus acepciones (comunismo, socialismo) que consideran "ladrona y asesina" (m. 5:02:38), como repetía Rafael López Aliaga, alcalde de Lima (Perú), así como el papel que CPAC tenía en la defensa de esa libertad.

Sin desarrollar un análisis complejo al interior de la organización, que sea compartido en el debate público, la CPAC (2024) ha logrado concentrar en el concepto de libertad una gran cantidad de demandas y principios específicos, relativos a políticas de identidad, diversidad, política económica, política social, etc.

3.4 Reorganización geopolítica

Como se ha mencionado anteriormente, el evento se inicia con el himno de Estados Unidos, flameando la bandera estadounidense al fondo del escenario, junto al himno y la bandera de Argentina. Los asistentes de CPAC reconocen "*el liderazgo de Estados Unidos*" y en concreto de Trump, como dijo Fernando Sánchez.

Lo anterior queda de manifiesto cuando, justamente antes de la intervención final, a cargo de Javier Milei, es posible ver en la pantalla del escenario una imagen que dice "CPAC. MAKE THE WORLD GREAT AGAIN", en el cual pueden verse cómo se despliegan flechas en forma de arco (minuto 8:16:16) que, saliendo de Estados Unidos, llegan a Argentina y Australia, respectivamente.

Tres gritos de "¡Viva!" se llevaron a cabo al inaugurar el evento: Viva Estados Unidos, Viva Israel, Viva América Latina. De facto, hay una aceptación de los intereses geopolíticos en la región, la cual converge contradictoriamente con un llamado a la lucha por la "soberanía nacional". Este reconocimiento de protagonismo en la política regional hacia Estados Unidos se muestra también en aspectos culturales clave. Uno de ellos es la profundización de la lógica colonial en el uso del inglés.

Este modelo de "patriotismo" subordinado a Estados Unidos propone una lucha por la libertad y una visión de prosperidad común entre Estados Unidos y los demás pueblos del mundo, frente a un enemigo común: la amenaza de la izquierda, que al mismo tiempo se la califica despectivamente como globalista, comunista, marxista. En esta lucha, Argentina ocupa ahora un lugar estratégico.

Soledad Cedro considera que, ante la situación en Brasil: "*ahora el destino de Sudamérica está en las manos de Milei y los patriotas de Argentina*". Y Argentina "*es el mundo que está defendiendo ese cáncer que es el socialismo y las ideas de izquierda empobrecedoras en toda la región*" (minuto 1:30:50). A ello se suma Eduardo Verástegui, para quien "*las fuerzas del cielo soplan a nuestro favor y las fuerzas del cielo están en Argentina*". Argentina, anfitriona de la CPAC 2024, se ha convertido en un polo de expansión de la extrema derecha, que recibe con frecuencia a liderazgos de esas redes de operación, como Santiago Abascal, el líder del partido de extrema derecha VOX en España, que se desplazaba a Argentina por tercera vez en el mismo año.

Por otro lado, hay un elemento interesante que es necesario subrayar, y es la posición de la CPAC y del gobierno argentino en particular, en torno a la política de Israel. Existe una agenda geopolítica pro-israelí del gobierno de Javier Milei y en general de las plataformas políticas adscritas a CPAC, que tratan de presentar y justificar con estrategias mediáticas, comunicativas, pedagógicas, simbólicas y políticas. Javier Milei viajó a Israel e incluso lloró en el Muro de las Lamentaciones. El vínculo del presidente con Israel, sin embargo, no se ha desarrollado como efecto de su di-

rección política en ese país, sino parece ser producto de un interés personal. En 2021, declaró: "*aspiro a ser el primer presidente judío de la historia argentina*", una posición que no ha descartado, convertirse al judaísmo (Teruggi, 2024). En su intervención en CPAC, incluso, recupera un fragmento de la Parashá Vayetzei[2].

3.5 Re-educar al mundo

La extrema derecha pretende re-educar al mundo. Y para poder llevar a cabo este plan, es necesario luchar por la libertad contra "*los zurdos de mierda*", según Ricardo Salinas Pliego (min. 6:51:58). Para ello, quienes se integran a CPAC consideran necesario superar los límites políticos que han adoptado los partidos de derecha tradicional en la región, una derecha que, según el neofascismo, no rompe con el marco impuesto por el globalismo o el socialismo. En el caso de México, una derecha "*tibia y cobarde*". Existe una apuesta por radicalizar a la derecha y normalizar dicho procedimiento, en palabras de Pablo Viana, Diputado de Uruguay: "*que hay que combatir la estúpida falacia del centro político que siempre y en todo lugar ha sido subsidiario al marxismo y que ha frustrado grandes oportunidades para el progreso de los países*" (min. 5:26:15).

Superar la "falacia del centro político" significa aceptar que la cruzada contra el izquierdismo y la cultural *woke* es esencialmente, una guerra. Se trata de una "guerra" contra el comunismo, el marxismo, el globalismo... "*si alguien se interpone entre ustedes, y sus hijos y su familia y la vida que Dios nos ha dado, CPAC estará con ustedes para luchar codo a codo, esa es nuestra promesa*", asegura Matt Schlapp, presidente de CPAC (min. 1:03:10). Es, incluso, una especie de "guerra de liberación" contra la "*opresión colectivista totalitaria marxista; por fin son las ideas de la libertad valores y principios que se remontan a la propia existencia humana*", como afirma Branko Marinkovic.

Esta guerra de re-educación del pueblo lleva implícita también una dimensión espiritual. Como afirma Verástegui: es un "*combate espiritual, esencialmente una batalla espiritual. Es una batalla que se libra entre el bien y el mal*". Para Salinas Pliego, la batalla va por el mismo camino: "*hay que ponerle nombre al mal, la clave del mal es la igualdad y el subyacente que viene ahí es la envidia*". A lo anterior, Abascal agrega: "*la batalla ya está ganada; la batalla va a ser muy larga; los enemigos son muy poderosos y los enemigos están instalados en los organismos supranacionales también muy poderosos que están tomados por los malos; organizaciones supranacionales tomadas por alianzas sorprendentes; la alianza del socialismo con algunas multinacionales; la alianza islam comunista, islam izquierdista*".

En esta batalla resultan de gran importancia las redes sociales, un espacio en el cual el neofascismo ha desplegado una batalla cultural sin precedentes. Lara Trump considera que Musk convirtió a Twitter (ahora X) "*en una verdadera plataforma de libre expresión*". Por ello, Abascal llama a defender "*la libertad de expresión en las redes con las que quieren acabar*". Los celulares, considerados un arma pedagógica, y las redes utilizadas como terreno de batalla cultural y educativa, son terreno abonado

[2] Es la séptima porción semanal de la Torá (תֹּלְדֹת, parashá) del ciclo anual judío de lectura de la Torá. Génesis 28:10–32:3.

para difundir la "buena nueva" entre los jóvenes, a pesar de que esté demostrado que buena parte de los mensajes que trasladan son *fake news* y campañas de odio (Díez-Gutiérrez et al., 2022; Nemer, 2023).

Sin embargo, no es únicamente en el mundo digital donde es necesario ampliar la libertad de opinión para combatir cultural y políticamente. Su "libertad de expresión" debe ser ejercida en todas partes, sin importar que atente contra la dignidad, los derechos humanos e incluso el porvenir de la humanidad misma y la vida en el planeta. Abascal afirma, por ejemplo, que la agenda 2030 y el pacto Verde Europeo "*es cómo arruinarnos, cómo volver a la edad de piedra, cómo destruir nuestra agricultura y nuestra industria*", además, condena, según él, al "*fanatismo climático*". Lo que antes podría comprenderse como una intervención negacionista, para el neofascismo significa una irrupción valiente, digna de un *freedom fighter*. En palabras de Agustín Laje, que intervino por videoconferencia, "*hay que tener los huevos muy muy pesados, como lo que tiene el presidente Javier Milei, para haber ido a Naciones Unidas a enfrentarse a los liberticidas de la agenda 2030*". En última instancia, los derechos humanos no son un elemento necesariamente importante. Según Fernando Sánchez: el Instituto de Derechos Humanos es un "*órgano de persecución de nuestras policías y Fuerzas Armadas*". Cosmovisión toda ella, como vemos, que construye un relato que va formando y educando en una destrucción calculada de los órganos e instancias públicas que tradicionalmente garantizan derechos fundamentales. Es así como van desgastando la democracia desde dentro de la democracia.

4. Discusión y conclusiones

El encuentro en Argentina, como en general los encuentros regionales de las organizaciones globales de extrema derecha, tienen la función de consolidar una *recontextualización* de las políticas regresivas impulsadas en el ámbito internacional, a partir de las condiciones culturales y sociales, así como de la correlación política de fuerzas en un país determinado. Así, fue posible ver cómo el discurso que permea en CPAC se aterrizaba en la realidad argentina por parte de los distintos oradores, aunque también es posible observar cómo la producción local de conocimiento y banderas políticas se construyó en un esquema *bottom to the top* (de lo local a lo global).

La extrema derecha aglutinada en la CPAC está impulsando una batalla pedagógica, cultural y política que habilita la irrupción de un conjunto de fenómenos extremistas que pueden conducir a una situación política preocupante, especialmente entre la juventud. El marco de intervención del neofascismo ha dado pie a que narrativas surgidas de la *manosfera*[3] se legitimen socialmente, a que agendas ultraconservadoras se conviertan en política pública, y a que el impulso a la "valorización *sin fin*", incluso cuando pone en peligro el trabajo vivo y la naturaleza, se mantenga pese a la catástrofe ecológica que puede generar. Además, en su apuesta por radicalizar y polarizar la discusión pública, ha optado por rescatar símbolos previamente vetados del espacio público, como el saludo nazi -o una versión muy cercana a él- que Steve Bannon, Eduardo Verástegui y Elon Musk realizaron en encuentros previos de CPAC.

[3] La *manosfera* es una red de webs, blogs y foros online, asociados políticamente con la extrema derecha y la *altright,* que promueven la masculinidad tradicional agresiva, la hostilidad hacia las mujeres o misoginia, y una fuerte oposición al feminismo, donde se mueven y expresan incels, MGTOW (Men Going Their Own Way), hombres agraviados y toda una amplia gama de personas y colectivos que se refuerzan entre sí contra lo que denominan "ideología de género".

En suma, lo que es posible ver es que el neofascismo en América Latina está llevando a cabo dos operaciones de "re-educación" social y colectiva simultáneas. Por un lado, impulsar una *usurpación de significados* (Ramos, 2025) mediante la cual busca re-construir el sentido común colectivo y re-significar nociones como "libertad" o "justicia social" desde su enfoque ideológico. El problema se complejiza más cuando consideramos que el neofascismo no ha logrado únicamente transformar el significado de nociones clave utilizadas habitualmente por los movimientos de izquierdas, progresistas o revolucionarios. Sino que ha logrado hacer de ellos auténticos gritos de batalla, en un sentido radicalmente opuesto al significado que tenían inicialmente. El mayor ejemplo, es el de 'libertad', repetido al unísono como un mantra de combate durante la Conferencia en Argentina, pero también presente en cada intervención pública tanto de la CPAC como de otras plataformas político-partidistas de extrema derecha, como *Patriots* en Europa, que exhiben términos en forma de dicotomías populistas como "libertad o comunismo" que dibujan como opuestas y que llegan al público joven, que se forma y se "educa" en esta lógica.

Además, mantiene una campaña para forzar una ventana de Overton (Bobric, 2021) con la cual, entre otras cosas, intenta convertir en "sentido común", en el seno de la sociedad, ideas, lemas, temas y propuestas, algunas de las cuales serían impensables en otro tiempo. Lo hace combinando estrategias pedagógicas, comunicativas y psicológicas que llegan e inundan la percepción de la población joven.

Es decir, la pedagogía pública que el neofascismo desarrolla se muestra en los elementos anteriormente analizados en la conferencia de la CPAC Argentina de 2024: a) Reivindicar los intereses de Estados Unidos en la región, revestidos con un discurso patriótico "soberanista" que encubre lógicas coloniales (el discurso imperial); b) el impulso a una *teología patriótica de mercado* mediante la cual se busca no solo legitimar el orden desigual del capital, sino tomarlo como ejemplo de lo que es "la buena vida" (el discurso neoliberal); c) el impulso a una batalla cultural contra lo que denominan *wokismo*, que no es sino una "cruzada" contra los derechos sociales, el reconocimiento de la diversidad y los derechos humanos (el discurso *antiwoke*) y d) radicalizar la apuesta política de la extrema derecha por medio de la promoción de un discurso que habilita extremismos conservadores (el discurso "antisistema" que tanto atrae a los jóvenes en las aulas). Todo ello está atravesando también los muros de los centros educativos y está siendo asimilado por el alumnado que lo manifiesta en las dinámicas de confrontación con el profesorado en las clases.

Pese a que, para ellos, luchar contra la izquierda es una gran gesta, son conscientes de que, como cita Milei, aludiendo al libro bíblico de Macabeos: "*Las fuerzas en la batalla no dependen de la cantidad de soldados, sino de las fuerzas que vienen del cielo*".

Así, el extremismo retórico ha llegado a tal grado que Agustín Laje, uno de los principales intelectuales del actual presidente de Argentina, ha terminado por señalar como "*enemigos*" a esos *zurdos*, con todas las implicaciones tanto epistemológicas como ideológicas, sociales, pedagógicas y políticas que conlleva tal calificativo. Además, ha afirmado que "*celebramos a la policía, los felicitamos, cada balazo bien puesto en cada zurdo ha sido para todos nosotros un momento de regocijo, cada imagen de cada zurdo lloriqueando por el gas pimienta en su cara ha sido para nosotros un momento*

muy placentero de ver, ha sido un momento donde nos ponemos de pie y aplaudimos". No olvidemos, ante estas palabras, que el lenguaje es el horizonte del ser, el horizonte sobre el que se construye la comprensión y la interpretación del mundo y que nombrar la realidad impacta performativamente en cómo se configura. Como dice el famoso periodista Kapuściński (2002) *las guerras siempre empiezan mucho antes de que se oiga el primer disparo, comienzan con un cambio del lenguaje en los medios*. Es la guerra cultural del neofascismo que designa como "enemigo" a eliminar a quien no piensa como ella con un discurso performativo que tiene consecuencias en la realidad.

Concluimos que la discusión sobre la pedagogía pública del neofascismo a nivel global, así como las dos vetas que conforman los ejes del espectro ideológico de la extrema derecha, el libertarianismo y el conservadurismo reaccionario, requieren una lectura política atenta y mucho más amplia que la simple disputa electoral, porque es en el cambio cultural y educativo social en donde dichas fuerzas han concentrado sus esfuerzos más significativos. Esta estrategia del neofascismo dista de esa caricatura que algunos sectores de la izquierda han construido sobre él, fundada esencialmente en plantear que "su único lenguaje es el odio" o que, en general, se trata de personas incompetentes o incapaces. Esa *pereza intelectual de izquierdas* ha permitido que dichos grupos avancen, aprendan de las propias izquierdas, expropien sus conceptos, aprovechen sus estrategias pedagógicas y comunicativas, y ahora, crezcan políticamente, electoralmente, y lo que es más importante, se consoliden en el plano de la cultura y el "sentido común". Y en este proceso, la CPAC ha resultado ser un actor crucial.

Solo desde el conocimiento, el análisis y la comprensión del actual auge del neofascismo en el terreno educativo también, de su batalla pedagógica cultural por el imaginario colectivo de las actuales y futuras generaciones, podremos sentar las bases para disputarles el terreno y el espacio que están consiguiendo en las aulas y entre los jóvenes. No podremos avanzar hacia la democracia, los derechos humanos y la ciudadanía plena si no hacemos los "deberes". Y uno de los más importantes que tenemos ahora es entender los mecanismos de "seducción pedagógica" que está utilizando el neofascismo para impulsar una sociedad a su imagen y semejanza. Un antídoto esencial frente a la desafección hacia la democracia y el avance de la extrema derecha (un 25% de jóvenes entre 18 y 24 años en España piensa votar a VOX, según la encuesta del CIS y Sigma Dos de octubre de 2025, y sigue creciendo su estimación de voto) es la educación. Pero una educación que vaya más allá de la escuela y sea una "pedagogía pública" en la que toda la tribu se involucre para educar y socializar a uno solo de sus miembros en la construcción de una cultura política radicalmente democrática y en la formación de ciudadanía con pensamiento crítico y compromiso cívico.

Bibliografía

Ayers, A. J. (2024). 'the fire this time': The long crisis of neoliberal capitalist accumulation and spectre of neofascism. *Critical Sociology, 50*(3), 413-435. https://doi.org/10.1177/08969205231195229

Batagelj, J. (2024, noviembre 19). Las referencias fascistas de los seguidores del Gordo Dan: “Queremos ser el brazo armado de Javier Milei”, *Público*. https://bit.ly/3Y5tBMk

Bobric, G. (2021). The overton window: A tool for information warfare. *ICCWS 2021 16th International Conference on Cyber Warfare and Security*. Academic Conferences Limited.

Buenfil, R. (2019). *Ernesto Laclau y la investigación educativa en Latinoamérica. Implicaciones y apropiaciones del Análisis Político del Discurso*. CLACSO.

Contreras-Islas, D. (2020). Análisis de contenido analógico: una aplicación de la hermenéutica analógica para el análisis de contenido curricular. *Revista Latinoamericana de Metodología de las Ciencias Sociales*, *10*(1): 7-18. https://doi.org/10.24215/18537863e071

Cox, R. W. (2021). Capitalism and neo-fascism. *Class, Race and Corporate Power*, *9*(1). DOI: 10.25148/CRCP.9.1.009653

CPAC. (2024, diciembre 4). CPAC Argentina 2024, Video de Youtube, 9:27:00, https://www.youtube.com/watch?v=7lFSBW6nQ7U&t=19405s

Debat, H. (2025). The Collapse of Argentine Science Under Javier Milei: One Year of Unprecedented Defunding. *Infonomy*, *3* (1). https://doi.org/10.3145/infonomy.25.007

Díez-Gutiérrez, E.J. (2022). *Pedagogía antifascista*. Octaedro.

Díez-Gutiérrez, E.J. Verdeja, M, Sarrión-Andaluz, J, Buendía, L, & Macías-Tovar, J. (2022). Political hate speech of the far right on Twitter in Latin America. *Comunicar*, 72: 101-113. https://doi.org/10.3916/C72-2022-08

Díez-Gutiérrez, E.J, & Jarquín-Ramírez, M. (2025). Educational policies of the extreme right in Europe: The formation of an Ultra-Right International in Education through a common agenda? *Education Policy Analysis Archives*, *33*. https://doi.org/10.14507/epaa.33.8848

Eco, U. (2019). *Fascismo eterno*. Empora.

Forti, S. (2024). *Democracias en extinción: el espectro de las autocracias electorales*. Akal.

Gagnon, Y. (2012). *L'étude de cas comme méthode de recherche*. PUQ.

Galarraga, N. (2025, marzo 26). El expresidente Bolsonaro será juzgado por liderar un intento de golpe de Estado contra Lula en Brasil, *El País*. https://acortar.link/UHNYUc

George, S. (1997). How to win the war of ideas. Lessons from the Gramscian Right, *Dissent Magazine*. https://acortar.link/Z3C1Pr

Gramsci, A. (1971). *Selections from the Prison Notebooks*. International Publishers.

Guamán, A., Martín, S. & Aragoneses, A. (2019). *Neofascismo: la bestia neoliberal*. Siglo XXI.

Holmes, M. (2023). Neo-Fascism. In *Organizing Occupy Wall Street: This is Just Practice* (pp. 295-309). Springer Nature Singapore.

Jarquín-Ramírez, M. (2025). Alcances y límites del populismo libertariano en América Latina. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, *30*(108): e14625105.

Kapuściński, R. (2002). *Los cínicos no sirven para este oficio*. Anagrama.

Laclau, E., & Mouffe, C. (1985). *Hegemony and Socialist Strategy: Towards a Radical Democratic Politics*. Verso.

Laje, A. (2022). *La batalla cultural: Reflexiones críticas para una Nueva Derecha*. Harper Collins.

Larsen, J. F., & Jensen, S. Q. (2025). The new far right, subcultural theory, and the sociology of emotions. *Studies in Conflict & Terrorism, 48*(10), 1079-1099.

Márquez, N, & Laje, A. (2016). *El Libro Negro de la Nueva Izquierda: Ideología de género o subversión cultural*. Grupo Union.

Maxwell, J. (2013). *Qualitative Research Design: An Interactive Approach*. Sage.

Nemer, D. (2023). De las fake news a la radicalización en línea: el caso del auge de la extrema derecha en Brasil. In J.A. Sanahuja-Perales & P. Stefanoni, *Extremas derechas y democracia: perspectivas iberoamericanas,* (pp. 173-192). Fundación Carolina.

Rodríguez-Fernández, J.R. (2018). *El análisis político del discurso. Apropiaciones en educación*. Octaedro.

Rojas, R. (2024). Backing extremism in Argentina: The working-class vote for javier Milei. *New Labor Forum*, (33)2: 66-76. https://doi.org/10.1177/10957960241245694

Royo, J. (2025, marzo 10). Eduardo Bolsonaro, hijo del expresidente de Brasil, renuncia al acta de diputado para instalarse en Estados Unidos. *El País*. https://bit.ly/4hPkJBu

Sandlin, J., Schultz, B., & Burdick, J. (2010). *Handbook of public pedagogy*, Routledge.

Schäfer, A. (2022). Cultural backlash? How (not) to explain the rise of authoritarian populism. *British Journal of Political Science*, *52*(4), 1977-1993. https://doi.org/10.1017/S0007123421000363

Slobodian, Q. (2024). *Crack-up capitalism*. Allen Lane.

Stake, R. (2005). *Investigación con estudio de casos*. Morata.

Teruggi, M. (2024 abril, 13). El extraño camino de Milei hacia el judaísmo. *Público*. https://acortar.link/Si78Cy

Traverso, E. (2018). *Las nuevas caras de la derecha*. Siglo XXI.

Urban, M. (2024). *Trumpismos: Neoliberales y Autoritarios. Radiografía de la derecha radical*. Verso.

Van Dijk, T. (2009). *Discurso y poder. Contribuciones a los estudios críticos del discurso*. Gedisa.

Wallace-Wells, D. (2024, march 31). Argentina's new anarcho-libertarian president offers a stark, sweeping vision of the political future. *The New York Times*, https://bit.ly/4j2r39M.

Wanschelbaum, C. (2025). *El Proyecto politico-pedagógico del neofascismo*. Editorial Universidad de Guadalajara.

Cómo citar en APA:

Díez-Gutiérrez, E.-J. y Jarquín-Ramírez, M.-R. (2026). Comprender la "batalla pedagógica cultural" de la extrema derecha para disputar el futuro de la democracia. *Revista Iberoamericana de Educación, 100(1)*, 15-31. https://doi.org/10.35362/rie10017164

Formación ciudadana: Gobernanza y cultura en escuelas del Biobío, Chile

Educação cidadã: Governança e cultura em escolas de Bío Bío, Chile

Citizenship education: Governance and culture in schools in Biobío, Chile

Cristian Eduardo Orellana Fonseca [1] https://orcid.org/0000-0001-8614-8011
Juan Pablo Paredes [2] https://orcid.org/0000-0002-8627-9107
Carlos Muñoz [3] https://orcid.org/0000-0003-2044-1965
Juan José Salinas [4] https://orcid.org/0000-0003-3999-6231
Rodrigo Salazar [1] https://orcid.org/0000-0001-5444-0624

[1] Universidad del Bío Bío (UBB), Chile; [2]Universidad Católica del Maule (UCM), Chile; [3] Universidad de Concepción (UdeC), Chile; [4] Universidad de Los Lagos (ULAGOS), Chile.

Resumen. La contribución de la escuela a la formación ciudadana, desde su dimensión organizativa, depende del tipo de gobernanza y la cultura escolar que la configura. Se identificó el tipo de gobernanza predominante en escuelas de la región del Biobío, Chile, en consideración de la gobernanza hegemónica y la cultura escolar. En un enfoque cualitativo, se efectuaron grupos focales con equipos de gestión escolar y análisis estructural de discurso. Los resultados muestran que el personal directivo asume un criterio de competencias técnicas y son preponderantes en la toma de decisiones, en la elección de quienes participan y sobre qué temas, lo que limita el involucramiento de otros estamentos. La preeminencia del Ministerio de Educación y del sostenedor sobre la gobernanza escolar normaliza un modelo enfocado en espacios formales de participación, proceso que favorece una cultura escolar poco participativa. Esto limita la calidad de la participación y su enseñanza-aprendizaje. La gobernanza escolar observada obstruye la consolidación de maneras más democráticas de gobierno y, restringe la contribución de la escuela a la formación ciudadana.
Palabras clave: ambiente cultural; educación cívica; gestión del centro de enseñanza; participación.

Resumo. La contribución de la escuela a la formación ciudadana, desde su dimensión organizativa, depende del tipo de gobernanza y la cultura escolar que la configura. Se identificó el tipo de gobernanza predominante en escuelas de la región del Biobío, Chile, en consideración de la gobernanza hegemónica y la cultura escolar. En un enfoque cualitativo, se efectuaron grupos focales con equipos de gestión escolar y análisis estructural de discurso. Los resultados muestran que el personal directivo asume un criterio de competencias técnicas y son preponderantes en la toma de decisiones, en la elección de quienes participan y sobre qué temas, lo que limita el involucramiento de otros estamentos. La preeminencia del Ministerio de Educación y del sostenedor sobre la gobernanza escolar normaliza un modelo enfocado en espacios formales de participación, proceso que favorece una cultura escolar poco participativa. Esto limita la calidad de la participación y su enseñanza-aprendizaje. La gobernanza escolar observada obstruye la consolidación de maneras más democráticas de gobierno y, restringe la contribución de la escuela a la formación ciudadana.
Palavras-clave: ambiente cultural; educación cívica; gestión del centro de enseñanza; participación.

Abstract. The contribution of schools to citizenship education, from an organizational perspective, depends on the type of governance and the school culture that shapes it. The predominant type of governance in schools in the Biobío region of Chile was identified, taking into account hegemonic governance and school culture. Using a qualitative approach, focus groups were conducted with school management teams and structural discourse analysis was performed. The results show that school administrators assume a criterion of technical competencies and are predominant in decision-making, in choosing who participates and on what topics, which limits the involvement of other stakeholders. The preeminence of the Ministry of Education and the sponsor over school governance normalizes a model focused on formal spaces for participation, a process that fosters a school culture that is not very participatory. This limits the quality of participation and its teaching and learning. The observed school governance hinders the consolidation of more democratic forms of government and restricts the school's contribution to civic education.
Keywords: cultural environment; civic education; school management; participation.

1. Introducción

En la escuela y en sus procesos, el ámbito cultural es fundamental. No obstante, no ha sido suficientemente considerado, especialmente en el plano organizativo de la formación ciudadana. En este marco, modelos de gobernanza centrados en la rendición de cuentas tienden a constreñir la participación y a desplazar decisiones hacia criterios técnicos, con consecuencias para la deliberación, autonomía y desarrollo de culturas democráticas. Así, la gobernanza escolar y el papel mediador de la cultura escolar resultan esenciales para la apropiación y el alcance efectivo de las políticas de formación ciudadana.

1.1 Actualidad de la formación ciudadana

La formación ciudadana constituye un pilar de las democracias, por lo que la UNESCO promueven su incorporación en los sistemas educativos (López-Meseguer y Aparicio-Herguedas, 2024; López-Meseguer, 2025). Además, según Vásquez-Shimajuko et al. (2024), su integración en la educación ayuda a prevenir variadas problemáticas sociales presentes en América Latina.

En los últimos veinte años en América Latina han resurgido tensiones ligadas a la calidad democrática y a la integración; especialmente en Chile, donde las movilizaciones ciudadanas recientes han evidenciado la profundidad de la desigualdad y la inequidad en el acceso a derechos sociales (Vásquez et al., 2023). En este sentido, el estallido social de octubre de 2019 en Chile reveló grandes desigualdades; la distancia entre élites y ciudadanía; y déficits institucionales. Así, se configura un contexto en que la educación adquiere un rol clave en la construcción de una democracia inclusiva y participativa. Por ello, el PNUD (2021) ha propuesto 12 claves para fortalecer la educación ciudadana, en que destaca la formación del personal escolar y el fortalecimiento de los espacios de participación.

1.2 Formación ciudadana desde su dimensión organizativa

La formación ciudadana debe abordar dos dimensiones: la curricular, que refiere a contenidos y metodologías; y la organizativa, orientada a las estructuras, normas y prácticas institucionales que hacen posible el ejercicio de la participación (Aguirre y Schugurensky, 2017); esta última, es clave para el aprendizaje democrático mediante la experiencia (Fernandes et al., 2023; Belavi et al., 2024). No obstante, su implementación en los centros escolares ha enfrentado múltiples limitaciones (Barranco y Bretones, 2025; Dos Santo, 2025).

En Chile, tras el retorno a la democracia, las políticas para fortalecer la participación en la escuela tuvieron bajo impacto (López et al., 2024; Quintana, 2022); pues, mediante un modelo formalista, reprodujeron la democracia representativa del país, sin autonomía ni reconocimiento de la diversidad de formas de participación, y dependiente de sostenedores y directivos, lo cual desincentivó la participación (Muñoz, 2011). Además, la participación de las familias en las escuelas quedó circunscrita a roles informativos o secundarios (Lagos y Silva, 2021; Mardones y Cárcamo, 2021), sustentados en criterios de competencia profesional que restringen el ejercicio democrático (Muñoz, 2011; Lagos y Silva, 2021). Por su parte, la Ley 20.911, que instala en los establecimientos el Plan de Formación Ciudadana, diseñada de manera externa y alejada de las realidades escolares, ha enfrentado dificultades en su implementa-

ción, pues conservó las tensiones mencionadas (Salazar et al., 2021; Zúñiga et al., 2020). Así, la dimensión organizativa (Aguirre y Schugurensky, 2017) en las escuelas chilenas continúa subordinada a una lógica normativa y jerárquica que no promueve un ejercicio genuino.

1.3 Gobernanza mundial del sistema educativo

El escenario descrito responde a un modelo hegemónico de gobernanza educativa que limita la participación y reduce el aporte de la dimensión organizativa a la formación ciudadana. Se trata de un fenómeno relacionado a la expansión de modelos neoliberales (Ball, 2016; Díez-Gutiérrez, 2020; Florito, 2025; Ganga-Contreras y Mancilla, 2018; Segat et al., 2025) y neoconservadores (Segat et al., 2025; Viñao, 2016), que han transformado las estructuras educativas en los diferentes niveles del sistema. Actualmente, más allá de las particularidades, la gobernanza se articula en torno a tres procesos: la desestatalización, mediante la incorporación de actores privados; el gobierno a distancia, a través de rankings y evaluaciones; y la lógica de libertad-responsabilidad, que asocia autonomía con presión por resultados (Collet y Tort, 2016).

En este marco, la rendición de cuentas (Camphuijsen, 2021; Nascimento y Da Silva, 2025; Parcerisa y Verger, 2023), reduce las decisiones a criterios técnicos o económicos, desplaza la deliberación y despolitiza el quehacer educativo (Ball, 2016; Brown et al., 2019). Las escuelas operan bajo un régimen de vigilancia permanente, sustentado en indicadores estandarizados (Collet-Sabé, 2017; Holloway y Santori, 2024), lo que genera respuestas de adaptación, resistencia o simulación (Ball, 2014; Verger et al., 2021); la evidencia comparada -incluido el caso chileno- muestra respuestas que van desde ajustes tácticos hasta la exclusión voluntaria (Verger et al., 2021) y advierte de sus efectos no previstos (Levatino et al., 2024; Holloway y Santori, 2024). En síntesis, la gobernanza global debilita la autonomía de los centros (Brown et al., 2016; Jeong y Luschei, 2018) y obstaculiza procesos deliberativos (Ball, 2016; Brown et al., 2016), afectando el desarrollo de culturas escolares democráticas.

1.4 Gobernanza escolar en Chile

La gobernanza escolar instalada en Chile se articula en torno a una doble rendición de cuentas: al mercado y al Estado (Falabella, 2015). Este esquema híbrido ha reconfigurado el trabajo escolar, orientándolo a resultados medibles y estándares externos, con consecuencias sobre la participación, la colaboración y el sentido del quehacer educativo (Ascorra et al., 2019; Campos et al., 2019; López et al., 2024). Las investigaciones realizadas revelan que la dirección escolar se ha transformado bajo un modelo de gestión que convierte a sus responsables en garantes de resultados, en menoscabo de su rol pedagógico y de fomento de procesos participativos (Sisto, 2018; Sisto y Campos-Martínez, 2021). Esta forma de gobernanza, se asienta en una tradición organizacional autoritaria que limita la deliberación y la corresponsabilidad (Donoso-Díaz y Benavides-Moreno, 2018).

La centralidad que ha logrado la rendición de cuentas dificulta la implementación de políticas como la convivencia escolar (MINEDUC, 2024) y el Plan de Formación Ciudadana (Ley 20.911), que demandan diálogo y reflexión, en tensión con las exi-

gencias administrativas (Ascorra et al., 2018; López et al., 2024). En consecuencia, la gobernanza en las escuelas fluctúa entre la obligación de rendir cuentas y la necesidad de democratizarse.

1.5 Gobernanza escolar democrática

Como alternativa a la gobernanza predominante, autorías han propuesto la gobernanza escolar democrática (Collet-Sabé, 2020; Collet y Tort, 2016; Feu et al., 2016; Prieto-Flores et al., 2018). Muestran que, en ciertos contextos, es posible superar las restricciones de los modelos dominantes mediante prácticas más participativas y deliberativas. Se sostiene que las decisiones deben ser tomadas colectivamente mediante mecanismos que garanticen la deliberación y el resguardo de los intereses comunes y presentan dimensiones e indicadores que permiten evaluar su situación en las escuelas (Feu et al., 2016).

En España –y en otros contextos– predomina una gobernanza convencional, que reproduce el sistema participativo de las instituciones políticas, sin contribuir de forma significativa a democratizar la vida escolar ni a extender valores democráticos a la sociedad; no obstante, existen formas de organización más proclives a la democracia, donde la participación resulta esencial, pues la democracia: "se aprende practicándola" (Feu et al., 2016, p. 453).

Dimensiones e indicadores construidos por Feu et al. (2016) han permitido describir la gobernanza en escuelas chilenas (Orellana et al., 2026). Los resultados muestran que, si bien existen mecanismos de participación, se limitan a instancias formales, poco representativas y con exigua variedad temática. La toma de decisiones sigue una lógica vertical centrada en la dirección; la participación se reduce a profesorado y equipos directivos, y las cuestiones técnico-pedagógicas quedan excluidas por criterios rígidos de competencias. Se aprecian rasgos democráticos -como proponer temas-, pero la falta de seguimiento confina su alcance y el carácter informativo de las reuniones desincentiva la participación. También que la rigidez de los espacios de participación formales y la escasez de tiempo dificultan deliberaciones que robustezcan un aprendizaje más democrático. En conjunto, impera un modelo de gobernanza, asumido sin cuestionamiento, que obstruye formas más democráticas y el aporte de la escuela a la formación ciudadana.

1.6 Cultura escolar y cambio

Analizar lo que ocurre donde políticas, normativas y requerimientos institucionales se vinculan con la organización de los centros educativos, exige atender a la cultura escolar. Este ámbito de confluencia entre normativas y prácticas ha sido ampliamente tratado en la literatura (Belavi y Murillo, 2020; Erickson, 1987; Gonzales y Paes, 2024; Hinde, 2004; Lobatón, 2024; Rico-Gómez y Ponce-Gea, 2024; Viñao, 2007). Esta subraya la utilidad de diversas concepciones de cultura escolar para vislumbrar cómo los miembros de la escuela erigen sentido en sus interacciones cotidianas y la cultura se entiende como un sistema de significados compartidos que orienta patrones de acción y supuestos subyacentes, corrientemente asumidos como parte del sentido común (Erickson,1987).

La literatura describe la cultura escolar como un flujo subyacente de valores y rituales que conforman la atmósfera de la escuela. Este conjunto de expectativas organiza las actividades de sus integrantes y se reproduce constantemente en las interacciones, tornándose en guía compartida de conductas. A partir de esta perspectiva, el cambio educativo solo es posible cuando guarda coherencia con la cultura presente; las reformas impositivas y verticales son ineficaces si no son compatibles con los supuestos internos de la institución (Hinde, 2004).

Por su parte, Viñao (2007) brinda una síntesis conceptual al definir la cultura escolar como el conjunto de formas de pensar y actuar, asentadas en las tradiciones, las dinámicas habituales y las normas implícitas que organizan la vida escolar, compartidas por la comunidad y entregadas de una generación a otra. Tales características le confieren permanencia, institucionalización y autonomía relativa, lo que revela tanto su resistencia al cambio externo como su capacidad de forjar prácticas propias. A la vez, se acentúa que la escuela no solo recibe influjos externos, sino que origina una cultura dinámica propia (Gonzales y Paes, 2024). En consonancia, Viñao (2007) advierte que la cultura escolar, como producto histórico, cumple un papel decisivo en la implementación de políticas, aunque suele ser escasamente considerada en su diseño, lo que explica la restringida eficacia de numerosas reformas.

1.7 Cultura escolar y democracia

En el campo de la democracia escolar, también se ha resaltado el papel de la cultura institucional como mediadora entre políticas educativas y su impacto real (Belavi y Murillo, 2020; Lobatón, 2024; Rico-Gómez y Ponce-Gea, 2024). Al respecto, la evidencia muestra que la presencia de una cultura democrática en la escuela es condición esencial para el éxito de las políticas orientadas a fomentar la participación y la equidad. Numerosos esfuerzos en este ámbito fracasan porque no logran incorporarse de manera genuina en la cultura escolar (Belavi y Murillo, 2020). De esta forma, un cambio legislativo, por sí solo, no transforma las normas implícitas de un establecimiento, ya que las reformas deben enfrentarse a prácticas arraigadas que funcionan como mecanismos de resistencia (Rico-Gómez y Ponce-Gea, 2024). Por ello, se enfatiza que la construcción de ciudadanía requiere que la institución encarne y practique diariamente principios democráticos, generando espacios efectivos de participación y deliberación (Lobatón, 2024).

1.8 Problematización

La gobernanza escolar es clave para fortalecer la democracia y la justicia social (Belavi y Murillo, 2020). Con base en los aportes de Feu et al. (2016) y su aplicación a escuelas chilenas (Orellana et al., 2026), se sostiene que la forma que adopta la gobernanza influye en el aporte de la escuela a la formación ciudadana, especialmente desde la dimensión organizativa (Aguirre y Schugurensky, 2017).

El escenario escolar se encuentra condicionado por un modelo hegemónico de gobernanza que restringe la participación genuina. La introducción de mecanismos de rendición de cuentas ha reducido la toma de decisiones a criterios técnicos y económicos, lo que debilita la deliberación y despolitiza el quehacer educativo. Así, bajo un régimen de vigilancia permanente, las escuelas responden mediante estrategias

de adaptación, resistencia o simulación. Los impactos de las políticas mencionadas han restringido la autonomía escolar y obstruido los procesos deliberativos, lo que ha limitado el desarrollo de culturas democráticas.

La cultura escolar cumple un papel decisivo sobre los efectos reales de políticas orientadas a promover la educación ciudadana, al regular conductas y condicionar la recepción de reformas. Solo una cultura institucional que practique la participación y la deliberación puede posibilitar que las políticas de equidad y ciudadanía logren un impacto en la democracia escolar. Los cambios normativos resultan insuficientes si no logran transformar las prácticas tradicionales arraigadas. En consecuencia, este estudio identificó el tipo de gobernanza predominante en escuelas de la región del Biobío, Chile, para lo cual consideró la gobernanza hegemónica y la cultura escolar.

2. Metodología

Por su capacidad de comprender la realidad escolar, se adoptó un enfoque cualitativo (Castellví et al., 2023) y un diseño flexible (Dorio et al., 2016). La producción de datos se realizó mediante grupos focales (GF), útiles para captar contenidos compartidos en la interacción (Rodas y Pacheco, 2020), y como estímulo se emplearon resultados preliminares de entrevistas a integrantes de equipos de gestión escolar (Orellana et al., 2026) basadas en las dimensiones e indicadores de gobernanza democrática de Feu et al. (2016).

La selección de las personas participantes obedeció a su relevancia frente al problema, diversidad de perfiles, vínculo con el objeto de estudio y la accesibilidad (Valles, 1997). En Chile, la región del Biobío, con una de las matrículas más altas del país tras la Metropolitana, posibilita observar la formación ciudadana en un territorio relevante pero periférico. Las personas informantes provenían de establecimientos de educación básica y media, públicos y particulares subvencionados.

Se convocó de los distintos establecimientos a integrantes de equipos de gestión escolar que ocupan diferentes cargos –direcciones, jefaturas de la unidad técnico-pedagógica, responsables de convivencia, de formación ciudadana y de integración escolar–. La decisión siguió un muestreo teórico (Valles, 1997), dado que los equipos de gestión participan más en la toma de decisiones. Estos equipos ocupan una posición clave para promover la reflexión sobre el rol de los estamentos y avanzar hacia una gobernanza más democrática (Feu et al., 2016). Se efectuaron dos grupos focales (GF1 y GF2), integrados por cinco personas informantes cada uno (I1 a I5), mujeres y hombres –con preeminencia femenina–, con más de once años de experiencia en su mayoría.

La información obtenida fue procesada mediante análisis estructural de discurso, orientado desde Martinic (2006), apoyado en Atlas.ti 7. El análisis se justifica porque entiende la cultura como un acervo de ideas y valores que orientan la conducta de los sujetos y establecen la forma en que un grupo define su realidad, identifica problemas y plantea soluciones. En coherencia, en esta investigación, la cultura escolar se concibió como un marco compartido que delimita lo que se considera posible, legítimo y normal dentro de la vida educativa.

La congruencia entre el análisis y el marco de referencia constituye un aspecto central del estudio. La noción de cultura escolar propuesta, que alude a un conjunto de teorías, normas, pautas, rituales, hábitos y prácticas acumuladas a lo largo del tiempo en forma de tradiciones y reglas implícitas compartidas por las comunidades educativas (Viñao, 2007), se corresponde con la lógica del análisis estructural de discurso propuesto por Martinic (2006). Este enfoque permitió dar cuenta de las regularidades discursivas y culturales que atraviesan a las escuelas, y facilitó la identificación de tensiones en los procesos de gobernanza escolar.

3. Resultados

En este apartado se muestran los resultados, que permiten identificar el tipo de gobernanza presente en las escuelas, en torno a 4 categorías: *Llamados a participar*, *Temas sobre los que se participa*, *Espacios de participación en la toma de decisiones* y *Calidad de la participación*.

3.1 Llamados a participar

Se exponen los resultados sobre la dimensión *Llamados a participar* en dos subapartados.

Participación en el proceso de toma de decisiones. Profesorado, personal directivo y personal docente tienen la preponderancia en la participación, al ser los otros estamentos relegados, como se puede apreciar en el caso del estudiantado y las familias (apoderadas y apoderados), quienes, como sostienen las personas informantes, a pesar de su relevancia para la escuela: "nunca están presentes a la hora de toma de decisiones importantes" (I2GF1). Igual situación ocurre con el personal asistente de la educación, cuya capacidad de aportar en la deliberación sobre el trabajo educativo es puesta en duda en la escuela, como evidencian las y los informante: "¿qué viene a hacer un asistente social?, ¿qué me puede aportar a mí un psicólogo?, ¿qué?" (I1GF1).

Participación decidiendo. También es posible apreciar la preponderancia de la decisión del profesorado que ejerce como directivo sobre quienes lo hacen en el aula. Como señalan las personas informantes, respecto de las materias consideradas como de "mayor relevancia" (I2GF2) en la escuela, las técnico-pedagógicas, "Siempre esas decisiones se han trabajado a nivel de equipo directivo y son direccionales" (I1GF2).

3.2 Temas sobre los que se participa

Se presentan los resultados respecto de la dimensión *Temas sobre los que se participa* en tres subapartados.

Participación en el dominio técnico-pedagógico. Los temas técnico-pedagógicos son un ámbito exclusivo del profesorado, lo que queda de manifiesto en la tensión que produce abrirlo a la participación de otros integrantes de la escuela, evidenciada en el uso de recursos discusivos como "aunque de pronto cuesta" (I2GF 2), puesto que para los gestores escolares "obviamente" (I2GF2) las decisiones en este ámbito, que son identificadas como "las de mayor relevancia" (I2GF2), son materias de competencia exclusiva del profesorado.

Decisión en el dominio técnico-pedagógico. También se establece una diferencia entre el profesorado de aula y el profesorado directivo, ya que la decisión sobre los temas técnico-pedagógicos –respecto de lo que es posible decidir en escuela– es tomada por el equipo directivo. En la voz de las personas informantes: "el tema pedagógico no lo queremos soltar, ni siquiera con nuestros propios colegas" (I1GF1).

Criterio de exclusión/inclusión del dominio técnico-pedagógico. El criterio sobre las y los participantes en el proceso de toma de decisiones y los temas en los que se puede participar, es el de las competencias técnicas necesarias para hacerlo. Por lo tanto, como sostiene las personas informantes: "lamentablemente no todos pueden ayudar en la toma de decisiones, es decir, pueden aportar, pero no necesariamente van a influir, solamente el escuchar" (I3GF2).

3.3 Espacios de participación en la toma de decisiones

Se exponen los resultados de la dimensión *Espacios de participación en la toma de decisiones* en diez subapartados.

Efecto de la instalación normativa sobre el gobierno escolar. Se observa, como resultado de la implementación de un conjunto de normativas supervisada por el ministerio y el sostenedor, el menoscabo de la autonomía del gobierno escolar. En la voz de las personas informantes: "finalmente uno tiene que obedecer también a las autoridades, uno no puede correr con colores propios. Entonces, siento que en ciertos aspectos fuimos perdiendo más autonomía" (I4GF 2).

Efecto de la instalación normativa sobre participación escolar. Es mediante el proceso de implementación normativa que se va circunscribiendo la participación escolar únicamente en torno a los espacios formales establecidos por la normativa y a sus márgenes. Como señalan las personas informantes: "Existen espacios de participación escolar por norma y se respetan esos límites" (I1GF2).

Integración en la escuela de los espacios formales de participación. La participación en la toma de decisiones, circunscrita a los espacios formales establecidos por la normativa, se encuentra naturalizada en la gestión escolar. Esto se evidencia en la constatación de que dicha situación no se cuestione en la escuela, pues, como señalan las personas informantes: "nos quedemos con eso sin criticar mucho y que no haya espacios para que las iniciativas surjan desde la base" (I1GF1).

Rol de directivos escolares respecto de los espacios de participación formal. En la naturalización de los espacios formales, las y los directivos de la escuela desempeñan un papel fundamental, al realizar acciones tendientes a que la participación se ciña a los espacios establecidos por la normativa. Como señalan las y los informantes: "muchas veces entramos a conversar con los profesores asesores y les decimos "ojalá que el centro de alumnos ocupe esta estructura", lo que nosotros queremos. Seguimos normalizando" (I3GF1).

Forma de gobierno escolar naturalizada. La naturalización de la participación ceñida a los espacios normativos implica que se naturaliza una participación carente de horizontalidad. En la voz de las personas informantes: "se normaliza la formalidad, se normaliza lo jerárquico, se ve que es el mecanismo de participación" (I4GF1), "generando la verticalidad" (I4GF2).

Rol Mineduc-Sostenedor respecto de los espacios de participación formal. La importancia del cumplimiento de las normas en las escuelas en materia de participación escolar remite al efecto de la supervisión ejercida tanto por el ministerio como por el sostenedor, quienes actúan sobre la naturalización de los espacios de participación establecidos por norma. Como sostienen las y los informantes: "no es solamente que viene normado del ministerio, sino que también viene un cierto aspecto normativo desde nuestro propio sostenedor también. Entonces, de repente nos sentimos como medios enfrascados en aspectos que tenemos que tener sí o sí." (I3GF1).

Rol de la cultura escolar respecto de la participación formal. Una cultura escolar que no es proclive a la participación cumple también un papel en la naturalización de una participación restringida a los espacios normativos y sus márgenes. En la voz de las personas informantes: "no hay una cultura de participación efectiva al menos en lo que es la toma de decisiones" (I1GF2).

Esta afirmación es representativa de un juicio sobre las prácticas de los equipos de gestión en torno a los procesos de toma de decisión al interior de las escuelas. Lo sostenido por las y los hablantes resulta fundamental para comprender cómo se produce la naturalización que explica por qué la participación se limita a los espacios definidos por la norma, los cuales, dicho sea de paso, son objeto de control por parte del Estado. La cultura se torna central en este proceso, ya que produce y reproduce los mecanismos de participación en la toma de decisiones en la escuela, en un contexto donde los dispositivos de control de la política pública (administrados por la diada ministerio-sostenedor) terminan por modelar las prácticas escolares, incluida la participación.

Así también lo señalan las personas informantes, al asociar los espacios y procesos de participación en la toma de decisiones escolares con el escaso carácter participativo del sistema político del país. Como afirman, en la escuela, al igual que ocurre a nivel nacional: "creamos instituciones, pero desde arriba y que chorrean hacia abajo democracia, pero no una institución que surja desde la base y sobre esa base, en lo formal nosotros decimos que somos democráticos." (I1GF1).

Posibilidad de modificación de la cultura escolar de participación. Esta cultura escolar que, como se ha señalado, no es proclive a la participación y cumple un rol en la naturalización de los espacios formales de participación, es percibida como muy difícil de cambiar debido a su profundo arraigo en las prácticas escolares. Así lo expresan las personas informantes: "está muy arraigada la cultura de la no participación" (I5GF2) en la escuela.

Rol asignado a los espacios formales. La participación ceñida a los espacios normativos no implica necesariamente participación en el proceso de toma de decisiones en la escuela y estaría más relacionada con dar cumplimiento de las formalidades que contempla la normativa respecto de su existencia y funcionamiento. Puesto que estos espacios de participación se orientan a la organización de actividades, como "fiestas, bingos y kermés" (I4GF1), y no hacia la participación por medio de la opinión en "el gobierno del colegio y las decisiones del destino del colegio" (I4, GF1), quedando esto solo "en el papel" (I4GF1).

Espacios de participación informales. Resultan muy interesantes menciones respecto de la existencia de lo que se identifica como espacios de participación en la toma de decisiones que se encuentran más allá de los espacios establecidos por norma: "grupos culturales, disidentes, feministas con mucha fuerza en los colegios y que tienen reivindicaciones" (I1GF1). Sin embargo, estos espacios, que se pueden denominar como no institucionales o informales -y que son un fenómeno presente en los colegios, desde donde se levantan y gestionan reivindicaciones con capacidad de incidir en las decisiones por medio del ejercicio de la presión- gestionan sus demandas desde fuera del gobierno escolar. Sus demandas son siempre encauzadas por personal directivo a los espacios formales, es decir, estos espacios informales o no institucionales no son reconocidos ni integrados como parte de los espacios de toma de decisiones y, en consecuencia, no forman parte del gobierno de la escuela, como lo sí lo hacen los espacios establecidos por la normativa, que son los que se encuentran naturalizados como aquellos en los que se lleva a cabo la participación.

3.4 Calidad de la participación

Se presentan los resultados sobre la dimensión *Calidad de la participación* en tres subapartados.

Dificultad para la participación. Es la escasez de tiempo disponible lo que obstaculiza una mayor participación en la toma de decisiones. En la voz de las personas informantes: "es el tiempo el que realmente limita la posibilidad de participar" (I3GF2). La falta de tiempo es consecuencia de la carga de trabajo que implica atender los numerosos requerimientos provenientes del ministerio y del sostenedor. Como afirman las personas informantes: "nos encontramos la mayor parte del tiempo los equipos técnicos y directivos, reformulando documentos y más documentos, tratando de socializarlos, tratando de cumplir con lo que nos exigen" (I1GF2).

Sentido de la participación para directivos escolares. En la escuela no se participa porque no existen los recursos económicos para pagar el tiempo que la participación involucra. Esto se debe a que "no hay consciencia a nivel de autoridad ni a nivel de los sostenedores que la participación es importante al interior de la escuela" (I4GF1). En consecuencia, directivos escolares identifican la participación como de ***menor relevancia*** en relación con otros requerimientos que tienen que atender.

Instalación en la escuela del sentido de la participación. Otros integrantes de la escuela también han incorporado la idea de que participar no es relevante, como resultado de la preponderancia en la toma de las decisiones que ejercen las y los directivos, particularmente el director o directora. Esta situación afecta al profesorado de aula, que percibe su influencia sobre las decisiones como escasa. Como plantean las personas informantes: "¿quién va a querer opinar?, si ya culturalmente el equipo directivo y el establecimiento, sabemos que la decisión la toma el director." (I3GF1).

También, debido al predominio de las decisiones directivas, se asocia la escasa importancia de la participación con a la inexistencia de mecanismos de control de los procesos participativos al interior de la escuela, a diferencia de lo que ocurre en los espacios de participación asociados a instrumentos de planificación: "porque efectivamente sí son supervisados y eso funciona de una forma totalmente como debiera ser" (I1GF2). Lo más destacable es cómo estos mecanismos de control son valorados por

las personas informantes como eficientes para promover la participación, ya que el cumplimiento exigido por las normas –producto de la supervisión del ministerio y del sostenedor– obliga a que esta se concrete, lo que da cuenta de la naturalización de la participación formal, asociada a la internalización de dichos mecanismos de control.

Finalmente, se vincula la idea de que participar en la escuela no es importante para la enseñanza en el contexto escolar. La participación restringida y su escasa relevancia percibida se asocian con la falta de conocimientos e iniciativas para enseñarla. En la voz de las personas informantes: "Acá a nadie le enseñamos como participar" (I2GF1), lo que evidencia la ausencia de un despliegue de saberes e iniciativas orientadas a fomentar la participación como medio para su aprendizaje en la escuela.

4. Discusión

Los resultados muestran que, entre los *Llamados a participar*, personal directivo y docente concentran la participación, con preponderancia de quienes se desempeñan en cargos directivos sobre quienes trabajan en el aula. En los *Temas de participación*, lo técnico-pedagógico es reservado al profesorado, pero la decisión final sobre lo que se puede resolver en la escuela recae en la dirección. El criterio legitimador de *quién participa* y sobre *qué temas* son las competencias técnicas, lo que refuerza el predominio directivo ya observado por investigación anterior (Orellana et al., 2026). Estos resultados se alinean con los estudios de Muñoz (2011), Lagos y Silva (2021) y Mardones y Cárcamo (2021), quienes refieren una participación limitada y, con Muñoz (2011) y Lagos y Silva (2021), con su justificación en la competencia profesional.

Los *Espacios de participación* en la toma de decisiones se circunscriben a los determinados por normativa, confirmando trabajos previos (Orellana et al., 2026). El relato de personas informantes detalla cómo la implementación de un entramado normativo, supervisado por ministerio y sostenedor, menoscaba la autonomía del gobierno escolar y confina la participación a instancias formales. Esta dinámica, que debilita la autonomía, ya ha sido identificada por literatura nacional e internacional (Muñoz, 2011; Brown et al., 2016; Jeong y Luschei, 2018) y se relaciona a efectos negativos sobre la participación (Ball, 2016; Brown et al., 2016; Muñoz, 2011).

La normalización de esta participación formalista se soporta en el rol de los equipos directivos y en una forma de gobierno vertical, identificada por investigación anterior (Orellana et al., 2026). La tutela ministerial y del sostenedor refuerza que los espacios *participativos* funcionen como cumplimiento de formalidades y actividades conmemorativas, más que como instancias de deliberación e incidencia real en decisiones. La presente investigación precisa que participar en los espacios formales no garantiza influir: frecuentemente se orientan a celebraciones y acciones artísticas, desplazando la deliberación del gobierno escolar. Ello puede entenderse como respuesta de las escuelas a un régimen de vigilancia permanente sustentado en indicadores estandarizados, expuesta en la literatura (Collet-Sabé, 2017; Holloway y Santori, 2024), que induce estrategias de adaptación, resistencia o simulación (Ball, 2014; Verger et al., 2021) y genera efectos no anticipados en las políticas de rendición de cuentas (Levatino et al., 2024; Holloway y Santori, 2024).

Sobre la *Calidad de la participación*, persiste la escasez de tiempo, identificada anteriormente (Orellana et al., 2026), debido a la sobrecarga administrativa impuesta por ministerio y sostenedor. Como no hay recursos para financiar el tiempo que requiere participar –porque no es prioridad–, directivos relegan la participación frente a otras exigencias. Además, otras actorías internalizan que participar no es importante, reforzando la centralidad directiva. A esto se suma la ausencia de mecanismos de control específicos para los procesos participativos, a diferencia de lo que ocurre con los instrumentos de planificación, lo que termina naturalizando la idea de que la única participación es la vinculada a la supervisión externa. La limitada valoración de la participación se relaciona con su enseñanza: faltan saberes e iniciativas para aprenderla y practicarla en la vida escolar cotidiana, como ha sido esbozado por una investigación previa (Orellana et al., 2026). En suma, el marco normativo vigente instala un modelo que desmotiva la participación (Muñoz, 2011) y, como ya se ha señalado (Orellana et al., 2026), la falta de tiempo se vuelve un freno estructural para practicarla y enseñarla.

Estas dinámicas se inscriben en una gobernanza escolar definida por un modelo mixto de rendición de cuentas (Falabella, 2015) que ha reconfigurado el trabajo escolar en función de indicadores y estándares externos, con impactos en las dinámicas colaborativas y el sentido formativo del quehacer educativo (Ascorra et al., 2018; Campos et al., 2019; López et al., 2024). En ese contexto, el papel de la dirección escolar se desplaza hacia la gestión por resultados, en desmedro de su función pedagógica y de su capacidad para suscitar procesos participativos, como sostiene la literatura (Sisto, 2018; Sisto y Campos-Martínez, 2021). Esta lógica de rendición de cuentas colisiona con políticas que demandan diálogo y construcción colectiva de sentidos, difícilmente conciliables con un enfoque tecnocrático (Ascorra, 2018; López et al., 2024). Así, la gobernanza escolar se ve atravesada por la tensión entre el control externo y la democratización.

El peso de las exigencias formales impuestas por ministerio y sostenedor también se explica por la expansión global de modelos de gobernanza, de corte neoliberal (Ball, 2016; Díez-Gutiérrez, 2020; Florito, 2025; Ganga-Contreras y Mancilla, 2018; Segat et al., 2025) y neoconservador (Segat et al., 2025; Viñao, 2016), que han reconfigurado las estructuras educativas en los diferentes niveles del sistema y los roles de escuelas, directivos y docentes. Con matices, esta gobernanza educativa hegemónica ha remodelado los sistemas escolares (Collet y Tort, 2016) y, en particular, ha instalado dispositivos de rendición de cuentas (Camphuijsen, 2021; Nascimento y Da Silva, 2025; Parcerisa y Verger, 2023; Verger et al., 2021) que someten a las escuelas a control constante mediante indicadores estandarizados (Collet-Sabé, 2017; Holloway y Santori, 2024), empujando respuestas de adaptación, resistencia o simulación (Ball, 2016; Verger et al., 2021). En Chile, la literatura ya ha documentado estos efectos, incluidos riesgos no previstos o colaterales (Levatino et al., 2024; Verger et al., 2021). En términos agregados, la gobernanza global ha mermado la autonomía escolar (Brown et al., 2016; Jeong y Luschei, 2018), ha limitado los espacios deliberativos y ha despolitizado la labor educativa sometiéndola a criterios técnico-económicos (Ball, 2016).

Al mismo tiempo, se configura una cultura escolar de participación limitada, que naturaliza la participación a instancias formales. Esto refleja, por un lado, el escaso carácter participativo del sistema político nacional y, por otro, la dificultad percibida para

transformar tal cultura. Se trata de resultados que coinciden con los planteamientos de Muñoz (2011), quien atribuye esa limitación a un modelo que reproduce en la escuela la democracia representativa del país, y con Donoso-Díaz y Benavides-Moreno (2018), quienes ubican esa lógica en los rasgos autoritarios históricos de la organización escolar. De este modo, se refuerza la idea –ya señalada por Belavi y Murillo (2020), Erickson (1987), Gonzales y Paes (2024), Hinde (2004), Lobatón (2024), Rico y Ponce (2024) y Viñao (2007)– de que la cultura escolar es decisiva en los procesos de cambio: regula la vida cotidiana (Erickson, 1987; Hinde, 2004; Viñao, 2007), condiciona la viabilidad de las reformas –que prosperan solo si son coherentes con ella– y posee dinamismo suficiente para generar formas propias (Gonzales y Paes, 2024). Sin embargo, las políticas suelen subestimar este factor, lo que limita su eficacia (Viñao, 2007). Como mediadora entre políticas y prácticas, la cultura es clave para que reformas orientadas a participación y equidad funcionen (Belavi y Murillo, 2020; Lobatón, 2024; Rico y Ponce, 2024). Sin una cultura democrática arraigada, el cambio normativo no basta, pues normas no escritas y prácticas tradicionales bloquean transformaciones.

En conjunto, los resultados confirman y profundizan lo señalado por investigación previa (Orellana et al., 2026) sobre los efectos de la gobernanza hegemónica en la participación y la democracia escolar, así como las limitaciones para que la escuela aporte a la formación ciudadana desde su dimensión organizativa (Aguirre y Schugurensky, 2017); y también describen cómo la cultura escolar puede restringir el alcance de estas políticas. En línea con Salazar et al. (2021) y Zúñiga et al. (2020), se constata que el diseño externo de estas últimas, desconectado de la realidad escolar, dificulta su implementación efectiva.

A partir de este análisis, se identifica una gobernanza de tipo convencional. Retomando a Feu et al. (2016), el concepto resulta fértil: no solo nombra la tendencia de la escuela a reproducir la democracia representativa –con decisiones radicadas en órganos formales legitimados por su origen legal y una contribución acotada a la democratización–, sino que subraya que la cultura escolar configura y sostiene este arreglo hasta hacerlo natural. El calificativo convencional dialoga con la acepción de *convención* de la Real Academia Española, entendida como: "norma o práctica admitida tácitamente, que responde a precedentes o a la costumbre" (RAE, s.f., definición 1): aquí, los precedentes/costumbres son la cultura escolar, plasmada en el lenguaje y en los sentidos que los informantes atribuyen al gobierno de la escuela.

5. Conclusiones

La participación en la toma de decisiones escolares se encuentra restringida por el predominio de los equipos directivos y la participación limitada de los demás estamentos, incluido el profesorado de aula. Las competencias técnicas –imputadas a directivos y docentes– aplican como filtro que demarca temas y actorías, reduciendo las posibilidades de involucramiento.

Este modelo, sostenido por normativas supervisadas por el ministerio y los sostenedores, naturaliza una participación confinada a espacios formales, dejando fuera ámbitos informales donde podría darse una deliberación más genuina, sostenida y situada. El déficit de tiempo –derivado de múltiples demandas institucionales y de

políticas centradas en la rendición de cuentas y el cumplimiento normativo– desincentiva aún más el ejercicio participativo, pues se priorizan urgencias administrativas por sobre procesos de diálogo.

El marco regulatorio promueve una participación instrumental y restringida que dificulta consolidar una cultura democrática. Esto se enuncia en decisiones tomadas con exiguo involucramiento de la mayoría de las actorías, lo que instala la percepción de que participar no es prioritario ni significativo y que todo ya está decidido. A ello se añade una cultura escolar históricamente autoritaria, que dificulta la implementación de políticas orientadas a la participación equitativa y, por ende, a formas de gobernanza más democráticas.

La actual gobernanza, alineada con directrices internacionales, restringe la autonomía escolar y prioriza el cumplimiento por sobre la calidad democrática de la participación. En vez de fortalecer la vida democracia interna, concentra y verticaliza el poder, afianzando una gobernanza convencional y distanciándola de propuestas más democráticas orientadas al bien común.

Se requiere avanzar hacia una gobernanza que amplíe la autonomía para la toma de decisiones de cada comunidad, priorice la deliberación inclusiva, equilibre las exigencias formales con la calidad democrática y robustezca una cultura participativa como orientación de fondo. Asimismo, reforzar la formación de los equipos de gestión en estas materias, dado el rol que cumplen y el potencial que tienen para fortalecer el aporte de la escuela a la formación ciudadana.

Referencias

Aguirre, A. y Schugurensky, D. (2017) La participación como elemento clave en las escuelas democráticas. *Reflexão e Ação*, *25*(2), 65-83. https://doi.org/10.17058/rea.v25i2.9884

Ascorra, P., Carrasco, C., López, V. y Morales, M. (2019). Políticas de convivencia escolar en tiempos de rendición de cuentas. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, *27*(31). https://doi.org/10.14507/epaa.27.3526

Ascorra, P., López, V., Carrasco-Aguilar, C., Pizarro, I., Cuadros, O. y Núñez, C. (2018). Significados atribuidos a la convivencia escolar por equipos directivos, docentes y otros profesionales de escuelas chilenas. *Psykhe (Santiago)*, *27*(1), 1-12. http://dx.doi.org/10.7764/psykhe.27.1.1214

Ball, S. (2014). Performatividad y fabricaciones en la economía educacional: rumbo a una sociedad performativa. *Pedagogía y Saberes, 38,* 103-113. https://doi.org/10.17227/01212494.38pys103.113

Ball, S. (2016). Gobernanza neoliberal y democracia patológica. En J. Collet y A. Tort (Coord.), *La gobernanza escolar democrática. Más allá de los modelos neoliberal y neoconservador* (pp. 23-40). Morata.

Barranco, R. y Bretones, E. (2025). La participación educativa como herramienta para la reducción de desigualdades. *Prisma Social, 50*(3), 80-101.

Belavi, G. y Murillo, F. J. (2020). Democracia y justicia social en las escuelas: Dimensiones para pensar y mejorar la práctica educativa. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 18*(3), 5–28. https://doi.org/10.15366/reice2020.18.3.001

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

Brown, M., McNamara, G., O'Hara, J. and O'Brien, S. (2016). Exploring the changing face of School Inspections *Eurasian Journal of Educational Research*, 66 1-26. http://dx.doi.org/10.14689/ejer.2016.66.1

Camphuijsen, M. (2021). Coping with performance expectations: towards a deeper understanding of variation in school principals' responses to accountability demands. *Educ Asse Eval Acc 33*, 427-453. https://doi.org/10.1007/s11092-020-09344-6

Campos, F., Valdés, R., y Ascorra, P. (2019). ¿Líder pedagógico o gerente de escuela? Evolución del rol del director de escuela en Chile. *Calidad en la educación, 51*, 53–84. https://doi.org/10.31619/caledu.n51.685

Castellví, J., Marolla, J. y Escribano, C. (2023). La investigación cualitativa. En Delfín, Ortega-Sánchez (Eds.), ¿Cómo investigar en Didáctica de las Ciencias Sociales? Fundamentos metodológicos, técnicas e instrumentos de investigación (pp.11-120). Octaedro.

Collet, J. y Tort, A. (2016). Conclusiones. Hacia la construcción colectiva, y desde la raíz, de una nueva gobernanza escolar. En Jordi Collet y Antoni Tort (Coord.), *La gobernanza escolar democrática. Más allá de los modelos neoliberal y neoconservador* (pp. 127-137). Morata.

Collet-Sabé, J. (2017). 'I do not like what I am becoming but...': transforming the identity of head teachers in Catalonia. *Journal of Education Policy, 32*(2), 141-158, https://doi.org/10.1080/02680939.2016.1253873

Collet-Sabé, J. (2020). Las relaciones entre la escuela y las familias des de una perspectiva democrática: ejes de análisis y propuestas para la equidad. *Educar, 56*(1), 241–258. https://doi.org/10.5565/rev/educar.1012

Díez-Gutiérrez, E.-J. (2020). La gobernanza híbrida neoliberal en la educación pública. *Revista Iberoamericana de Educación, 83*(1), 13–29. https://doi.org/10.35362/rie8313817

Donoso-Díaz, S. y Benavides-Moreno, N. (2018). Prácticas de gestión de los equipos directivos de escuelas públicas chilenas. *Revista Brasileira de Educação*, *23*, 1-28. https://doi.org/10.1590/S1413-24782018230013

Dorio, I., Sabariego, M. y Massot, I. (2016). Características generales de la metodología cualitativa. En R. Bisquerra (Ed.), *Metodología de la investigación educativa* (5ta ed., pp. 267–284). La Muralla.

Dos Santo, J. (2025). A participação democrática do conselho escolar no ambiente educativo. *Revista Caribeña de Ciencias Sociales, 14*(4), e4531. https://doi.org/10.55905/rcssv14n4-011

Erickson, F. (1987). Conceptions of school culture: An overview. *Educational Administration Quarterly, 23*(4), 11-24.

Falabella, A. (2015). El mercado escolar en Chile y el surgimiento de la nueva gestión pública: el tejido de la política entre la dictadura neoliberal y los gobiernos de la centroizquierda (1979 a 2009). *Educação & Sociedade, 36*(132), 699-722. https://doi.org/10.1590/ES0101-73302015152420

Fernandes, P., Belavi, G., Figueiredo, C., y Basasoro, M. (2023). Percepciones docentes sobre prácticas democráticas en centros educativos de Portugal y España. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado, 27(2).* https://doi.org/10.30827/profesorado.v27i2.22852

Feu, J., Simó, N., Serra, C. y Canimas, J. (2016). Dimensiones, características e indicadores para una escuela democrática. *Estudios pedagógicos, 42*(3), 449-465. https://doi.org/10.4067/S0718-07052016000400024

Florito, A. (2025). Sobre el socavamiento de las prácticas democráticas: pensar el *homo oeconomicus* del neoliberalismo desde la teoría crítica de Wendy Brown. *Debates en Sociología, 60*, 217–239. https://doi.org/10.18800/debatesensociologia.202501.009

Ganga-Contreras, F., y Mancilla, M. (2018). Universidades latinoamericanas: orígenes, fuentes y factores determinantes de la estructura. En F. Ganga-Contreras, O. Leyva Cordero,

A. Hernández Paz, G. Tamez González y L. Paz Pérez (Eds.), *Investigaciones sobre gobernanza universitaria y formación ciudadana en educación* (pp. 19-31). Fontamara.

Gonzales Tapper, K. A. B. y Paes, A. B. (2024). Panorama conceitual da cultura escolar no campo educacional brasileiro: Revisão bibliográfica e possibilidades de pesquisa. *Revista Interdisciplinar, 9*(3), e249323. https://doi.org/10.52641/cadcajv9i3.292

Hinde, E. (2004). School culture and change: An examination of the effects of school culture on the process of change. *Academic Exchange Quarterly, 8*(4), 14–18.

Holloway, J., & Santori, D. (2024). Legitimising capital: parent organisations and their resistance to testing in England. *Education Assessment Evaluation Accountability, 36, 277-294.* https://doi.org/10.1007/s11092-024-09431-y

Jeong, D., & Luschei, T. (2018). Are teachers losing control of the classroom? Global changes in school governance and teacher responsibilities, 2000–2015. *International Journal of Educational Development, 62,* 289-301. https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2018.07.004

Lagos, R. y Silva, M. (2021). Rol de los Apoderados y Política de Participación del Ministerio de Educación 2002-2016. El caso de dos establecimientos educacionales de una comuna de la Región de Los Ríos. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, *47*(3), 359-378. https://doi.org/10.4067/S0718-07052021000300359

Levatino, A., Parcerisa, Ll. y Verger, A. (2024). Entender lo que está en juego: la influencia de las opciones de política de rendición de cuentas en las respuestas de los docentes. *Educational Policy, 38*(1), 31-60. https://doi.org/10.1177/08959048221142048

Ley 20911. (2016). Crea el Plan de Formación Ciudadana para los establecimientos reconocidos por el Estado. 28 de marzo de 2016. https://bcn.cl/2f702

Lobatón, R. (2024). Aprendizaje y cultura democrática en la escuela: Abordaje teórico y metodológico. *Revista Brasileira de Educação, 29*, e290125. https://doi.org/10.1590/S1413-24782024290125

López, A., Millán, C. y González, G. (2024). Implementación de las políticas de educación ciudadana en una escuela secundaria chilena: El rol de los nuevos liderazgos. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, *32*(78). https://doi.org/10.14507/epaa.32.8585

López-Meseguer, R. (2025). Radiografía cualitativa de la educación cívica escolar en España. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social, 14*(1). https://doi.org/10.15366/riejs2025.14.1.004

López-Meseguer, R. y Aparicio-Herguedas, J. (2024). La educación cívica a debate: Análisis del discurso de directores y profesores en el contexto escolar. *Revista Complutense de Educación, 35*(4), 775-784. https://doi.org/10.5209/rced.89074.

Mardones, R. y Cárcamo, H. (2021). La familia en los procesos de formación ciudadana: Una mirada desde los docentes. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación, 20*(42), 101–116. https://doi.org/10.21703/rexe.20212042mardones6

Martinic, S. (2006). El estudio de las representaciones y el Análisis Estructural de discurso. En Manuel Canales (Ed.). *Metodologías de investigación social*. (pp. 299-320). LOM.

MINEDUC. (2024). *Política Nacional de Convivencia Educativa 2024-2030*. https://convivenciaparaciudadania.mineduc.cl/pnce2024-2030/

Muñoz, G. (2011). La democracia y la participación en la escuela: ¿cuánto se ha avanzado desde las normativas para promover la participación escolar? *REXE. Revista de Estudios y Experiencias en Educación, 10*(19), 107-129. https://www.rexe.cl/index.php/rexe/article/view/123

Nascimento, B. y Da Silva, R. (2025). Financeirização da educação básica no Brasil: responsabilização da gestão escolar na Inspira Rede de Educadores. *Revista Cocar, (37)*, 1-16. https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar

Orellana, C., Paredes, J., Muñoz, C., Salazar, R., y Salinas, J. (2026). Formación ciudadana y gobernanza escolar en algunas escuelas de la región del Biobío, Chile. *Revista Actualidades Investigativas en Educación, 26*(1),1-33. https://doi.org/10.15517/w62jxy05

Parcerisa, Ll. y Falabella, A. (2017). La Consolidación del Estado Evaluador a Través de Políticas de Rendición de Cuentas: Trayectoria, Producción y Tensiones en el Sistema Educativo Chileno. *Education Policy Analysis Archives/Archivos Analíticos de Políticas Educativas, 25*,1-24. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=275050047120

Parcerisa, Ll., & Verger, A. (2023). Researching 'Autonomy with Accountability' in Schools: A Qualitative Approach to Policy Enactment and Practice. *REFORMED Methodological Papers*, 3, 1-33. https://doi.org/10.5281/zenodo.10361691

Prieto-Flores, Ò., Feu, J., Serra, C., & Lázaro, L. (2018). Bringing democratic governance into practice: policy enactments responding to neoliberal governance in Spanish public schools. *Cambridge Journal of Education*, *48*(2), 227-244. https://doi.org/10.1080/0305764X.2017.1288700

Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo. (2021). *12 claves para fortalecer la educación ciudadana en Chile*. PNUD.

Quintana, S. (2022). Experiencias del profesorado chileno en la implementación del plan de formación ciudadana: Estudio de casos múltiples. *Perspectiva Educacional, 61*(3), 56–79. https://doi.org/10.4151/07189729-Vol.61-Iss.3-Art.1306

Real Academia Española. (s. f.). *Convención*. En *Diccionario de la lengua española* (23.ª ed., versión en línea). https://dle.rae.es/convención

Rico-Gómez, M. y Ponce-Gea, A. (2024). Educación en y para la democracia en España: Testimonios docentes. *Revista Electrónica de Investigación Educativa, 26*, e10, 1–15. https://doi.org/10.24320/redie.2024.26.e10.5341

Rodas, F. y Pacheco, V. (2020). Grupos focales: Marco de referencia para su implementación. *INNOVA Research Journal, 5*(3), 182–195. https://doi.org/10.33890/innova.v5.n3.2020.1401

Salazar-Jiménez, R., Orellana-Fonseca, C., Muñoz-Labraña, C. y Cárcamo-Vásquez, H. (2021). Escuela y participación: La implementación de un plan de formación ciudadana en establecimientos educacionales de Chile. *Revista Actualidades Investigativas en Educación, 21*(1), 1-29. https://doi.org/10.15517/aie.v21i1.42543

Segat, J., Vieira, A. y Caetano, M. (2025). Igualdad de género en y a través de la educación: Un análisis crítico de la estrategia de la UNESCO en pleno giro neoliberal y neoconservador. *Educar em Revista, 41*, e95501. https://doi.org/10.1590/1984-0411.95501-T

Sisto, V. (2018). Managerialismo, autoritarismo y la lucha por el alma de la gestión: El caso de las últimas reformas en políticas de dirección escolar en Chile. *Revista FAEEBA – Educação e Contemporaneidade, 27*(53), 141–156. https://doi.org/10.21879/faeeba2358-0194.2018.v27.n53.p141-156

Sisto, V., y Campos-Martínez, J. (2021). Autoritarismo y rendición de cuentas como forma de gobierno de la educación: el caso de Chile. En N. Gluz y C. Rodrigues, R. Elías (Coords.), *La retracción del derecho a la educación en el marco de las restauraciones conservadoras: una mirada nuestroamericana*. (pp. 45-64). CLACSO.

Valles, M. (1997). *Técnicas cualitativas de investigación social*. *Reflexión metodológica y práctica profesional*. Síntesis.

Vásquez, N., Aceituno, D. y Contreras, D. (2023). *Desafíos de la formación ciudadana en América Latina y Chile en una época de cambios y tensiones: una lectura a partir de los estudios de Joaquim Prats*. En I. Bellatti, C. Fuentes, P. Miralles y L. Sánchez (Coords.), *Las ciencias sociales y su didáctica: pensamiento histórico y educación democrática. Homenaje a Joaquín Prats Cuevas*. Octaedro.

Vásquez-Shimajuko, M., Ramírez-Figueroa, K., Sebastiani-Elías, Y. y Urquiza-Zavaleta, R. (2024). Dimensión ético-política de la formación ciudadana en la educación superior. *Revista de Ciencias Sociales, 30*(2), 376–386. https://doi.org/10.31876/rcs.v30i2.41916

Verger, A., Ferrer-Esteban, G., & Parcerisa, Ll. (2021). In and out of the 'pressure cooker': Schools' varying responses to accountability and datafication. In: S. Grek, C. Maroy & A. Verger (Eds.). *World Yearbook of Education 2021: Accountability and Datafication in the Governance of Education* (pp. 219-239). Routledge.

Viñao, A. (2007). Culturas escolares y reformas (Sobre la naturaleza histórica de los sistemas e instituciones educativas). *Revista Teias, 1*(2), 1-25. https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistateias/article/view/23855

Viñao, A. (2016). El modelo neoconservador de gobernanza escolar: principios, estrategias y consecuencias en España. En J. Collet y A. Tort (Coord.), *La gobernanza escolar democrática. Más allá de los modelos neoliberal y neoconservador* (pp. 41-64). Morata.

Zúñiga, C., Ojeda, P., Neira, P., Cortés, T. y Morel, M. (2020). Entre la imposición y la necesidad: implementación del plan de formación ciudadana en escuelas chilenas. *Calidad en la Educación*, (52), 135-169. https://doi.org/10.31619/caledu.n52.767

Cómo citar en APA:

Orellana Fonseca, C. E., Paredes Paredes, J. P., Muñoz Labraña, C., Salinas Valdés, J. J., y Salazar Jiménez, R. A. (2026). Formación ciudadana: Gobernanza y cultura en escuelasdel Biobío, Chile.. *Revista Iberoamericana de Educación, 100(1)*, 33-50. https://doi.org/10.35362/rie10017169

Estrategias pedagógicas para construir entornos inclusivos desde los derechos humanos y la cultura de paz

Estratégias pedagógicas para construir ambientes inclusivos a partir dos direitos humanos e da cultura da paz

Pedagogical strategies for building inclusive environments based on human rights and a culture of peace

Cinthia Jessica Sánchez Serrano [1] https://orcid.org/0000-0002-7982-9588
Marleny Hernández Escobar [1] https://orcid.org/0000-0002-0080-1436
Gabriela Itzchel Salgado Jaramillo [1] https://orcid.org/0000-0003-0135-1016
[1] *Escuela Normal Superior de México*

Resumen. Lograr una convivencia armónica en una sociedad globalizada y del conocimiento resulta cada vez más complejo, debido a fenómenos como el individualismo, la discriminación, la desigualdad y la violencia, que evidencian la necesidad de formar comunidades escolares más incluyentes. El objetivo de esta investigación es analizar las estrategias pedagógicas que una docente de un Jardín de Niños en la Ciudad de México emplea para fomentar entornos inclusivos mediante la educación desde los derechos humanos y la cultura de paz. El estudio se basa en un enfoque cualitativo y un diseño de estudio de caso, orientado a comprender en profundidad las prácticas educativas y las dinámicas de interacción en el aula, a través de entrevistas y observaciones continuas. Los resultados muestran que la efectividad de las prácticas depende de su adecuación a las características del grupo. Además, se identificó el impacto transformador de la educación en derechos humanos y cultura de paz en la construcción de ambientes democráticos y respetuosos, así como los factores que pueden limitar dicho proceso. En conclusión, las prácticas docentes basadas en estos enfoques fortalecen la inclusión y promueven una convivencia escolar equitativa, respetuosa y centrada en el reconocimiento del otro.

Palabras clave: derechos humanos; educación para la paz; práctica pedagógica; relaciones humanas.

Resumo. Alcançar uma convivência harmoniosa numa sociedade globalizada e do conhecimento é cada vez mais complexo, devido a fenómenos como o individualismo, a discriminação, a desigualdade e a violência, que evidenciam a necessidade de formar comunidades escolares mais inclusivas. O objetivo desta investigação é analisar as estratégias pedagógicas utilizadas por uma professora de um jardim de infância na Cidade do México para promover ambientes inclusivos através da educação em direitos humanos e cultura de paz. O estudo baseia-se numa abordagem qualitativa e num estudo de caso, orientado para a compreensão aprofundada das práticas educativas e das dinâmicas de interação na sala de aula, através de entrevistas e observações contínuas. Os resultados mostram que a eficácia das práticas depende da sua adequação às características do grupo. Além disso, foi identificado o impacto transformador da educação em direitos humanos e cultura de paz na construção de ambientes democráticos e respeitosos, bem como os fatores que podem limitar esse processo. Em suma, as práticas docentes baseadas nessas abordagens fortalecem a inclusão e promovem uma convivência escolar equitativa, respeitosa e centrada no reconhecimento do outro.

Palavras chave: direitos humanos; educação para a paz; prática pedagógica; relações humanas

Abstract. Achieving harmonious coexistence in a globalized, knowledge-based society is increasingly complex due to phenomena such as individualism, discrimination, inequality, and violence, which highlight the need to create more inclusive school communities. This research aims to analyze the pedagogical strategies employed by a kindergarten teacher in Mexico City to foster inclusive environments through education based on human rights and a culture of peace. The study uses a qualitative approach and a case study design, seeking an in-depth understanding of educational practices and classroom interaction dynamics through interviews and ongoing observations. The results show that the effectiveness of these practices depends on their adaptation to the characteristics of the group. Furthermore, the transformative impact of human rights and peace education on building democratic and respectful environments was identified, as well as the factors that can limit this process. In conclusion, teaching practices based on these approaches strengthen inclusion and promote an equitable, respectful, and inclusive school environment centered on recognizing others.

Keywords: human rights; peace education; pedagogical practice; human relations.

1. Introducción: Un escenario complejo

En un mundo globalizado, la diversidad se ha vuelto cada vez más visible. Las sociedades contemporáneas están conformadas por individuos con ideologías, creencias, costumbres y comportamientos heterogéneos (Montiel, 2003; Linares, 2020). Esta diversidad alude a aquello que distingue a cada sujeto a partir de sus características personales, físicas, culturales y sociales (Echeita, 2006), sin embargo, el problema surge cuando las diferencias no son aceptadas, lo que dificulta la convivencia armónica y pacífica entre quienes piensan, actúan o son distintos. Investigaciones como las de López-Miguel (2016) y Fuentes et al., (2021) señalan que esta falta de aceptación deriva en fenómenos de discriminación y exclusión, donde los sujetos son clasificados según parámetros que no coinciden con las normas del grupo dominante, en la misma línea, Blanco (2017) advierte que las instituciones pueden reproducir desigualdades estructurales, marginando a quienes no responden al modelo hegemónico.

En el caso particular de México, país caracterizado por su diversidad cultural y su inserción en un contexto globalizado, las situaciones de exclusión educativa hacia quienes son percibidos como diferentes son frecuentes, encontramos diversos estudios y reportes periodísticos que documentan la discriminación hacia el estudiantado por su origen étnico, orientación sexual, lengua materna o condición socioeconómica, entre ellos se encuentran los casos de: Juan Pablo, un niño otomí víctima de violencia física y verbal por comunicarse en su lengua materna y no en español (INPI, 2022); Paquito un niño de cuatro años que sufrió estrés y accidentes fisiológicos por discriminación relacionada con el oficio de su madre como trabajadora doméstica (Mejía, 2014); Santiago, un niño de Molcaxac, quien fue aislado durante el comedor escolar por llevar su desayuno aparte (Pupo-Daniel, 2024); y una niña de segundo grado de preescolar, dada de baja del plantel por no poder costear un viaje escolar (Manzo, 2015), también se ha denunciado el cierre temporal de preescolares como medida de protesta de madres y padres ante el maltrato y discriminación ejercida hacia el estudiantado (Vázquez, 2023) a razón de las estrategias utilizadas para atender la diversidad.

Morales y Villalobos (2017) realizaron un estudio con relación al impacto del bullying en el desarrollo integral y aprendizaje de los niños y niñas de preescolar, los resultados obtenidos fueron que 229 estudiantes (26.7%) indicaron estar siendo objeto de acoso, de esta cantidad, 198 (86.5%) efectivamente reportaron casos de bullying, en un tiempo que va de semanas a un año y con episodios consecutivos en un mismo día. Asimismo, se detectó que el mayor impacto de esta problemática ha sido en el área socioemocional, seguido de efectos en el aprendizaje, principalmente en la motivación, en razón de que el 29.2% manifestó abiertamente su deseo de no continuar asistiendo al preescolar, por lo anterior se puede establecer que los lugares enmarcados en donde el estudiantado fue víctima de acoso son el aula (principalmente cuando no hay ninguna autoridad), el recreo, los pasillos, fuera de la escuela y los sanitarios.

Lo anterior pone de manifiesto que las instituciones educativas son espacios en donde se presenta la indiferencia y conflictos de convivencia, afectando especialmente a los sujetos más vulnerables (Ochoa et al., 2021), por lo tanto es frecuente observar situaciones de discriminación hacia quienes son considerados diferentes; por ejemplo,

estudiantes que provienen de otros países, hablan otro idioma o tienen un color de piel distinto pueden ser excluidos por los diferentes actores educativos, de esta manera, en y desde el contexto escolar se desarrollan, conciertan y agudizan distintos factores de riesgo, que conforman trayectorias que pueden desbocar en procesos de exclusión educativa con sucesión social (Jiménez et al., 2009), otro factor que afecta la discriminación y exclusión es la convivencia, ya que va en contra de principios fundamentales para vivir en armonía y se opone a la ética y a la moral, por lo que, los sujetos de una institución que no cumplen con las normas o acuerdos de convivencia obstaculizan la creación de ambientes inclusivos y armónicos, afectando a la escuela en general y a los integrantes del aula en particular (García y Ferreira, 2005).

Sin embargo, es la misma institución educativa la que debe tener una visión diferente de formar, es decir, las escuelas deben pasar de ser culturalmente monoculturales a multiculturales (Leiva, 2010; Peinado, 2021), por lo que deben enseñar a convivir con la diversidad (visto como un valor). García y Ferreira (2005) manifiestan que, para eliminar la exclusión es necesario fomentar valores como la buena armonía, el respeto y la disciplina, así como la adquisición vivencial de normas y reglas de convivencia. Por ello, es fundamental que la docencia considere la diversidad de los estudiantes y promueva actitudes de aceptación, inclusión y respeto, ya que la exclusión no solo afecta las relaciones sociales, sino también obstaculiza los procesos educativos al generar desmotivación y disminución de la participación estudiantil (González-Rojas y Triana-Fierro, 2018).

En ese sentido, autores como Delors (1994) destacan que una de las prioridades de las y los docentes en los modelos educativos actuales es el desarrollo de competencias socioemocionales, valores democráticos y habilidades sociales en el estudiantado, desde un enfoque en derechos humanos y cultura para la paz. De ahí que, la presente indagación tiene como objetivo analizar las estrategias pedagógicas que una docente de un Jardín de Niños en la Ciudad de México emplea para fomentar entornos inclusivos mediante la educación desde dichos enfoques. Para comprender en profundidad las prácticas docentes y las dinámicas de convivencia en el aula, sin pretender la generalización de resultados, se adopta un enfoque cualitativo mediante un estudio de caso, debido a que brinda evidencias concretas para hacer visibles prácticas pedagógicas donde se promueva la inclusión, la participación democrática y la sana convivencia en entornos educativos, y es en el análisis de estás donde radica la relevancia de este tipo de trabajos.

Y es que sin bien un gran número de investigaciones han dado evidencias de que las prácticas educativas centradas en la inclusión, el respeto a la diversidad y la resolución pacífica de conflictos favorecen la creación de entornos escolares con sana convivencia así como la formación integral del estudiantado (Criollo et al., 2024; Rodríguez, 2007), existen menos trabajos dedicados a este tipo de esfuerzos en la educación preescolar, a pesar de que es en ella donde se plantan los cimientos para procesos de socialización que impliquen la convivencia democrática y la tolerancia a las diferencias. En consecuencia, es urgente intervenir desde los primeros niveles educativos, además de en primaria y secundaria donde se tienen más hallazgos reportados.

Es esencial, establecer que en este artículo se retoma la definición de estrategia pedagógica como un conjunto de acciones, técnicas y recursos organizados que diseña uno o varios docentes para favorecer el aprendizaje teórico, pero también socioemocional y actitudinal del estudiantado (Sierra, 2007). Por lo anterior podemos afirmar que la diversidad en contextos educativos no solo representa una riqueza cultural, sino también un desafío ético y pedagógico que exige respuestas concretas desde las instituciones escolares, en este artículo se afirma que a partir de esta realidad se vuelve imperativo que las escuelas adopten enfoques inclusivos, multiculturales y centrados en los derechos humanos, hacia la promoción de estrategias pedagógicas que valoren la diferencia, fortalezcan la convivencia y construyan entornos seguros y equitativos para todos, por ello esta investigación contribuye a visibilizar prácticas docentes que, desde los derechos humanos y la cultura de paz, transforman el aula en un espacio de inclusión, respeto y participación, reafirmando el papel de la educación como agente de cambio social.

2. Método: Hacia la construcción de entornos inclusivos

Derivado de que el análisis de prácticas educativas que promuevan la inclusión desde enfoques democráticos y de cultura para la paz implica la comprensión a profundidad del quehacer docente es que la tradición metodológica adecuada para abordar tal objetivo de investigación es la cualitativa, debido a que permite una recolección de información descriptiva que retoma las propias palabras de los participantes y la conducta observable del contexto (Quecedo y Castaño, 2002; Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018).

El método seleccionado para la recolección, sistematización e interpretación de datos fue el fenomenológico dado que se centra en visibilizar la subjetividad y las percepciones que tienen los sujetos que viven el fenómeno ha investigar como una forma de darles voz a los protagonistas de experiencias humanas específicas con la finalidad de comprender la esencia y el significado que las personas les atribuyen. Este método permite revelar estructuras comunes entre los individuos con los que se recoge información y así delinear y comprender en este caso, las prácticas educativas que promuevan la inclusión, los derechos humanos y la cultura para la paz con estudiantes de preescolar. Lo anterior, a partir de ciertas fases metodológicas: la clarificación de presupuestos de las investigadoras (lo que permite tener una vigilancia epistémica y la abstracción filosófica requerida en este método), la recolección de la experiencia (mediante entrevistas a profundidad, observaciones-diarios de campo y planificaciones), el análisis que en sí mismo implica tareas fundamentales (lectura general de descripciones, delimitación de unidades temáticas, determinación de temas centrales e interpretación), y por último la síntesis o integración para dar cuenta de la esencia del fenómeno.

El diseño metodológico que se recuperó para esta indagación es el estudio de caso por la posibilidad que brinda al investigador para explorar a profundidad fenómenos complejos en contextos reales, tales como las estrategias pedagógicas de una docente de Jardín de Niños que intenta promover ambientes inclusivos y democráticos.

Adicionalmente los estudios de caso favorecen la comprensión detallada de situaciones particulares que difícilmente podrían explorarse y describirse mediante otro tipo de diseños experimentales más generales o cuantitativos (SEP, 2024).

El contexto en donde se realizó la recogida de datos fue una escuela de nivel preescolar, ubicada en la alcaldía Azcapotzalco una de las dieciséis demarcaciones territoriales situada al norte de la Ciudad de México. La institución se encuentra rodeada de múltiples espacios culturales, de esparcimiento y entretenimiento entre los que destacan los parques Bicentenario y Tezozómoc, la Biblioteca Fray Bartolomé y el centro de espectáculos Arena Ciudad de México. El estudiantado y padres de familia que forman la comunidad escolar provienen de 84 colonias, entre ellas 25 pueblos originarios como El Recreo, Santa María Malinalco, Coltongo y San Pedro Xalpa, lo que ofrece una diversidad cultural y social importante motivo por el cual se eligió esta institución para explorar las estrategias pedagógicas implementadas en un medio de educación preescolar con tantas diferencias.

El preescolar cuenta con una directora, siete educadoras y una matrícula de alrededor de 142 estudiantes, distribuidos en tres niveles: primero, segundo y tercero. Cada grupo está conformado por entre 17 y 25 alumnas y alumnos, dependiendo del nivel. El muestreo para el estudio fue de carácter intencional dado que se seleccionó a la docente responsable del grupo 2º B, por contar con más de diez años de experiencia y formación en pedagogía, así como por su trayectoria en la aplicación de estrategias inclusivas, aspecto considerado fundamental para la investigación.

Además de la docente, participaron 22 estudiantes del grupo mencionado (12 niñas y 10 niños), con edades entre 4 y 5 años. Este grupo se caracteriza por su diversidad cultural, lingüística y socioeconómica por lo que configuran a un grupo heterogéneo, lo que permite indagar cómo se promueven entornos inclusivos en un contexto de aula real y contemporáneo. A través de un cuestionario aplicado se identificaron algunas características del entorno familiar de los estudiantes. La mayoría vive con su madre, tíos y abuelos, son pocas las familias conformadas por padre, madre e hijos predominan las familias compuestas, en las que tanto padre, madre o tutores deben trabajar, estableciendo que son escasas las mujeres que se dedican exclusivamente al hogar. En general, la mayoría tiene un trabajo definido y tienen un nivel de estudios por encima de la secundaria.

Para realizar un análisis profundo de los procesos de enseñanza y aprendizaje, se selecciona un solo caso a fin de conocer y comprender las estrategias que favorecen la inclusión desde enfoques de derechos humanos y cultura para la paz, en este contexto específico.

En congruencia con el método seleccionado, la recolección de datos se llevó a cabo mediante tres procesos orientados a captar las percepciones de la docente y las dinámicas de interacción en el aula, el primero: entrevistas a profundidad dirigidas a la docente con un guion semiestructurado, que permitió explorar las percepciones, intenciones y reflexiones de la participante respecto a la inclusión, la convivencia escolar, los enfoques de derechos humanos y la cultura de paz, en el guión de la entrevista se incluyeron preguntas abiertas y repreguntas para profundizar en las respuestas de la participante. El segundo instrumento fue la observación directa de las prácticas pedagógicas en el aula las cuales proporcionaron evidencia sobre el

tipo de estrategias implementadas, así como la interacción entre el estudiantado, se incluyeron categorías como ambiente del aula, interacciones entre los docentes y el estudiantado, actividades pedagógicas y evidencias de inclusión, toda la información se fue registrando en notas de campo estructuradas. Por último: el análisis de planificaciones que permitió visibilizar cómo se articulan los contenidos y actividades con los enfoques de derechos humanos y cultura de paz. Durante la sistematización e interpretación de datos se cruzaron las evidencias obtenidas por estos tres procesos a fin de ubicar las estructuras comunes y comprender el fenómeno.

La recogida de datos implicó ciertos momentos: en un principio se obtuvo la autorización de la dirección del Jardín de Niños, así como el consentimiento informado de la docente y padres de familia como representantes y responsables legales del estudiantado de preescolar, garantizando la confidencialidad de la información de los participantes. Después se realizó una aproximación inicial a fin de conocer la organización, la dinámica del aula y establecer confianza entre los participantes. Posteriormente, durante diez semanas se realizaron entrevistas a profundidad con la docente, observaciones sistemáticas en distintos momentos de la jornada escolar, lectura y análisis de las planificaciones y materiales educativos de uso frecuente en las estrategias pedagógicas. Durante las entrevistas se hicieron grabaciones y después la transcripción de estas, así como el registro de notas de campo durante las observaciones. La triangulación de los datos obtenidos en las entrevistas, las observaciones y el análisis de las planificaciones, junto con los hallazgos obtenidos, garantizó la rigurosidad y fiabilidad de los resultados.

A posteriori, el análisis de la información se siguió a partir de las fases descritas en el método, para iniciar se realizó una lectura general de transcripciones y notas de campo de las grabaciones y análisis de planificaciones y materiales, lo que permitió la delimitación de unidades temáticas y determinación de temas centrales. En la interpretación se identificaron estructuras comunes y relaciones entre las estrategias pedagógicas implementadas, la participación de las y los estudiantes y la construcción de entornos inclusivos, lo que permitió comprender la experiencia de los participantes e identificar algunos aspectos respecto a la práctica docente analizada (Carrillo et al., 2011; López, 2013). La tradición metodológica utilizada permite una aproximación detallada hacia la comprensión de prácticas concretas que favorecen la educación en derechos humanos y cultura de paz, en donde emergen dinámicas de inclusión y exclusión dentro del aula de preescolar con evidencias concretas y relevantes que permiten abrir nuevos horizontes sobre la problemática trabajada.

3. Resultados: Prácticas del quehacer docente

Una vez realizado el análisis e intepretación de información recogida con los participantes se han identificado algunas características universales que definen la experiencia que viven, lo que permite organizar y profundizar en la comprensión de las prácticas docentes en torno a la inclusión, derechos humanos y cultura de paz, dichas estructuras se presentan bajo la noción de categoría que emerge de la esencia del fenómeno. La primera es "Estrategias pedagógicas implementadas" y se centra en plantear cómo la docente organiza y desarrolla actividades que favorecen la convivencia armónica, la valoración de la diversidad y la resolución pacífica de conflictos, de

la mano con la normatividad establecida en la Nueva Escuela Mexicana, que prioriza principios como la equidad, formación integral y apreciación de la diversidad cultural y social (SEP, 2019).

A este respecto, en los diferentes momentos de observación se visibilizaron diversas estrategias que recuperan lo lúdico, el aprendizaje por proyectos y ejercicios de educación socioemocional. Por ejemplo, la actividad "Charlando con el otro" permite que los niños reconozcan sus propias características y las de sus compañeros, a través del fomento de la vivencia de la diversidad desde el vínculo interpersonal, más allá de conceptos teóricos. Sobre esta actividad, la docente comentó: *"Busco que los niños se vean como son y vean al otro, sin juzgar ni etiquetar; es más importante que lo vivan a que solo lo expliquemos con palabras"* (ED1).

Otra estrategia que se registra es el proyecto "Mis amigos son diferentes", realizado durante dos semanas, cuyo propósito era rescatar la importancia de valores como la amistad, respeto, tolerancia y empatía. A través de este proyecto, los niños exploraron cómo convivir y trabajar con distintos compañeros, ante el desafío de su hipótesis inicial de que solo debían interactuar con sus mejores amigos. La docente señaló: *"Noté que muchos niños tenían miedo de interactuar con quienes no eran sus amigos cercanos, por eso diseñé este proyecto para que se dieran cuenta de que todos podemos aprender y divertirnos juntos"* (ED3).

Por otro lado, la actividad "Respeto a las diferencias" permitió que, con tres tipos de semillas (chía, pepitas y ajonjolí), los estudiantes observaran, tocaran y compararan sus características físicas, los árboles donde se cultivan y sus usos. Por medio de esta experiencia sensorial, los niños comprendieron que, aunque diferentes, las semillas cumplen funciones similares, estableciendo un paralelismo con la diversidad humana y la importancia de la convivencia y la cooperación. La docente explicó: *"Quise que comprendieran que ser diferentes no nos impide convivir o trabajar juntos; es como las semillas, distintas pero todas útiles"* (ED4).

Las actividades lúdicas y proyectos diseñados por la docente, como "Mis amigos son diferentes" y "Respeto a las diferencias", favorecieron la participación equitativa y la comprensión de la diversidad entre el estudiantado, debido a que se observó que se generó un ambiente de cooperación y respeto, lo cual se vincula con lo señalado por Delors (1994), relacionado con el respecto a la importancia de desarrollar competencias socioemocionales y valores democráticos desde los primeros niveles educativos, el análisis de estas actividades también coincide con los planteamientos de Criollo et al. (2024) y Rodríguez (2007), quienes destacan que las prácticas inclusivas y la resolución pacífica de conflictos fortalecen la convivencia escolar, pero se nota una diferencia con lo advertido por Blanco (2017), quien subraya que las instituciones tienden a reproducir desigualdades estructurales, en este caso, la evidencia muestra que, cuando las estrategias se adecuan al grupo, es posible contrarrestar dichas dinámicas y construir entornos más inclusivos.

Una actividad relevante durante las observaciones fue "Convivamos sanamente" en donde se promovió la resolución pacífica de conflictos y la autorregulación emocional mediante el uso de juegos de roles y dramatizaciones, en las que el estudiantado identificaba situaciones conflictivas y proponían soluciones con base en valores como el respeto, así como habilidades socioemocionales como la comunicación asertiva

y la empatía, lo que favorece la cultura de paz y la convivencia democrática en el aula, al respecto la docente mencionó al término de la actividad *"los niños aprenden a dialogar a proponer soluciones sin pelear; es una forma de practicar la paz en su vida diaria"* (ED2).

A fin de promover y reflexionar sobre los derechos humanos, la docente a cargo propuso la actividad "Mis derechos, mis obligaciones, mis responsabilidades", en ella niños y niñas reflexionaron sobre el derecho a la igualdad, la no discriminación y la participación, vinculando estos principios con sus experiencias cotidianas en el aula y en la escuela, esto mediante la elaboración de carteles, cuentos y actividades grupales. Un comentario relevante de la docente fue: *"Quiero que comprendan que todos tenemos derechos y obligaciones; esto les ayuda a ser más justos y respetuosos con sus compañeros"* (ED3).

Una actividad de cierre, pero de gran valor fue "Cultura de paz" cuya finalidad fue fomentar el diálogo, la cooperación y la solidaridad a través de diversos talleres de resolución pacífica de conflictos y actividades colaborativas de cuidado del entorno, misma que permitió a los estudiantes internalizar la importancia de convivir respetando las diferencias, reduciendo actitudes de exclusión y con un clima escolar positivo. En la voz de la docente: *"Estas actividades les muestran que podemos convivir y cuidar nuestro entorno juntos, respetando siempre a los demás"* (ED4).

Las actividades anteriores reflejan cómo la docente integra algunos principios de la NEM para promover entornos inclusivos, con evidencias concretas de que las prácticas pedagógicas centradas en la experiencia, el juego y la reflexión contribuyen a la internalización de valores democráticos y culturales desde edades tempranas, y fortalecen la comprensión práctica de los derechos humanos y la cultura de paz.

La segunda categoría se denomina "Participación y respuesta del alumnado", donde a partir de lo observado se detalla que, durante las actividades, la mayoría de los niños mostraron disposición para colaborar y expresar sus opiniones, respetaron los turnos de palabra y escucharon a sus compañeros. No obstante, se observaron episodios aislados de exclusión, como la resistencia de algunos niños a integrarse en ciertos juegos, a aceptar reglas compartidas o a incluir a sus compañeros. Cabe destacar que la docente intervino mediando estas situaciones y promoviendo la reflexión sobre la importancia de incluir a todos, usando frases guías tales como: "Recuerda que todos somos diferentes, pero podemos aprender y jugar juntos sin lastimarnos", "¿por qué no te das la oportunidad de conocer a tus compañeros?", "ella también tiene los mismos gustos que tú" y "tú qué harías si fueras él".

Los indicadores de inclusión se vieron reflejados en la cooperación durante actividades grupales, el apoyo entre pares y la participación de todos en la creación de proyectos colectivos, mientras que la exclusión se manifestaba en pequeños gestos de desaprobación o aislamiento momentáneo de algunos niños o la indiferencia por alguna actividad a desarrollar. La docente manifestó en una de las entrevistas *"he notado que cuando se sienten escuchados y valorados, incluso los niños que al principio se resistían, comienzan a participar y a relacionarse con sus compañeros"*. Asimismo, se identificaron estrategias en las que la docente favorece la participación equitativa, como asignar roles rotativos en juegos grupales, invitando a cada niño a liderar o colaborar en distintas tareas, y reflexionar sobre la importancia de que todos

tengan voz y espacio dentro del grupo. Estas acciones no solo fomentan la inclusión, sino que también promueven competencias socioemocionales, como la empatía, la cooperación y el autocontrol, por mencionar algunas, en línea con los principios de la NEM, que prioriza la formación integral y el respeto a la diversidad cultural y social (SEP, 2019). Por ejemplo, durante la actividad "Convivamos sanamente", se observó que los niños que inicialmente se mostraban renuentes a participar, lograron integrarse progresivamente, apoyados por el acompañamiento de la docente y la reflexión grupal sobre cómo sus acciones afectan a los demás.

"Elementos que favorecen o dificultan la construcción de entornos inclusivos dentro del aula" es la tercera categoría, entre los factores que facilitan la inclusión se identificó la disposición, habilidad, destreza, práctica constante de la docente para mediar conflictos y guiar la interacción entre los estudiantes, promoviendo la resolución pacífica de problemas y el respeto mutuo. En ese tenor, el establecimiento de normas de convivencia de manera explícita por medio de la implementación de estrategias pedagógicas basadas en respeto, equidad y colaboración permite generar un marco seguro y predecible para todos los niños. Planificar y articular actividades que vinculen los derechos humanos y la cultura de paz refuerza estos valores de manera transversal, integrándolos en distintas áreas de aprendizaje donde se promueve la participación equitativa de los estudiantes. De ahí que, la docente mencione: *"Cada actividad que realizamos tiene el propósito de que los niños comprendan sus derechos y responsabilidades, y que valoren las diferencias de cada compañero"* (ED2).

Otros elementos facilitadores incluyen la disponibilidad y la importancia de recursos y materiales didácticos variados que reflejan la diversidad cultural y social, así como la incorporación de dinámicas lúdicas que fomentan la cooperación y la empatía, como juegos de roles, dramatizaciones y proyectos grupales de cuidado del entorno. Además, la estructura del aula y el espacio físico favorecen la interacción entre pares, permitiendo que los niños se muevan, trabajen en equipo y se apoyen entre sí durante las actividades, comentarios como *"tener recursos, apoyo de las autoridades, de los padres, me permiten lograr mis objetivos, es decir, educar bajo los derechos y obligaciones y una sana y armónica convivencia" "sino tuviera este material, seguro tendría que buscar otros para lograr lo propuesto"*(ED3).

No obstante, se identificaron barreras que limitan la construcción de entornos inclusivos, entre las cuales se encuentran comportamientos disruptivos no regulados, la influencia de prácticas familiares que refuerzan la exclusión o la competitividad extrema, y episodios esporádicos de discriminación entre compañeros. La docente señaló: *"Algunos niños llegan con hábitos que reflejan exclusión o competitividad extrema. Mi trabajo consiste en que aprendan que cada uno tiene el mismo valor y los mismos derechos dentro del aula"*(ED4). Asimismo, la falta de claridad en ciertas normas o la resistencia de algunos estudiantes a aceptar reglas compartidas puede dificultar temporalmente la convivencia, requiriendo intervención constante para restablecer un ambiente armonioso.

Estos factores reflejan que, aunque la implementación de estrategias pedagógicas y la mediación docente son claves para favorecer la inclusión, el contexto social, familiar y cultural de los estudiantes influye directamente en la efectividad de

las acciones, mostrando que la construcción de entornos inclusivos no corresponde solo a la docente y que requiere tanto de planificación como del cuidado de las particularidades de cada estudiante.

Finalmente emerge una cuarta categoría, "Impacto de formar desde los derechos humanos y la cultura de paz", en la que se refleja cómo las estrategias pedagógicas que propone y desarrolla la docente se traducen en cambios observables en los y las estudiantes y en creación de aulas escolares libres de violencia y con cultura de paz. Los resultados visibilizan que actividades como "Charlando con el otro", "Mis amigos son diferentes", "Respeto a las diferencias" y "Convivamos sanamente", promueven en las y los niños el dialogo, la resolución pacífica de conflictos y la valoración de las diferencias culturales y personales entre pares. También se pudo notar que el estudiantado fortaleció habilidades socioemocionales como la empatía y colaboración.

Por otro lado, en torno a la relación docente-alumnos se percibe en el aula un clima seguro, afectivo y motivador, donde los niños y niñas participan activamente en las clases y respetan los turnos de palabra, lo que evidencia que se fortaleció notablemente el clima de aula. En palabras de la docente: *"He notado que ahora los niños buscan ayudar a sus compañeros, comparten materiales y participan con entusiasmo, incluso los que antes se aislaban o mostraban resistencia a integrarse"* (ED3). Respecto al fomento de derechos humanos, los estudiantes mostraron conductas asociadas a principios como igualdad, no discriminación y respeto a los derechos de los demás. Citando un ejemplo, durante la actividad "Mis derechos, mis obligaciones, mis responsabilidades", los niños discutieron situaciones cotidianas y propusieron soluciones justas, evidenciando que comprenden la importancia de los derechos y deberes en su vida escolar. En lo referente a la cultura de paz, las dinámicas implementadas durante las sesiones observadas fomentaron valores y habilidades socioemocionales como la resolución pacífica de conflictos, el diálogo abierto y la cooperación. La docente señaló: *"Cuando surge un conflicto, ahora ellos mismos intentan resolverlo primero hablando entre ellos, antes de acudir a mí; esto muestra que están aprendiendo a convivir respetando las diferencias y a gestionar sus emociones."* (ED2).

Los cambios anteriores impactan más allá de los muros del aula, también en el clima escolar al promover entornos inclusivos, armónicos y de respeto. Del mismo modo, las actividades de manera general mostraron estar alineadas con los principios de la NEM que implica la promoción de competencias socioemocionales, valores éticos y habilidades de convivencia, fundamentales para la formación integral del estudiantado pensando en futuros ciudadanos responsables, solidarios y respetuosos, que valores la diversidad en sus diversas expresiones desde los primeros años de formación.

Los hallazgos obtenidos relacionado con las estrategias pedagógicas implementadas (entrevista, observación y análisis de planificaciones) muestran no solo la capacidad de la docente para generar dinámicas inclusivas y de convivencia, sino también se nota la necesidad de vincular y analizar los datos obtenidos y contrastarlos con investigaciones previas, lo que permite identificar coincidencias y divergencias con los estudios existentes sobre inclusión, derechos humanos y cultura de paz en educación preescolar, para que de esta manera, se asegure una argumentación fluida

de los resultados, los cuales se relacionan con la evidencia empírica obtenida en esta investigación, lo que permitió fortalecer la validez de las conclusiones y la pertinencia del estudio en el campo educativo.

4. Discusión: La reflexión desde el significado

A partir de los resultados obtenidos se denota que las estrategias pedagógicas implementadas por la docente responden a los principios de inclusión, derechos humanos y cultura de paz, articulándose coherentemente con los enfoques de la NE (SEP, 2019), concretamente en actividades como "Charlando con el otro" y "Mis amigos son diferentes" donde se promovieron el reconocimiento de la diversidad desde la vivencia cotidiana, lo que favorece el desarrollo de competencias socioemocionales como la empatía, el respeto y la convivencia democrática. Estos hallazgos coinciden con autores como Delors (1994), que sostiene que la educación integral debe favorecer la transformación de las relaciones interpersonales y la formación de habilidades socioemocionales e ir más allá de la transmisión de conocimientos.

Por otro lado, en actividades como "Respeto a las diferencias" y "Convivamos sanamente" destacaron el uso de experiencias sensoriales y dramatizaciones que permitió a los estudiantes comprender conceptos abstractos como cooperación, resolución pacífica de conflictos y valoración de la diversidad. El uso de este tipo de recursos en el aula muestra la flexibilidad docente y la atención a las características diversas del grupo lo que promueve un entorno seguro y participativo, al fortalecer la formación integral del estudiantado (Criollo et al., 2024) y evidenciar cómo las estrategias inclusivas deben ser contextualizadas según las necesidades del grupo (Ainscow, 2024).

Los hallazgos anteriores permiten destacar aspectos como la importancia de los recursos didácticos y la organización del espacio físico del aula como facilitadores de la inclusión, lo que coincide con lo reportado por Palacios et al. (2020), respecto a cómo el uso de materiales que reflejan la diversidad cultural, junto con dinámicas lúdicas y proyectos colaborativos, fomenta la interacción significativa, la empatía y el reconocimiento de las diferencias, consolidando aprendizajes vivenciales basados en principios de igualdad y respeto. No obstante, se identificaron barreras que limitan la consolidación de entornos inclusivos, como comportamientos disruptivos, prácticas familiares excluyentes y resistencia a normas compartidas. Estos hallazgos muestran que la inclusión no depende únicamente de la voluntad docente, sino de la articulación entre escuela, familia y comunidad, en concordancia con González-Rojas y Triana-Fierro (2018). Estos aspectos tienen un impacto no solo en las relaciones sociales del estudiantado sino también en los procesos de enseñanza y aprendizaje, así como en la construcción de ambientes inclusivos y libres de violencias, lo que evidencia la necesidad de estrategias que involucren a todos los actores educativos y promuevan la inclusión.

Los hallazgos de este reporte coinciden con García y Ferreira (2005) y Hurtado et al. (2019) en tanto a que las actividades diseñadas para fomentar el diálogo, la resolución pacífica de conflictos y la valoración de la diversidad promueven climas escolares positivos, además fortalecen el vínculo docente-alumnos y favorecen habili-

dades sociales como la participación, la cooperación y la empatía. Lo que muestra que las estrategias pedagógicas centradas en inclusión y convivencia democrática no solo mejoran el clima escolar, sino que contribuyen al desarrollo integral del estudiantado.

A manera de cierre, se afirma que la percepción positiva de la docente sobre su capacidad para integrar las diferencias del grupo y promover un clima inclusivo evidencia la relevancia de la formación docente reflexiva y consciente de la diversidad. Lo que refuerza la idea de que la construcción de una cultura de paz y de entornos inclusivos son procesos colectivos y continuos, que requiere acompañamiento institucional, participación familiar y compromiso del profesorado (Ainscow, 2024). En síntesis, los resultados muestran que la educación preescolar puede desempeñar un papel transformador en la formación de ciudadanos empáticos, respetuosos y conscientes de sus derechos y responsabilidades, consolidando la importancia de vincular teoría y práctica en contextos educativos inclusivos.

Los hallazgos de investigación brindan evidencias sobre cómo las estrategias pedagógicas centradas en la inclusión y la convivencia democrática contribuyen al desarrollo integral de las y los estudiantes además de mejorar el clima escolar. Sin embargo, para que los avances que se consiguen sean sostenibles es indispensable fortalecer la formación docente, el acompañamiento institucional y la participación activa de todos los actores escolares, al reconocer que una cultura de paz es un proceso colectivo y continuo (Sierra, 2007).

En el mismo sentido, Acevedo y Báez (2018) establecen que una educación basada en derechos humanos favorece la construcción de entornos inclusivos, pero también constituye una estrategia fundamental para formar ciudadanos responsables, empáticos y respetuosos desde edades tempranas. Los resultados de la investigación dan evidencias concretas de que el integrar dichos enfoques se desarrollan habilidades socioemocionales en las niñas y niños, además aprenden a valorar la diversidad y a resolver conflictos de manera pacífica, a partir de prácticas que se establecen desde la convivencia democrática y equitativa. De esta forma, la enseñanza de derechos humanos y cultura de paz va más allá de la transmisión de normas y valores, va hacia el acompañamiento en experiencias vivenciales que transforman la manera en que el estudiantado se relaciona entre sí y con su entorno.

Lo anterior implica que cuando la escuela se convierte en un espacio donde se respetan los derechos de todos a partir de la promoción de habilidades como la cooperación y la empatía, para fortalecer los vínculos sociales, además de preparar a los niños para los retos del mundo tiene un efecto transformador que supera lo que pasa en las aulas, contribuyendo a la construcción de comunidades justas y solidarias. Es así, que formar en derechos humanos y cultura de paz no solo responde al seguimiento de la normatividad y currículo, sino se posiciona como un eje estratégico para la formación integral, mediante la promoción de valores, actitudes y competencias que sostendrán la convivencia y el bienestar social a lo largo de la vida.

5. Conclusión: A manera de síntesis de hallazgos

En definitiva, a la luz de los resultados se encuentra que las estrategias pedagógicas implementadas por la docente dieron cuenta del compromiso activo que la titular tiene con la construcción de entornos inclusivos desde los enfoques de derechos

humanos y cultura de paz, mediante actividades variadas entre las que destacan las lúdicas, los proyectos colaborativos y las experiencias sensoriales, que promueven en el estudiantado el reconocimiento de la diversidad, el respeto mutuo y la resolución pacífica de conflictos. En consecuencia, se nota como la educación preescolar es un espacio estratégico para la formación de valores democráticos y de convivencia pacífica, a partir de estrategias pedagógicas centradas en la diversidad, la cooperación y la empatía que permiten que los estudiantes reconozcan y respeten las diferencias, lo que coloca las bases para una ciudadanía responsable desde la infancia.

Esta investigación nos demuestra que para la construcción de entornos inclusivos se requiere de enfoques holísticos que consideren a todo el colectivo escolar, desde docentes, familias, comunidad hasta el contexto social en donde se ubican las instituciones educativas, dado que la inclusión educativa depende de la articulación de las acciones de todos los que participan directa o indirectamente, de manera consciente o inconsciente en la formación del estudiantado. De ahí que, poner atención en la implementación de políticas y prácticas institucionales que promuevan la equidad, la participación y el respeto mutuo es urgente.

La experiencia recuperada de una docente en el Jardín de Niños de la alcaldía Azcapotzalco evidencia que, mediante actividades lúdicas, proyectos vivenciales y el uso de recursos didácticos variados se pueden fomentar valores como el respeto y la equidad, así como habilidades sociales como el diálogo y la valoración de la diversidad desde los niveles escolares más tempranos como preescolar. Estas prácticas no solo fortalecieron el desarrollo socioemocional de los niños y niñas, sino que también contribuyeron a mejorar la convivencia escolar y a prevenir situaciones de exclusión y discriminación, no obstante, el estudio también evidenció que la construcción de entornos inclusivos enfrenta desafíos que van más allá del aula, como la influencia de contextos familiares excluyentes, la falta de claridad en las normas de convivencia y la presencia de comportamientos disruptivos. Por ello, se concluye que la inclusión educativa requiere un enfoque integral en el que se debe involucrar a toda la comunidad escolar, incluyendo docentes, familias y autoridades educativas.

Los hallazgos de esta investigación identifican oportunidades de mejora en la práctica educativa como la necesidad de fortalecer la formación docente con enfoques inclusivos, la creación de espacios de acompañamiento institucional y sensibilización a las familias sobre la formación en derechos humanos y cultura de paz, a través de la promoción del respeto por la diversidad. Del mismo modo, se identifica a la inclusión educativa como un proceso dinámico que requiere revisión, innovación y colaboración constante de todos los actores involucrados.

Finalmente, la educación integral bajo los principios de derechos humanos y cultura de paz tiene un efecto de transformación potente que abarca escenarios más allá de los muros de la escuela. De manera que, fortalecer la convivencia escolar contribuye a formar individuos que generen relaciones sociales y con el medio a través del diálogo, la colaboración y la valoración de la diversidad en sus distintas expresiones. Es así, que, promover enfoques como estos desde la educación inicial es esencial para la construcción de sociedades justas, equitativas y solidarias donde cada estudiante puede desarrollarse plenamente y reconocer las diferencias como recursos enriquecedores para la convivencia y aprendizaje.

Referencias

Acevedo, A., y Báez, A. (2018). La educación en cultura de paz. Herramienta de construcción de paz en el posconflicto. *Reflexión Política, 20*(40), 68-80. https://www.redalyc.org/journal/110/11058502006/html/

Ainscow, M. (2024). *Developing Inclusive Schools: Pathways to Success*. Routledge.

Blanco, E. (2017). Teoría de la reproducción y desigualdad educativa en México: evidencia para el nivel primario. *Revista mexicana de investigación educativa, 22*(74),751-781.

Carrillo, M., Leyva-Moral, J., y Medina, J. (2011). El análisis de los datos cualitativos: un proceso complejo. *Index Enferm, 20*(1), 96-100. https://dx.doi.org/10.4321/S1132-12962011000100020

Criollo, M., Altamirano, M., y Bassantes, D., Zeas, M., Yáñez, G. (2024). Estrategias pedagógicas asociadas a la convivencia armónica: Una cultura de paz ante el comportamiento social. *Revista Social Fronteriza, 4*(4). https://doi.org/10.59814/resofro.2024.4(4)392

Delors, J.(1994). *Los cuatro pilares de la educación, en La Educación encierra un tesoro.* El Correo de la UNESCO.

Echeita, G. (2006). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Narcea.

Fuentes, V., García-Domingo, M., Amezcua Aguilar, P., y Amezcua, T. (2021). La atención a la diversidad funcional en educación primaria. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 19*(1), 91-106. https://doi.org/10.15366/reice2021.19.1.006

García, A., y Ferreira, C. (2005). La convivencia escolar en las aulas. *Revista International Journal of Developmental and Educational Psychology,2*(1), 163-183. https://www.redalyc.org/pdf/3498/349832309012.pdf

González-Rojas, Y., y Triana-Fierro, D. (2018). Actitudes de los docentes frente a la inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales. *Educación y Educadores, 21*(2), 200-218, 2018. https://doi.org/10.5294/edu.2018.21.2.2

Hernández-Sampieri, R. y Mendoza, C (2018). *Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. Editorial Mc Graw Hill Education.

Hurtado,Y., Mendoza, R., y Viejó, A. (2019). Los desafíos de la formación docente inclusiva: Perspectivas desde el contexto latinoamericano. *Revista Internacional de apoyo a la inclusión, logopedia, sociedad y multiculturalidad, 5*(2), 98-110. https://www.redalyc.org/journal/5746/574660910009/html/

Instituto Nacional de los Pueblos Indígenas [INPI]. (2022, 4 de julio). INPI condena racismo contra el niño otomí Juan Pablo, atacado por sus compañeros en Querétaro. Gobierno de México. https://go.oei.int/yxxumew7

Jiménez, M., Luendo, J., y Taberner, J. (2009). Exclusión social y exclusión educativa como fracasos. Conceptos y Líneas para su comprensión e investigación. Revista de Currículum y formación del profesorado, 13(3). 11-49

Leiva, J. (2010). Educación intercultural y convivencia desde la perspectiva docente. Revista de Currículum y Formación de Profesorado, *14*(3), 251-274. https://www.redalyc.org/pdf/567/56715702017.pdf

Linares, Y. (2020). La cultura en un mundo global: ¿uniformización o diversificación? *Revista Colombiana de Humanidades,52(*97), 287-306. https://doi.org/10.15332/21459169/5593

López, W. (2013). El estudio de casos: una vertiente para la investigación educativa. *Educere, 17*(56), 139-144. http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35630150004

López-Miguel, A. (2016). La falta de reconocimiento del otro, afecta la convivencia escolar. *Ra Ximhai,13*(3). 445-455.

Manzo, D. (2015, 25 de noviembre). Niña es discriminada en preescolar por ser humilde. *Itsmo Press Agencia de Noticias.* https://www.istmopress.com.mx/istmo/nina-es-discriminada-en-preescolar-por-ser-humilde/

Mejía, X. (2014, 19 de febrero). Caso del niño mazateco: no era “apto” para estar en esa escuela. *Excelsior.* https://www.excelsior.com.mx/comunidad/2014/02/19/944546

Montiel, E. (2003). El nuevo orden simbólico: la diversidad cultural en la era de la globalización. *Lit. Lingüíst, 14*, 1-32. http://dx.doi.org/10.4067/S0716-58112003001400005

Morales, M., y Villalobos, M. (2017).El impacto del bullying en el desarrollo integral aprendizaje desde la perspectiva de los niños y niñas en edad preescolar y escolar. *Revista Electrónica Educare, 21*(3),25-44. https://www.redalyc.org/journal/1941/194154512001/htm

Ochoa, A., Garbus, P., y Morales, A. (2021). Conductas conflictivas y convivencia escolar: análisis desde el modelo ecológico. *Sinéctica*, *57*, 1-22, https://doi.org/10.31391/S2007-7033(2021)0057-012.

Palacios, J., Cadenillas-Albornoz, v., Chávez-Ortiz, P., Flores-Barrios, R., y Abad-Escalante, K. (2020). Estrategias didácticas para desarrollar prácticas inclusivas en docentes de educación básica. *Revista eleuthera, 22*(2), 51-70. https://doi.org/10.17151/eleu.2020.22.2.4

Peinado, M. (2021). De la diversidad cultural a una educación transcultural. *Revista Internacional de Apoyo a la Inclusión, Logopedia, Sociedad y Multiculturalidad, 7*(1), 82-91. https://dx.doi.org/10.17561/riai.v7.n1.5

Pupo-Daniel, X. (2024, 7 de mayo). ¡Por llevar su lunch! Menor es excluido de comedor en jardín de niños de Puebla. *FIA*. https://go.oei.int/jbedw7w9

Quecedo, R., y Castaño, C. (2002). Introducción a la metodología de investigación cualitativa. *Revista de Psicodidáctica*, (14), 5-39. http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=17501402

Rodríguez, J. (2007). *¿Qué es la discriminación y cómo combatirla?.* Consejo Nacional para prevenir la Discriminación

Secretaría de Educación Pública [SEP]. (2019). *Lineamientos de la Nueva Escuela Mexicana*. Secretaría de Educación Pública.

Secretaría de Educación Pública [SEP]. (2024). *Una aproximación al proceso de apropiación del Nuevo Paradigma Educativo en México (2023-2024).* Estudios de caso: una visión desde las aulas en educación básica.SEP

Sierra, R. A. (2007) La estrategia pedagógica. Sus predictores de adecuación. *Varona,* (45), 16-25. http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=360635565004

Vázquez, F. (2023, 23 de junio). Cierran tutores un kínder en Ayometla. *El Sol de Tlaxcala.* https://go.oei.int/pv1t0ttd

Cómo citar en APA:

Sánchez Serrano, C. J., Hernández Escobar, M., y Salgado Jaramillo, G. I. (2026). Estrategias pedagógicas para construir entornos inclusivos desde los derechos humanos y la cultura de paz. *Revista Iberoamericana de Educación, 100*(1), 51-65. https://doi.org/10.35362/rie10017186

Ciudadanía y escuela en un contexto de transformación social: ¿Estamos formando para la convivencia democrática?

Cidadania e escola em um contexto de transformação social: estamos educando para a convivência democrática?

Citizenship and school in a context of social transformation: Are we educating for democratic coexistence?

María Teresa Estefanía Sánchez [1] https://orcid.org/0009-0007-9797-7043
David Pascual Olivo Chang [2] https://orcid.org/0000-0001-7384-7809
Edwin Johel Angulo Quiroz [1] https://orcid.org/0000-0002-6728-8040
[1] Investigador/a independiente; [2] Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP), Perú

Resumen. El estudio busca contribuir a la discusión sobre cómo la escuela peruana incide en la formación ciudadana en estudiantes de 6.º grado de primaria, considerando tanto el logro de aprendizaje en Ciudadanía, como en las actitudes ciudadanas. Los hallazgos muestran que la ciudadanía no se construye únicamente a través de contenidos teóricos, sino mediante experiencias relacionales, actitudinales y estructurales que atraviesan la vida escolar. La escuela actúa como mediadora de procesos de socialización democrática, en los que la convivencia, la participación y la cultura institucional resultan fundamentales para consolidar habilidades de juicio ético, deliberación y compromiso con el bien común. Se identifican desigualdades significativas: las estudiantes mujeres presentan actitudes cívicas más positivas, mientras que los contextos urbanos, privados y con mayor nivel socioeconómico favorecen el aprendizaje ciudadano, evidenciando que las oportunidades de formación son situadas y condicionadas por factores estructurales. La convivencia escolar, la percepción de protección y el apoyo a la autonomía refuerzan la ciudadanía, mientras que la discriminación y el acoso escolar la debilitan. Estos resultados conceptualizan la ciudadanía como un proceso situado, crítico e interactivo, en el que la escuela debe promover prácticas democráticas vividas, reflexivas y equitativas. Su fortalecimiento requiere políticas públicas inclusivas, climas escolares seguros y participativos, y pedagogías que integren diversidad, ética y pensamiento crítico, con el fin de formar ciudadanos plenos y comprometidos.
Palabras clave: competencias ciudadanas; actitudes ciudadanas; contexto escolar y participación estudiantil.

Resumo. O estudo tem como objetivo contribuir para o debate sobre a forma como a escola peruana influencia a formação cívica dos alunos do 6.º ano de escolaridade, considerando tanto o desempenho na aprendizagem da disciplina de Cidadania como as atitudes cívicas. Os resultados mostram que a cidadania não se constrói apenas através de conteúdos teóricos, mas também através de experiências relacionais, comportamentais e estruturais que permeiam a vida escolar. A escola atua como mediadora dos processos de socialização democrática, nos quais a convivência, a participação e a cultura institucional são fundamentais para consolidar competências de julgamento ético, deliberação e compromisso com o bem comum. Foram identificadas desigualdades significativas: as alunas apresentam atitudes cívicas mais positivas e os contextos urbanos, privados e com um nível socioeconómico mais elevado favorecem a aprendizagem da cidadania, o que evidencia que as oportunidades de formação estão situadas e condicionadas por fatores estruturais. A convivência escolar, a perceção de proteção e o apoio à autonomia reforçam a cidadania, ao passo que a discriminação e o bullying escolar a enfraquecem. Estes resultados definem a cidadania como um processo situado, crítico e interativo, no qual a escola deve promover práticas democráticas, vivas, reflexivas e equitativas. O seu fortalecimento requer políticas públicas inclusivas, ambientes escolares seguros e participativos, bem como pedagogias que integrem a diversidade, a ética e o pensamento crítico, com vista a formar cidadãos plenos e comprometidos.
Palavras-chave: competências cívicas; atitudes cívicas; contexto escolar e participação estudantil.

Abstract. The study aims to contribute to the discussion on how Peruvian schools influence civic formation in 6th-grade students, considering both Citizenship learning outcomes and civic attitudes. The findings show that citizenship is not built solely through theoretical content, but through relational, attitudinal, and structural experiences that permeate school life. Schools act as mediators of democratic socialization processes, where coexistence, participation, and institutional culture are fundamental for developing ethical judgment, deliberation, and a commitment to the common good. Significant inequalities were identified: female students demonstrate more positive civic attitudes, while urban, private, and higher socioeconomic contexts favor civic learning, highlighting that opportunities for civic formation are situated and shaped by structural factors. School coexistence, perceived protection, and support for autonomy reinforce citizenship, whereas discrimination and school-based harassment weaken it. These results

conceptualize citizenship as a situated, critical, and interactive process, in which schools should promote lived, reflective, and equitable democratic practices. Strengthening citizenship requires inclusive public policies, safe and participatory school climates, and pedagogies that integrate diversity, ethics, and critical thinking, with the goal of forming fully engaged and committed citizens.
Keywords: civic competencies; civic attitudes; school context; student participation.

1. Introducción

En el contexto peruano actual, la relación entre la ciudadanía y las instituciones políticas se encuentra tensionada por una combinación de factores históricos y dinámicas recientes que han limitado la consolidación de una vida democrática estable. Diversos estudios señalan una baja confianza en el sistema de representación, asociada tanto a una prolongada debilidad institucional como a episodios de inestabilidad política que han marcado el devenir democrático del país en las últimas décadas (Barrenechea y Vergara, 2023; Paredes y Encinas, 2020). Estas limitaciones institucionales se encuentran estrechamente vinculadas a desigualdades sociales persistentes –económicas, de género, culturales y territoriales– que condicionan el acceso efectivo a derechos, la experiencia de inclusión social y las oportunidades de participación ciudadana, reproduciendo situaciones de exclusión y violencia (Carrión y Zárate, 2023; Tume Chunga, 2024). Este escenario se desarrolla, además, en un contexto de profundas transformaciones sociales, culturales y tecnológicas que han reconfigurado las formas de comunicación, información y participación en la vida pública. Tales cambios no solo amplían las posibilidades de ejercicio ciudadano, sino que también introducen nuevas tensiones en torno a la cohesión social, la equidad y la deliberación democrática, configurando discursos, expectativas y condiciones inéditas para la formación de la ciudadanía en las sociedades contemporáneas.

Desde esta perspectiva, la escuela ocupa un lugar central en la formación ciudadana, no solo como espacio de aprendizaje académico, sino como ámbito privilegiado de socialización democrática. Si bien los enfoques educativos contemporáneos han superado una concepción reducida de la educación como mera transmisión de contenidos, persisten desafíos para traducir estos enfoques en experiencias formativas sistemáticas que articulen el currículo, la vida escolar y las experiencias del hogar y la comunidad (Aragón et al., 2016; Sarmiento y Zapata, 2014). La formación ciudadana, por tanto, no se limita a la enseñanza de conocimientos o normas de convivencia, sino que implica la creación de oportunidades concretas para que los estudiantes desarrollen habilidades de participación, deliberación y toma de decisiones con sentido ético y compromiso democrático (Biesta, 2011; Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [Unesco], 2021; Treviño y Miranda, 2023). Ello supone examinar críticamente la organización escolar, las dinámicas de poder que atraviesan la vida cotidiana de la escuela y el funcionamiento efectivo de los mecanismos de participación en distintos contextos sociales.

Por consiguiente, la escuela se configura como un bien público fundamental para la sociedad peruana. Es un espacio colectivo, sostenido principalmente por el Estado y el sector privado, que debe garantizar no solo el acceso al desarrollo de competencias como Lectura o Matemática, sino también la formación de agentes capaces de convivir en la diversidad, ejercer sus derechos y asumir responsabilidades en la vida democrática (Consejo Nacional de Educación [CNE], 2020). En este

sentido, la formación ciudadana debe ser entendida como una dimensión transversal que atraviesa las relaciones escolares, las prácticas pedagógicas y la cultura institucional, y no como un componente curricular aislado. En otras palabras, no es algo que se transmite únicamente mediante contenidos formales, sino que se construye a través de las relaciones, las prácticas institucionales, las experiencias cotidianas y los espacios de interacción (Biesta, 2011; Stojnic, 2020). El reto de la formación ciudadana en el Perú es considerable y supone reconstruir los sentidos de pertenencia a una comunidad orientada al bien común, al mismo tiempo que se problematizan las relaciones de poder y los paradigmas que atraviesan los procesos de socialización en la escuela. (Ucceli, 2025).

Por su parte, diversos marcos normativos vigentes, como el Proyecto Educativo Nacional al 2036 (PEN 2036) (CNE, 2020), plantean una visión educativa centrada en el desafío de construir una ciudadanía que no solo conozca sus derechos y deberes, sino que sea capaz de ejercerlos de manera ética, crítica e inclusiva. Desde esta perspectiva, la escuela es concebida no únicamente como un espacio individual de enseñanza-aprendizaje, sino como un bien público con una función social esencial: formar ciudadanos capaces de convivir en dignidad y justicia en el marco de una democracia plural y participativa (CNE, 2020). En la misma línea, el Currículo Nacional de Educación Básica (CNEB) incorpora de manera explícita la formación ciudadana como un eje transversal del sistema educativo, promoviendo competencias orientadas a la participación democrática, el diálogo, el respeto a la diversidad y la búsqueda del bien común (Ministerio de Educación del Perú [Minedu], 2017). Asimismo, desde la política educativa en vigor, iniciativas como la tutoría, la convivencia escolar y la formación docente continua buscan alinear las prácticas escolares con estos principios normativos.

No obstante, la implementación de estos marcos se desarrolla en contextos escolares marcados por profundas desigualdades sociales, territoriales y culturales, lo que genera tensiones significativas entre los ideales curriculares y la experiencia cotidiana de la comunidad educativa. En la práctica, la desigualdad socioeconómica, la discriminación estructural, la violencia escolar –tanto entre pares como en las relaciones de autoridad– y las limitaciones en la formación y el acompañamiento docente constituyen obstáculos concretos para una formación ciudadana efectiva (Defensoría del Pueblo, 2024; Murillo y Carrillo, 2020). En estos contextos, los valores democráticos promovidos por la escuela no se incorporan de manera lineal, sino que son negociados, reinterpretados o incluso cuestionados en escenarios atravesados por desconfianza institucional y crisis política, lo que puede derivar tanto en experiencias formativas significativas como en la reproducción de prácticas excluyentes (Minedu, 2016).

Esta tensión se expresa, por ejemplo, en los mecanismos de participación estudiantil. Si bien instancias como el municipio o gobierno escolar están formalmente reconocidas en el marco normativo peruano (Minedu, 2025a), su funcionamiento efectivo depende en gran medida de la cultura institucional, las dinámicas de poder internas y el liderazgo pedagógico de cada centro educativo (Vargas Alcarraz, 2020). En consecuencia, mientras que en algunas escuelas estos espacios operan como instancias simbólicas con escasa incidencia en la vida escolar, en otras se consolidan como plataformas reales para el desarrollo de capacidades críticas, deliberativas y

de agencia ciudadana. En la misma línea, la formación docente enfrenta el reto de incorporar una perspectiva intercultural y de derechos humanos, aspectos centrales para responder a la heterogeneidad cultural del país. Pese a ello, los docentes pueden valorar los objetivos cívicos y democráticos, reconocen carencias en su capacitación para promover valores como justicia, respeto y responsabilidad colectiva en ambientes diversos (Franco-Chalco, 2022). Además, en el Perú se ha encontrado que las discusiones en clase, así como la medida en que se tocan temas cívicos y de ciudadanía tiene un efecto positivo en el conocimiento cívico de los estudiantes (Minedu, 2019a).

A pesar de esta situación compleja, han existido momentos en los que, desde la política educativa nacional, se han movilizado esfuerzos para conocer el estado del desarrollo de la Ciudadanía en los estudiantes mediante evaluaciones nacionales de aprendizaje de la competencia "Convive y participa democráticamente en la búsqueda del bien común", evaluaciones realizadas por la Oficina de Medición de la Calidad de los Aprendizajes del Ministerio de Educación. La ciudadanía es un componente transversal en los aprendizajes señalados en el Currículo Nacional de Educación Básica (CNEB), tal como puede constatarse en los enfoques transversales y en el perfil de egreso de la educación básica. No obstante, de manera específica, constituye una de las competencias de las áreas curriculares Personal social en primaria y Desarrollo personal, ciudadanía y cívica en secundaria (Minedu, 2017).

Para fines de la evaluación nacional, la competencia ciudadana se define como la capacidad de actuar de manera consciente y responsable, lo que permite a las personas ejercer sus derechos y cumplir con sus obligaciones, respetando la dignidad de los demás y sintiéndose parte de una comunidad política concreta. Esta competencia implica la adopción de los principios que guían el funcionamiento de la democracia y el desarrollo de habilidades que favorezcan la convivencia, la participación autónoma y la capacidad de emitir juicios fundamentados (Minedu, 2016). La evaluación de Ciudadanía se centra en valorar las habilidades de los estudiantes relacionadas con lo que deberían conocer sobre el ejercicio ciudadano: procedimientos, prácticas, principios y normas, conforme a lo establecido en los documentos curriculares vigentes, y considerando la Declaración Universal de los Derechos Humanos y la Constitución Política del Perú.

Se reconoce que esta perspectiva de evaluación a gran escala presenta limitaciones, dado que no evalúa directamente el ejercicio ciudadano en la práctica. Por ello, se diseñó un conjunto de escalas de actitudes bajo el formato Likert, con el propósito de comprender las valoraciones y disposiciones de los estudiantes para actuar en relación con la vida ciudadana y los principios democráticos. Marcos de referencia internacionales, como el Estudio Internacional en Cívica y Ciudadanía (ICCS, por sus siglas en inglés), consideran, además del conocimiento cívico, el involucramiento ciudadano de los estudiantes, sus actitudes frente a asuntos relevantes de la sociedad, así como los contextos escolares que favorecen una educación ciudadana (Schulz et al., 2025). Algunos de estos aspectos, como la participación en la comunidad y la escuela, la discusión en clases y la revisión de temas políticos y sociales en el ámbito escolar, fueron analizados en relación con el conocimiento cívico cuando Perú participó en el ICCS 2016 (Alva et al., 2023; Minedu, 2019a).

Sin embargo, en las evaluaciones nacionales, el análisis de cómo las actitudes, disposiciones a la participación, y el contexto de la escuela, se relacionan con los logros de aprendizaje en ciudadanía ha tenido un menor desarrollo. En particular, las actitudes son fundamentales para entender la participación electoral y política, y en la comunidad en la comunidad (Alva et al., 2023; Metzger et al., 2019). Inclusive, diversos autores consideran la ciudadanía como un constructo multidimensional, donde, además del conocimiento cívico, se pueden considerar otros componentes como las actitudes ciudadanas (Ten Dam et al., 2011; Treviño y Carrasco, 2021). Esto concuerda con algunos aspectos del CNEB, ya que parte del logro en esta competencia implica valorar la diversidad, respetar las diferencias, respetar los derechos de otros (Minedu, 2017).

Frente a este panorama, se vuelve necesario interrogar con mayor profundidad cómo se viene desarrollando la ciudadanía en las escuelas peruanas. ¿Estamos formando realmente a niñas, niños y adolescentes como ciudadanos críticos, empáticos y comprometidos con el bien común? ¿Qué condiciones dentro del entorno escolar favorecen el desarrollo de estas capacidades? ¿Cuáles, por el contrario, las obstaculizan o las debilitan? ¿Qué aspectos favorecen el desarrollo de actitudes cívicas más positivas? Este estudio busca aportar al diálogo, reconociendo la urgencia de repensar el papel de la escuela en un país que enfrenta profundas tensiones sociales y políticas, pero que también cuenta con valiosos recursos culturales, comunitarios e institucionales para construir una real democracia.

2. Objetivo General

Identificar las principales variables del contexto escolar y de los estudiantes asociadas al rendimiento en Ciudadanía, así como a sus actitudes cívicas.

2.1 Objetivos Específicos

- Describir las diferencias en actitudes cívicas de acuerdo con los estratos sexo (estudiantes hombres y mujeres), área (rural y urbana) y gestión (privada y pública).
- Describir las variables del contexto escolar y de los estudiantes asociadas al rendimiento en Ciudadanía y actitudes cívicas según estratos.

3. Método y materiales

3.1 Muestra

Se recurrió a los datos de los estudiantes de 6.° grado de primaria que participaron de la prueba de Ciudadanía en la Evaluación Muestral de Estudiantes (EM) de 2018. El diseño muestral de esta evaluación permite dar resultados para los estratos de sexo, área, gestión y característica (polidocente completo o multigrado/unidocente)[1]. En total, participaron 10 458 estudiantes pertenecientes a 359 escuelas. El 50,2% de los estudiantes fueron mujeres, el 12 % perteneció a escuelas de área rural, el 78,2% perteneció a escuelas públicas y el 10,7% a escuelas multigrado o unidocente.

[1] Para mayor detalle sobre el muestreo, consultar el reporte técnico de la EM 2018 (Minedu, 2019d)

3.2 Instrumentos

Rendimiento en Ciudadanía. Como parte de la Evaluación Muestral de Estudiantes (EM) 2018 se diseñó una prueba para medir los logros de aprendizaje en Ciudadanía a partir de las expectativas curriculares para 6.° grado de primaria de acuerdo con el Currículo Nacional de Educación Básica (Minedu, 2017)[2], específicamente las señaladas para la competencia de "Convive y participa democráticamente en búsqueda del bien común".

Actitudes cívicas. Para obtener un factor general de actitudes cívicas, se consideraron las escalas de Actitudes hacia las diferencias en el barrio, Actitudes hacia los derechos de los otros y Creencias sobre la democracia. Todas estas escalas tuvieron formatos de respuesta tipo Likert con cuatro opciones de respuesta desde "Totalmente en desacuerdo" a "Totalmente de acuerdo".

Debido a que estas escalas fueron diseñadas como constructos unidimensionales, se realizó un Análisis Factorial Exploratorio (AFE) usando el 60% de la muestra dividida al azar para realizar una validación cruzada y evitar el riesgo de sobreajuste. Pese a que la escala de Creencias sobre la democracia tuvo un buen funcionamiento unidimensional, al dividirla en más factores, se separaban, por un lado, las creencias sobre la democracia, y, por otro lado, las *visiones aspiracionales de la democracia* (por ejemplo, "La democracia es necesaria para que mejore la economía del Perú" o "La democracia garantiza que las leyes se respeten"). Por lo tanto, para mantener una mayor claridad conceptual, se descartaron estos ítems "más aspiracionales". Luego, en el AFE, combinando las tres escalas, se descartó un ítem que no se relacionó con ninguna dimensión ("Las personas que no saben leer ni escribir deben participar en la política nacional."). Este AFE obtuvo mejores resultados con cuatro factores en los que los ítems de dos primeras escalas que hacían referencia a las personas homosexuales se separaron en un cuarto factor.

Con el 40 % de la muestra restante, se realizaron Análisis Factoriales Confirmatorios (CFA) de segundo orden, para comprobar una estructura de escalas que forman un factor general de Actitudes cívicas. Para ello, se realizó un CFA de tres factores con las escalas originales, sin embargo, hubo mejores índices de ajuste con la solución de cuatro factores con el factor de actitudes hacia los homosexuales. A pesar de ello, los índices de ajuste aún estaban ligeramente debajo de lo adecuado, por lo que se eliminó un ítem que resultaba redundante (los índices de modificación sugerían que el ítem "Tener vecinos con alguna discapacidad mental" tenía errores correlacionados con el ítem 5.9). Frente a ello, se optó por eliminar el ítem redundante considerando que el 5.9 tuvo mayor carga factorial y podía ser más entendible para estudiantes de 6.° grado, tras lo cual mejoraron los índices de ajuste. Este modelo final fue analizado en un CFA con toda la muestra para generar los puntajes factoriales, con lo cual se obtuvieron índices de ajuste y confiabilidad adecuados[3].

[2] Para mayor detalle sobre la construcción, validación y propiedades psicométricas de la prueba de Ciudadanía consultar el reporte técnico de la EM 2018 (Minedu, 2019d)

[3] En todos los CFA se utilizó el estimador WLSMV, más apto para ítems de escala Likert ya que se consideran variables ordinales, se descartaron los casos con más del 30 % de ítems sin respuesta, los casos perdidos restantes se manejaron de forma pairwise. El coeficiente de confiabilidad Omega ⊠ fue de 0,77 para Actitudes cívicas, en las subescalas el ω se encontró entre 0,79 y 0,84.

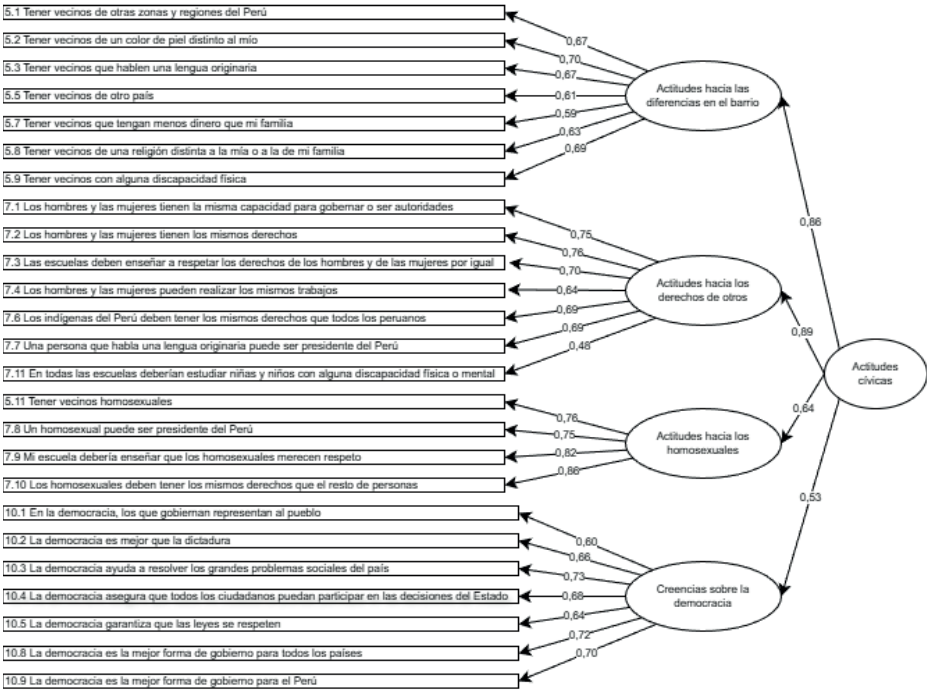


Figura 1. Análisis factorial confirmatorio de segundo orden de Actitudes cívicas
Nota: elaboración propia.

Asimismo, se realizaron análisis de invarianza en los estratos de sexo, área y gestión de la escuela desde los niveles configural (misma estructura factorial) y métrico (mismas cargas factoriales), hasta el escalar (mismos interceptos, permite comparar medias). Se encuentra invarianza a nivel escalar debido a que los índices de ajuste (Tabla 1) se mantienen muy similares a los índices del modelo con la muestra total y las diferencias se encuentran muy por debajo de lo recomendado (Chen, 2007).

Tabla 1. Índices de ajuste e invarianza de Actitudes cívicas

	CFI	TLI	RMSEA	SRMR
Modelo sin agrupación (40 % de la muestra)	0,983	0,981	0,048	0,045
Modelo sin agrupación (muestra total)	0,984	0,983	0,046	0,042
Sexo (escalar)	0,982	0,982	0,047	0,047
Área (escalar)	0,982	0,982	0,046	0,044
Gestión (escalar)	0,982	0,982	0,046	0,044

Nota: elaboración propia

Índice socioeconómico promedio de la escuela (ISEP). Debido a que los cuestionarios de 6.° grado de primaria no incluyeron preguntas sobre el nivel socioeconómico, se recurrió al puntaje del índice socioeconómico (ISE) de los estudiantes de 4.° grado de primaria de la Evaluación Censal de Estudiantes (ECE) de 2018. Este puntaje fue promediado por escuela y, dado que la cobertura en este grado fue censal, casi la

totalidad de escuelas evaluadas en 6.° grado tuvieron un ISEP correspondiente en 4.° grado. En ese sentido, pese a que varían las familias, en el contexto nacional se ha encontrado estabilidad entre los ISE de los diferentes grados[4].

Finalmente, para obtener los puntajes de las escalas de factores asociados, se aseguraron adecuados índices de ajuste mediante AFC con los mismos estimadores y manejo de casos perdidos descritos anteriormente para la escala de Actitudes cívicas. Estos procedimientos se detallan en el reporte técnico más reciente de la Evaluación Muestral de Estudiantes (Minedu, 2025b).

3.3 Procedimiento y análisis

Debido a que ambas variables de interés estuvieron correlacionadas (r = 0,5), se recurre a una regresión multinivel múltiple multivariada. Esto implica que el modelo de regresión considera dos variables independientes (Ciudadanía y Actitudes cívicas) de manera simultánea, así como la relación entre ambas, reduciendo el riesgo de sobreestimar en regresiones individuales por cada dimensión[5]. Cabe señalar, que el uso de modelos multinivel, es de particular relevancia en la investigación educativa a gran escala en la medida que los estudiantes están naturalmente organizados en grupos dados por las escuelas. Es decir, el modelo permite descomponer en un primer nivel las diferencias entre estudiantes (individuales), y en un segundo nivel, las diferencias entre escuelas (grupales).

Para evaluar el ajuste de estos modelos se consideran índices de ajuste relativos: el Criterio de Información de Akaike (AIC), el Criterio de Información Bayesiano (BIC) y el Criterio de Información Bayesiano ajustado al tamaño de muestra. En estos índices, una disminución implica un mejor ajuste a los datos. Para la comparación, también, se recurre a un modelo nulo que sólo comprende las diferencias entre escuelas y la relación entre ambas variables independientes. Para poder comparar estos modelos, se trabajaron sólo con los casos con datos completos en todas las variables (9187 estudiantes; 87,8% de la muestra total)

Los AFE fueron realizados con el paquete psych (Revelle, 2025). Los AFC fueron realizados con el paquete lavaan (Rosseel, 2012). Los descriptivos y gráficos fueron realizados usando el paquete survey (Lumley, 2023) y R (R Core Team, 2025). El análisis multinivel multivariado fue realizado en MPlus (Muthén y Muthén, 2014).

4. Resultados

En primer lugar, se presentan los resultados descriptivos de actitudes cívicas y sus subescalas por los estratos de sexo, área y gestión. En segundo lugar, se presentan los factores asociados al rendimiento en ciudadanía y a las actitudes cívicas. Por último, se presentan los descriptivos de los factores asociados por estratos.

[4] Para mayor detalle sobre la construcción del índice socioeconómico y la estabilidad entre los grados consultar Minedu (2018).

[5] Se escalaron todas las variables (m = 0, DS = 1), el ISEP fue centrado a la gran media, y las escalas reportadas por los estudiantes a la media grupal para facilitar la interpretación de los coeficientes.

4.1 Diferencias en actitudes ciudadanas entre los estratos

Como se puede observar en la Figura 2, en el factor general, así como las subescalas, las mujeres tuvieron un mayor puntaje que los hombres, excepto en las creencias sobre la democracia. De igual forma, en actitudes cívicas y las subescalas los estudiantes de escuelas urbanas y de gestión privada obtuvieron un mayor puntaje. Como referencia, la media nacional es la línea punteada.

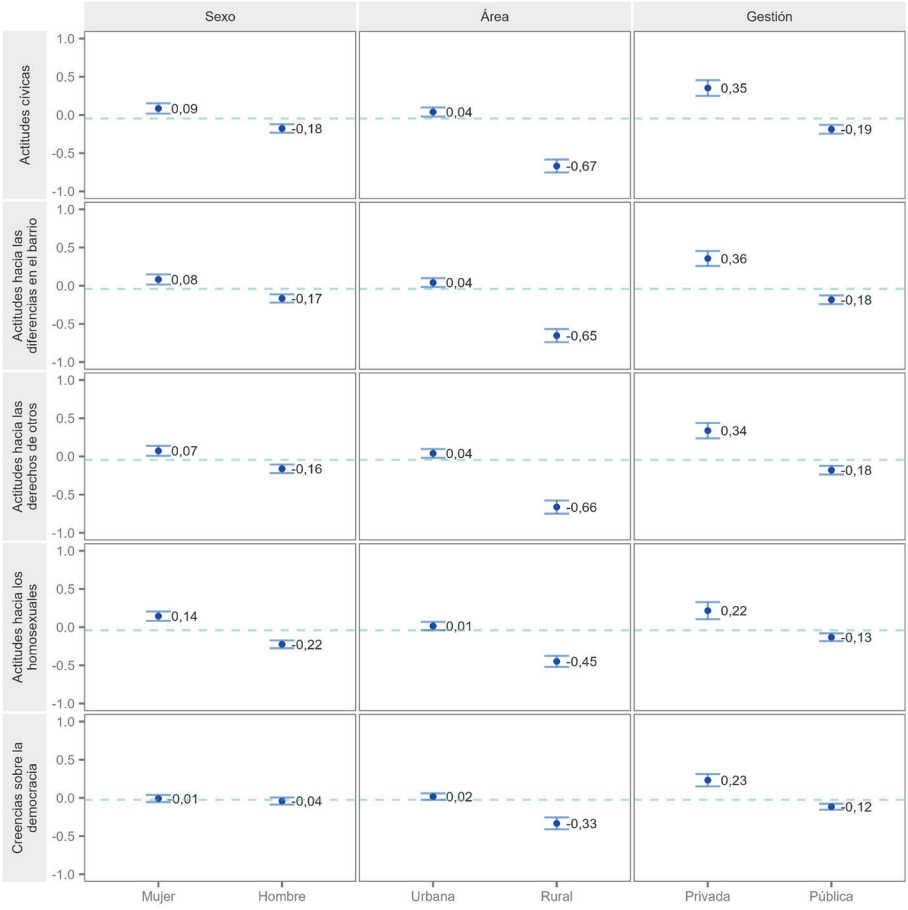


Figura 2. Medias de actitud cívica y sus subescalas por estratos
Nota: elaboración propia

4.2 Factores asociados al rendimiento en Ciudadanía y a las actitudes ciudadanas

En primer lugar, en el modelo nulo, se encontró que el coeficiente de correlación intraclase (CCI) fue de 0,283 para la prueba de Ciudadanía y 0,235 para las actitudes cívicas. Esto indica que, en ambas variables, más del 20% de las diferencias se pueden atribuir a las diferencias entre escuelas, lo cual refuerza la necesidad del enfoque multinivel para analizar el efecto de variables a nivel de escuela.

Tabla 2. Modelos de regresión de Ciudadanía y Actitudes cívicas

Nivel	Variables	M1		M2		M3	
		Ciudadanía	Actitudes cívicas	Ciudadanía	Actitudes cívicas	Ciudadanía	Actitudes cívicas
Entre escuelas	Escuela privada	-0,41**	0,01	-0,40**	0,02	-0,39**	0,04
	Escuela urbana	0,48**	0,28*	0,48**	0,28*	0,48**	0,28*
	Índice socioeconómico promedio (ISEP)	0,88**	0,89**	0,87**	0,86**	0,85**	0,82**
	Relación entre rendimiento y actitudes	0,69**		0,69**		0,70**	
Entre estudiantes	Estudiante mujer	0,24**	0,31**	0,17**	0,27**	0,10**	0,21**
	Confianza en ayuda para acoso escolar			-0,01	0,12**	0,03+	0,08**
	Protección			0,12**	0,10**	0,11**	0,06**
	Discriminación			-0,21**	-0,11**	-0,16**	-0,08**
	Ciberacoso			-0,09**	0,02	-0,08**	0,03*
	Importancia de normas de convivencia			0,05**	0,19**	-0,01	0,06**
	Apoyo a la autonomía			0,09**	0,19**	0,05**	0,09**
	Actitud hacia el voto informado					0,31**	0,48**
	Disposición a la participación ciudadana					0,07**	0,21**
	Disposición a la participación política					-0,16**	-0,05**
	Confianza en autoridades y políticos					-0,14**	-0,04**
	Relación entre rendimiento y actitudes	0,38**		0,34**		0,24**	
	R^2 entre escuelas	0,67	0,79	0,66	0,76	0,64	0,71
	R^2 entre estudiantes	0,01	0,02	0,09	0,18	0,19	0,40
Índices de ajuste	AIC	45985,6		43967,3		40549,5	
	BIC	46099,7		44166,8		40806,0	
	BIC ajustado al tamaño de muestra	46048,8		44077,9		40691,6	

Nota: ** p < 0,01, * p < 0,05, + p < 0,1. Ajuste del modelo nulo: AIC = 46726,9; BIC = 46783,9; BIC ajustado = 46758,5.

En la tabla 2, se pueden apreciar los modelos de regresión. En un primer modelo (M1), se pusieron variables generales que sirven de control. En el segundo modelo (M2), se añadieron las variables de convivencia escolar reportadas por el estudiante. Finalmente, en el modelo final (M3), se añadieron las variables correspondientes a las actitudes y disposiciones del estudiante sobre el voto, la participación política y la confianza. Se siguió este orden para darle mayor énfasis al papel que juega el contexto escolar. Dado que los coeficientes están estandarizados, un coeficiente de 0.10 se interpreta como un incremento promedio del 10% de una desviación estándar en la variable de interés, si bien no hay un criterio definido, esta sería una asociación pequeña, pero relevante. El modelo final tuvo una mejora notable en los índices de

ajuste (AIC, BIC y BIC ajustado), explicando el 19% de la variabilidad entre estudiantes del rendimiento en Ciudadanía y el 40% en actitudes cívicas. Asimismo, en el nivel entre escuelas, el modelo explicó el 64% y 71% respectivamente.

Un primer aspecto relevante de los modelos de regresión es que las variables a nivel de escuela en el M1 explican gran parte de las diferencias en este nivel, y se mantienen muy similares al incluir otras variables en los demás modelos. Asimismo, se encuentra un efecto negativo de pertenecer a una escuela privada. Esto se contradice con los resultados nacionales, pues en estos las escuelas privadas obtuvieron mayores puntajes (Ministerio de Educación del Perú, 2019c). Para examinar este aspecto en mayor detalle, se muestra, en la Figura 3, la distribución del rendimiento al dividir la muestra en cuatro partes iguales (cuartiles) según el ISEP. Como se puede observar, independientemente de la gestión pública o privada, los estudiantes en escuelas de mayor nivel socioeconómico (Q4) obtienen resultados similares, esto sucede de forma semejante en los niveles socioeconómicos intermedios (Q2 y Q3). En cambio, los estudiantes de escuelas con un menor nivel socioeconómico (Q1) tienen el rendimiento más bajo, aunque sigue siendo ligeramente mayor que el de escuelas rurales (en estas escuelas, hay muy pocos estudiantes en Q2 y Q3, por lo que el error de medida es muy grande).

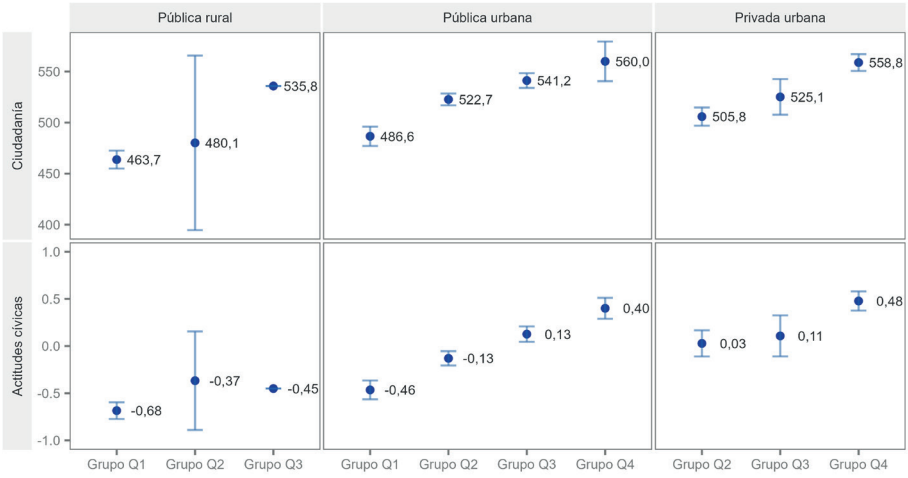


Figura 3. Medias de Ciudadanía y Actitudes cívicas según estrato y cuartiles del ISEP
Nota: elaboración propia

Esto ilustra la asociación tan grande que tiene el ISEP con el rendimiento en la Tabla 1. Incluso, al realizar un modelo sólo con esta variable, se pudo explicar más del 60% de la variabilidad entre escuelas, mientras que un modelo sólo con la gestión y el área explicó el 35%. Por lo tanto, la inclusión del nivel socioeconómico en la regresión explica el rendimiento en mayor medida que la gestión de la escuela. Por ello, incluir ambas variables termina reduciendo, e incluso volviendo negativa, la ventaja de pertenecer a una escuela privada, en contraposición con los resultados a nivel descriptivo, lo cual suele suceder en modelos multinivel similares (Minedu, 2020).

Por otro lado, a través de los modelos, destaca también la relación entre el rendimiento en Ciudadanía y las actitudes cívicas, particularmente en el segundo nivel, indicando una asociación importante entre escuelas cuyos estudiantes tienen alto rendimiento y actitudes cívicas más positivas.

En cuanto a las variables de convivencia escolar, en el M2 se encuentra que la frecuencia con la que los estudiantes presencian situaciones de discriminación y ciberacoso en su entorno escolar se asoció de forma negativa con el rendimiento en Ciudadanía. En cuanto a la confianza en ayuda para acoso escolar, que consideró la medida en que el estudiante confiaría en recurrir a autoridades de la escuela en situaciones de acoso escolar, esta se asoció positivamente con las actitudes cívicas, mientras que la protección (frecuencia con la que el estudiante percibe que la escuela resuelve de manera adecuada situaciones de conflicto o acoso escolar) se asoció positivamente con ambas variables. Asimismo, la valoración de los estudiantes de la importancia que tuvieron las normas de convivencia y el apoyo a la autonomía en la escuela tuvieron una relación positiva principalmente con las actitudes cívicas.

En el M3, al introducir las actitudes y disposiciones del estudiante relacionadas con el voto, la participación política y la confianza, disminuyó la asociación con las variables de convivencia escolar. En este modelo, se encontró que la actitud positiva hacia el voto informado se relacionó de manera positiva tanto con el rendimiento en Ciudadanía como con las actitudes cívicas. Además, la disposición hacia la participación ciudadana (acciones como marchar, protestar, hacer colectas, recolectar firmas) se relacionó de manera positiva, principalmente, con las actitudes cívicas, mientras que la disposición a la participación política y la confianza en autoridades o figuras políticas se relacionó de forma negativa, principalmente, con el rendimiento en Ciudadanía.

También es importante considerar que ser estudiante mujer se asoció a un mayor rendimiento en Ciudadanía y actitudes cívicas más positivas en todos los modelos. Sin embargo, esta relación disminuyó al incluir las escalas de convivencia escolar, y aún más al incluir las escalas sobre voto, disposición y confianza.

Finalmente, al realizar diagnósticos adicionales del modelo multinivel, dada la muestra representativa, y a que el estimador MLR para estos modelos es robusto frente a desvíos moderados de la normalidad (Muthén y Muthén, 2014), se centró la atención en el diagnóstico de residuales y la reproducción de las medias y covarianzas. En ese sentido, las varianzas fueron similares entre las variables independientes, y el patrón de la relación entre los residuales y los valores predichos fue aleatorio, todo lo cual evidencia homocedasticidad. Además, el modelo convergió adecuadamente, mostrando un aumento importante de la verosimilitud. En cuanto a la colinealidad, se probó de manera separada en regresiones multinivel lineales con cada variable independiente, encontrándose valores del Factor de Inflación de la Varianza (VIF) menores a tres, con lo cual se descartan problemas de multicolinealidad (James et al., 2021).

Cabe resaltar que, pese a las precauciones en el análisis y la muestra representativa, el análisis multinivel tiene distintas limitaciones. Desde los datos, el autoreporte de los estudiantes acerca de sus actitudes, así como del contexto escolar, está sujeto a sesgos inherentes a la forma de recojo de la información, como por ejemplo la deseabilidad social. Asimismo, se encuentra la limitación de tener que usar el nivel socioeconómico promedio de la escuela a partir de lo encontrado en 4. grado de

primaria dado su carácter censal y a que no se tenía la información para 6. grado, asumiendo que hay estabilidad y correspondencia entre el índice socioeconómico de distintas familias de una misma escuela entre un grado de primaria y otro (Minedu, 2018). Finalmente, las regresiones multinivel, en particular con datos transversales, no llegan a establecer relaciones de causalidad, asimismo, se asumen que las relaciones son lineales y no se llegan a establecer relaciones complejas entre las variables independientes, lo cual podría llevar a que no se refleje toda la complejidad de las relaciones entre las características de la escuela, del estudiante, su contexto escolar, actitudes cívicas y logros de aprendizaje en Ciudadanía.

4.3 Diferencias en los factores asociados entre los estratos

Para profundizar en los factores asociados al rendimiento en Ciudadanía y a las actitudes cívicas, a continuación, se presentan los resultados descriptivos de las escalas reportadas por los estudiantes incluidas en los modelos de regresión por estratos.

En la Figura 4, se pueden encontrar, en primer lugar, las medias de las escalas de convivencia escolar por sexo, gestión, y área con la media nacional en la línea punteada como referencia. Se encontró que las mujeres perciben una mayor confianza para la ayuda frente al acoso escolar, aunque también reportan presenciar con mayor frecuencia discriminación y ciberacoso en el contexto escolar. Los hombres, por otro lado, perciben que sus escuelas se le da una mayor importancia a las normas de convivencia en comparación con las mujeres. En cuanto a las diferencias por gestión y área, se encuentra una mayor confianza en ayuda para el acoso escolar y protección tanto en escuelas privadas como urbanas, así como un menor nivel de discriminación en ambas. En ciberacoso, si bien hay un puntaje ligeramente mayor en escuelas públicas o rurales, no se encuentran diferencias estadísticamente significativas. En cuanto a la importancia de normas de convivencia y apoyo a la autonomía, estas fueron ligeramente más altas en escuelas urbanas, aunque no hubo diferencias estadísticamente significativas por gestión.

En cuanto a las escalas sobre voto, disposición a la participación y confianza, se encontró que las mujeres reportaron actitudes más positivas hacia el voto informado, y una menor confianza en autoridades y figuras políticas. Por otra parte, los estudiantes de escuelas urbanas y privadas mostraron una actitud más positiva hacia el voto informado, y una menor confianza en autoridades y figuras políticas. En cuanto a la participación ciudadana, hubo una mayor disposición en los estudiantes de escuelas urbanas; sin embargo, no hubo diferencias por gestión. En la disposición a la participación política, esta fue mayor en los estudiantes de escuelas públicas; no obstante, las diferencias por área no llegaron a ser estadísticamente significativas.

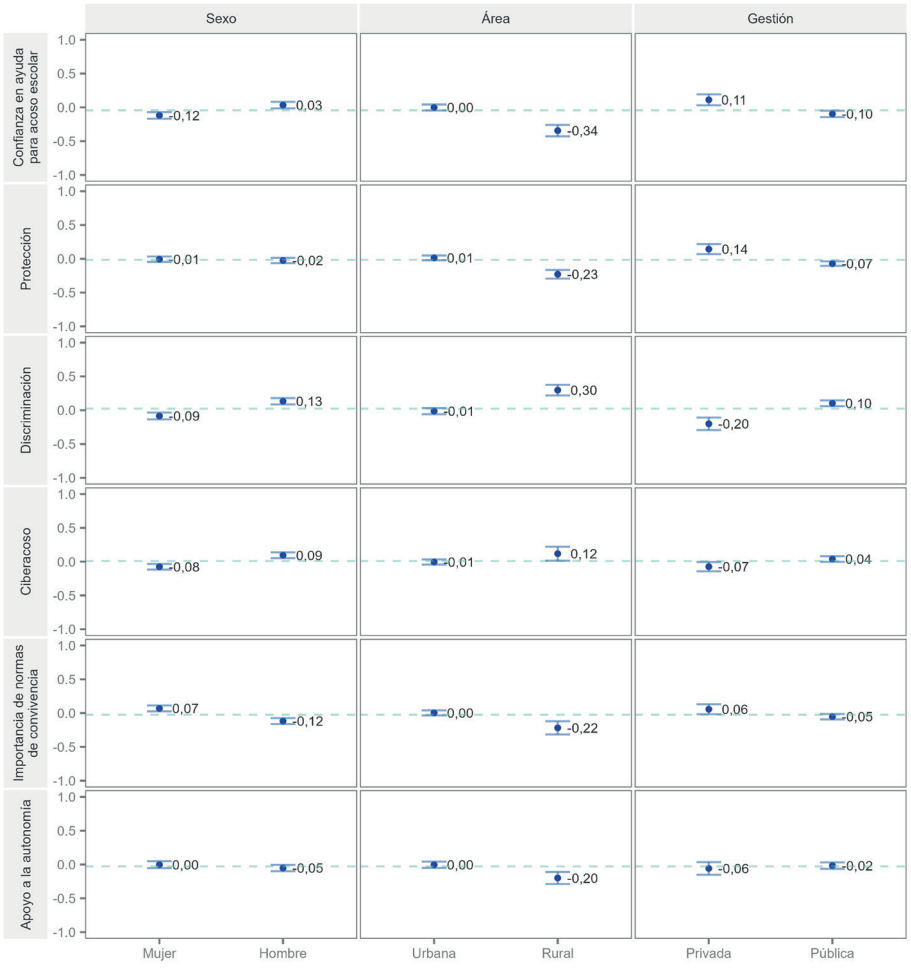


Figura 4. Medias de escalas de convivencia escolar por sexo, gestión y área
Nota: elaboración propia

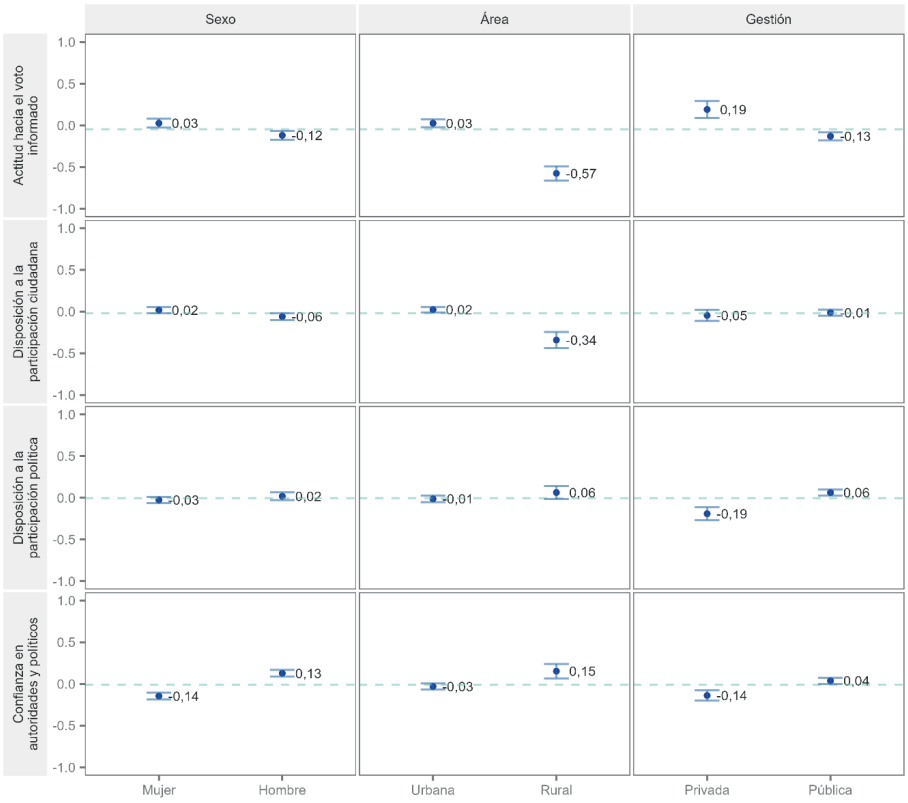


Figura 5. Medias de escalas de voto, disposición y confianza, por sexo, gestión y área
Nota: elaboración propia

5. Discusión

Este estudio tuvo como objetivo general identificar las principales variables del contexto escolar y de los estudiantes que se asocian con el logro de aprendizajes en Ciudadanía, así como con las actitudes cívicas, adoptando un enfoque que reconoce la complejidad de la formación ciudadana como un proceso situado y multidimensional (Aragón et al., 2016), a partir de los resultados de la Evaluación Muestral 2018 de 6.° grado de primaria. Los hallazgos refuerzan la idea planteada por Biesta (2011), Treviño y Carrasco (2021) y Moscoso (2025), quienes destacan el rol central de la escuela en la formación ciudadana y como mediadora de procesos de cambio social. Esto desafía las nociones tradicionales de la educación cívica basada únicamente en la transmisión de contenidos académicos, y subraya que la formación ciudadana implica procesos relacionales, actitudinales, estructurales y políticos que atraviesan la vida escolar.

Uno de los primeros hallazgos responde al primer objetivo específico, referido a describir las diferencias en actitudes cívicas por sexo, área y gestión. Se evidenció que las mujeres presentan actitudes cívicas más positivas en la mayoría de subescalas,

mientras que los hombres obtienen puntajes levemente mayores solo en creencias sobre la democracia. Esta diferencia, también observada en estudios internacionales (Minedu, 2019a; Schulz et al., 2025), puede estar relacionada con experiencias diferenciadas de socialización y percepción de vulnerabilidad: las mujeres reportan mayor exposición a situaciones de discriminación o ciberacoso, pero también mayores niveles de confianza para buscar ayuda, lo cual puede fortalecer una sensibilidad cívica orientada al cuidado y la justicia. En esta línea, las diferencias observadas entre hombres y mujeres, no solo reflejan capacidades individuales, sino también la forma en que las experiencias de socialización, las oportunidades de interacción con pares y docentes, y la exposición a contextos diversos moldean el logro de los aprendizajes en Ciudadanía y las actitudes ciudadanas.

Por su parte, los estudiantes de escuelas urbanas y privadas obtuvieron mejores resultados tanto en rendimiento en ciudadanía como en actitudes cívicas. Estas diferencias, reflejan una brecha estructural persistente en el sistema educativo peruano, donde el contexto territorial y el tipo de gestión escolar siguen condicionando las oportunidades para una educación ciudadana plena. Este hallazgo tensiona con el principio de equidad que sustenta el Proyecto Educativo Nacional al 2036 (CNE, 2020), y confirma que la ciudadanía se vive –y se aprende– de forma desigual.

En relación con el segundo objetivo específico, se encontraron asociaciones significativas entre el contexto escolar, las disposiciones individuales y los resultados en ciudadanía y actitudes cívicas. El modelo multinivel desarrollado permitió aislar el efecto del contexto escolar, mostrando que más del 20% de la variabilidad en ambas variables se explica por diferencias entre escuelas. Además, los modelos explicativos alcanzaron altos niveles de ajuste: el modelo final explicó el 19% de la variabilidad individual en rendimiento y el 40% en actitudes cívicas, mientras que en el nivel entre escuelas se llegó al 64% y 71% respectivamente. Esto refuerza lo señalado por Biesta (2011) y Stojnic (2020): la escuela es una institución clave en la construcción de ciudadanía, no solo por lo que enseña, sino por cómo se vive.

Los factores de convivencia escolar fueron particularmente relevantes. La percepción de protección institucional ante el acoso escolar, así como la confianza en que las autoridades escolares responderán ante situaciones de conflicto, se asociaron positivamente con el logro de aprendizaje en Ciudadanía y las actitudes cívicas. Esto sugiere que la escuela forma ciudadanos no solo mediante el currículo formal, sino, también, a través de una cultura de cuidado y justicia cotidiana, donde las normas se viven como acuerdos colectivos y no como imposiciones (Minedu, 2017; Unesco, 2021). En contraste, presenciar situaciones de discriminación tuvo una asociación negativa con el rendimiento y las actitudes cívicas, mientras que el ciberacoso sólo se relacionó de forma negativa con el rendimiento. Estos datos deben ser leídos críticamente: una escuela que tolera o no sabe gestionar la violencia simbólica o directa debilita las bases éticas de la ciudadanía democrática que busca formar (Franco-Chalco, 2022; Paredes y Encinas, 2020).

Al introducir variables individuales, como actitudes hacia el voto, participación política y confianza institucional, se identificaron patrones interesantes. La actitud positiva hacia el voto informado se asoció consistentemente con mejores resultados en ambas variables, lo cual reafirma la importancia de promover una ciudadanía activa,

informada y crítica. Sin embargo, la disposición a la participación política y la confianza en figuras políticas se asociaron de forma negativa con el rendimiento en Ciudadanía, y en menor medida con las actitudes cívicas. En contraste con la participación política, la participación ciudadana sí tuvo una relación positiva con las actitudes cívicas. Este hallazgo se relaciona con la tensión entre los ideales democráticos y la realidad política peruana, marcada por la desconfianza y la crisis de legitimidad institucional (Barrenechea y Vergara, 2023). En este sentido, los estudiantes parecen adoptar una posición crítica frente al sistema, lo que puede interpretarse no necesariamente como desafección, sino como un ejercicio incipiente de ciudadanía crítica.

Una reflexión clave se desprende de los resultados según el nivel socioeconómico. Los estudiantes de escuelas con mayor ISEP obtienen mejores resultados, independientemente de si la institución es de gestión pública o privada. Por el contrario, en escuelas con menor nivel socioeconómico, los logros en ciudadanía y actitudes cívicas son significativamente más bajos. Esto evidencia no solo que la escuela no logra compensar las desigualdades sociales de los estudiantes, sino que, en algunos casos, puede contribuir a reproducirlas. Las desigualdades socioeconómicas entre estudiantes pueden contribuir a la segregación escolar, afectando la distribución social dentro de las escuelas y condicionando el acceso equitativo a recursos educativos y oportunidades de aprendizaje. Como señalan Murillo y Carrillo (2021) y Portugal (2025), este es un problema relevante, ya que la segregación escolar explica en mayor medida los logros de aprendizaje de los estudiantes que el nivel socioeconómico promedio por sí solo, incluso considerando dicho nivel promedio de la escuela. En el caso de los aprendizajes relacionados con la formación ciudadana, esta situación adquiere un matiz particular: dado que los aprendizajes se desarrollan de manera más efectiva en procesos interactivos, y considerando que los miembros de la comunidad educativa se convierten en recursos fundamentales para el aprendizaje, la segregación escolar limita el encuentro con la diversidad. Sin una experiencia real con lo diferente, se corre el riesgo de reforzar la enseñanza centrada únicamente en la transmisión de contenidos teóricos (Portugal, 2025). A pesar de que el CNEB (Minedu, 2017) y el PEN 2036 promueven la equidad como principio, estos resultados muestran que aún falta avanzar en garantizar condiciones mínimas de calidad, participación y protección para todos los estudiantes, especialmente en contextos vulnerables.

Finalmente, al desagregar los factores asociados por estratos, se reafirma que no todas las variables operan del mismo modo en distintos contextos. Las mujeres, por ejemplo, reportan mayor confianza en la ayuda frente al acoso escolar, pero también mayor exposición a situaciones de discriminación. En escuelas públicas y rurales, se percibe menor protección institucional, menor valoración del voto informado y menor confianza en figuras políticas. Estas diferencias sugieren que la formación ciudadana debe ser situada, reconociendo las trayectorias, experiencias y condiciones diferenciales de los estudiantes. Una política uniforme no solo resulta insuficiente, sino que puede invisibilizar desigualdades y reproducir, o incluso agravar, exclusiones.

En conjunto, los hallazgos del estudio muestran que la escuela peruana aún enfrenta desafíos significativos para convertirse en un espacio real de formación democrática. Si bien existen políticas y marcos normativos que orientan en esa dirección (CNE, 2020; Minedu, 2017), las condiciones materiales, simbólicas y relacionales

dentro de las escuelas siguen siendo desiguales. La ciudadanía no puede enseñarse únicamente a través de contenidos o actividades aisladas; requiere ser vivida cotidianamente a través de experiencias de participación, reconocimiento, diálogo y justicia.

En conclusión, fortalecer la formación ciudadana en el Perú implica repensar el papel de la escuela como un espacio de transformación social. Esto requiere acciones concretas en tres niveles: (1) políticas públicas que garanticen condiciones equitativas para todas las escuelas; (2) prácticas pedagógicas que promuevan la autonomía, la reflexión crítica y la participación real; y (3) culturas institucionales que valoren la convivencia democrática como un eje transversal. Solo así podremos avanzar hacia una ciudadanía plena, ética e inclusiva en un país que aún busca construir justicia desde la diversidad.

5.1 Recomendaciones para la política pública: hacia una formación ciudadana plena

A partir de los hallazgos del estudio, se identifican áreas clave donde las políticas públicas pueden fortalecer la formación ciudadana desde una perspectiva equitativa, contextualizada y transformadora, con especial énfasis en el rol de la escuela como espacio democrático.

1. Reducir las brechas estructurales

Se evidenciaron diferencias significativas en actitudes y logros en ciudadanía según sexo, contexto geográfico y tipo de gestión escolar. Esto requiere políticas educativas focalizadas que atiendan desigualdades de género, territoriales y socioeconómicas, y promuevan experiencias de participación democrática adaptadas a cada realidad.

2. Fortalecer el clima escolar

El entorno escolar influye directamente en el desarrollo de actitudes ciudadanas. La percepción de protección, el respeto a las normas y la autonomía favorecen la ciudadanía, mientras que la discriminación y el acoso la afectan negativamente. Por ello, se deben reforzar las prácticas de convivencia y de prevención de violencia al interior de las escuelas, así como facilitar espacios de formación docente orientados al desarrollo de prácticas democráticas cotidianas.

3. Consolidar la participación estudiantil

Los espacios de participación estudiantil, como los municipios escolares, deben ser dotados de condiciones, formación y recursos que les permitan funcionar como ámbitos efectivos de deliberación y acción colectiva, integrándolos al quehacer cotidiano de la escuela.

4. Comprender las prácticas pedagógicas

Existe poca información sobre cómo se enseña ciudadanía en el aula. Se recomienda investigar y sistematizar estas prácticas para mejorar la formación docente y el acompañamiento pedagógico, con enfoques de derechos, interculturalidad y justicia social.

5. Evaluar sistemáticamente la ciudadanía

La falta de evaluaciones nacionales recientes limita el monitoreo del desarrollo de la competencia ciudadana. Se propone institucionalizar evaluaciones periódicas que incluyan componentes actitudinales y contextuales, y que sirvan como base para desarrollar políticas educativas basadas en evidencia y monitorear su desarrollo a través del tiempo, tal como sucede con otras áreas tradicionalmente más atendidas, como Lectura y Matemática.

6. Promover actitudes éticas y pensamiento crítico

El compromiso ciudadano debe ir más allá de lo formal e incluir la capacidad de reflexión crítica, juicio ético y participación transformadora. Se recomienda usar metodologías que fomenten la deliberación, el análisis de problemas públicos y la acción colectiva desde temprana edad.

7. Contextualizar la formación ciudadana

La ciudadanía debe abordarse desde una perspectiva respetuosa de la diversidad e intercultural, reconociendo las particularidades territoriales y culturales del país. Esto implica una formación situada, que integre saberes locales y experiencias comunitarias, promoviendo una ciudadanía crítica, plural e inclusiva, sin perder de vista los principios de convivencia democrática que el país aspira a consolidar.

5.2 Consideración final

En contextos de baja legitimidad institucional, como el caso peruano, donde la desconfianza hacia las autoridades y las instituciones políticas es alta, la escuela adquiere un papel central en la formación de ciudadanía (Biesta, 2011; Treviño y Miranda, 2023). En este sentido, la institución educativa no solo reproduce normas y conocimientos, sino que también funciona como un espacio de socialización democrática, donde se construyen capacidades críticas, se promueve la reflexión sobre derechos y deberes, y se fortalecen actitudes orientadas al bien común. La experiencia concreta de participar en la vida escolar, interactuar con la diversidad y asumir responsabilidades compartidas permite a los estudiantes desarrollar competencias ciudadanas que podrían compensar, al menos parcialmente, las limitaciones de un entorno social y político marcado por la desconfianza y la desigualdad (Minedu, 2016; Aragón et al., 2016).

Referencias

Alva, E., Urcia, M., y Vivas, V. (2023). Civic Engagement of Future Citizens: An Insight from Peruvian Students' Attitudes towards Relevant Societal Issues as Predictors of Expected Conventional Political Participation. *Child Indicators Research*, *16*(5), 2187–2221. https://doi.org/10.1007/s12187-023-10049-7

Aragón, J., Cruz, M., de Belaunde, C., Eguren, M., González, N., y Román, A. (2016). *La ciudadanía desde la escuela: Calidad educativa, expectativas y aprendizajes. Estudio de opinión pública para conocer percepciones y expectativas sobre ciudadanía y formación ciudadana de estudiantes, docentes, y familias en Arequipa, Ayacucho, Callao, Iquitos, Lima y Piura*. Instituto de Estudios Peruanos. https://hdl.handle.net/20.500.12799/5120

Barrenechea, R., y Vergara, A. (2023). Peru: The Danger of Powerless Democracy. *Journal of Democracy*, *34*(2), 77-89. https://doi.org/10.1353/jod.2023.0015

Biesta, G. J. J. (2011). *Learning Democracy in School and Society*. SensePublishers. https://doi.org/10.1007/978-94-6091-512-3

Carrión, J., y Zárate, P. (2023). Peru: Deep Political Dissatisfaction Weakens Support for Democracy. *Revista Latinoamericana de Opinión Pública*, *12*(2), 25-54. https://doi.org/10.14201/rlop.31378

Chen, F. F. (2007). Sensitivity of Goodness of Fit Indexes to Lack of Measurement Invariance. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, *14*(3), 464-504. https://doi.org/10.1080/10705510701301834

Consejo Nacional de Educación [CNE]. (2020). *Proyecto Educativo Nacional. PEN 2036. El reto de la ciudadanía plena*.

Defensoría del Pueblo. (2024). *Ante cifras alarmantes de bullying Defensoría del Pueblo presenta estrategia de lucha contra la violencia escolar*. https://www.defensoria.gob.pe/. https://go.oei.int/utmfhbpr

Franco-Chalco, E. (2022). Estudio diagnóstico sobre las expectativas e intereses con respecto a la formación ciudadana en maestros de educación básica del Perú. *Revista Educación y Sociedad*, *3*(6), 51–61. https://doi.org/10.53940/reys.v3i6.132

James, G., Witten, D., Hastie, T., y Tibshirani, R. (2021). *An Introduction to Statistical Learning: With Applications in R*. Springer US. https://doi.org/10.1007/978-1-0716-1418-1

Lumley, T. (2023). *survey: Analysis of complex survey samples*.

Metzger, A., Ferris, K. A., y Oosterhoff, B. (2019). Adolescents' Civic Engagement: Concordant and Longitudinal Associations Among Civic Beliefs and Civic Involvement. *Journal of Research on Adolescence*, *29*(4), 879-896. https://doi.org/10.1111/jora.12423

Ministerio de Educación del Perú. (2016). *¿Cuánto aprenden nuestros estudiantes al término de la educación primaria? Informe de logros de aprendizaje y sus factores asociados en la Evaluación Muestral 2013*. Oficina de Medición de la Calidad de los Aprendizajes. https://hdl.handle.net/20.500.12799/4632

Ministerio de Educación del Perú. (2017). *Currículo Nacional de la Educación Básica*. https://go.oei.int/9uds98ks

Ministerio de Educación del Perú. (2018). *Desafíos en la medición y el análisis del estatus socioeconómico de los estudiantes peruanos*. Oficina de Medición de la Calidad de los Aprendizajes. https://go.oei.int/ghvcueim

Ministerio de Educación del Perú. (2019a). *El Perú en ICCS 2016: Informe nacional de resultados*. Oficina de Medición de la Calidad de los Aprendizajes. https://hdl.handle.net/20.500.12799/6794

Ministerio de Educación del Perú. (2019b). *EM 2018. Informe para docentes ¿Qué logran nuestros estudiantes en ciudadanía? 6.º grado de primaria*. Oficina de Medición de la Calidad de los Aprendizajes. https://go.oei.int/cwxpdyks

Ministerio de Educación del Perú. (2019c). *Presentación de resultados de la Evaluación Muestral de Estudiantes (EM 2018)*. Oficina de Medición de la Calidad de los Aprendizajes. https://go.oei.int/wkan37d0

Ministerio de Educación del Perú. (2019d). *Reporte técnico de las Evaluaciones Censales y Muestrales de Estudiantes 2018*. Oficina de Medición de la Calidad de los Aprendizajes. https://go.oei.int/qkw22hyi

Ministerio de Educación del Perú. (2020). *Las creencias y su relación con el rendimiento en Ciencia y Tecnología. Aproximaciones desde los resultados de la ECE 2018*. Oficina de Medición de la Calidad de los Aprendizajes. https://go.oei.int/a6yfutgq

Ministerio de Educación del Perú. (2025a). *Disposiciones para la organización y funcionamiento de los Municipios Escolares. Resolución Viceministerial N.° 046-2025-MINEDU*. https://go.oei.int/sgpfas29

Ministerio de Educación del Perú. (2025b). *Reporte técnico de la Evaluación Nacional de Logros de Aprendizaje (ENLA) 2024*. Oficina de Medición de la Calidad de los Aprendizajes. https://go.oei.int/widh8slq

Moscoso, M. (2025). La escuela como arena política: Negociación de poder y formación ciudadana en Chinchero. En R. Cuenca (Ed.), *La sociedad desde la educación*. Instituto de Estudios Peruanos.

Murillo, F. J., y Carrillo, S. (2020). Una panorámica de la segregación escolar por nivel socioeconómico en educación primaria en Perú y sus regiones. *Revista Argumentos*, *1*(1), 7–31. https://doi.org/10.46476/ra.vi1.9

Muthén, L. K., y Muthén, B. O. (2014). *Mplus User's Guide. Seventh Edition.* Muthén y Muthén.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [Unesco]. (2021). *Reimaginar juntos nuestros futuros: Un nuevo contrato social para la educación*. Comisión Internacional sobre los Futuros de la Educación. https://go.oei.int/yfgaap8x

Paredes, M., y Encinas, D. (2020). Perú 2019: Crisis política y salida institucional. *Revista de Ciencia Política (Santiago)*, *ahead*, 0–0. https://doi.org/10.4067/S0718-090X2020005000116

Portugal, T. (2025). Aprender la democracia desde la memoria. En R. Cuenca (Ed.), *La sociedad desde la educación*. Instituto de Estudios Peruanos.

R Core Team. (2025). *R: A Language and Environment for Statistical Computing*. R Foundation for Statistical Computing. https://www.R-project.org/

Revelle, W. (2025). *psych: Procedures for Psychological, Psychometric, and Personality Research* (Versión R package version 2.5.6) [Software]. Northwestern University.

Rosseel, Y. (2012). lavaan: An R Package for Structural Equation Modeling. *Journal of Statistical Software*, *48*(2). https://doi.org/10.18637/jss.v048.i02

Sarmiento, P., y Zapata, M. (2014). *Modelo conceptual sobre la participación de la familia en la escuela: Un estudio cualitativo en cuatro localidades del Perú* (No. 16; Avances de Investigación). GRADE.

Schulz, W., Ainley, J., Fraillon, J., Losito, B., Agrusti, G., Damiani, V., y Friedman, T. (2025). *Education for Citizenship in Times of Global Challenge: IEA International Civic and Citizenship Education Study 2022 International Report*. Springer Nature Switzerland. https://doi.org/10.1007/978-3-031-65603-3

Stojnic, L. (2020). Participación Estudiantil, Institucionalidad Escolar y Ciudadanía Democrática: Desafíos Pendientes desde la Experiencia Peruana. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, *9*(2), 49-70. https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.2.003

Ten Dam, G., Geijsel, F., Reumerman, R., y Ledoux, G. (2011). Measuring Young People's Citizenship Competences. *European Journal of Education*, *46*(3), 354-372. https://doi.org/10.1111/j.1465-3435.2011.01485.x

Treviño, E., y Carrasco, D. (2021). Good Citizenship and Youth: Understanding Global, Contextual, and Conceptual Tensions. En E. Treviño, D. Carrasco, E. Claes, y K. J. Kennedy (Eds.), *Good Citizenship for the Next Generation: A Global Perspective Using IEA ICCS 2016 Data* (Vol. 12). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-030-75746-5

Treviño, E., y Miranda, C. (2023). Educación y ciudadanía en tiempos de crisis: Un campo en busca de horizontes. *Pensamiento Educativo*, *60*(2). https://doi.org/10.7764/PEL.60.2.2023.1

Tume Chunga, L. M. (2024). Estado de la Convivencia Participativa y Democrática en Estudiantes de Educación Básica en Perú: State of Participatory and Democratic Coexistence in Basic Education Students in Peru. *Revista Scientific*, *9*(33), 196–211. https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2024.9.33.9.196-211

Ucceli, F. (2025). Educar al otro: Ensayo sobre la construcción de ciudadanía en el Perú. En R. Cuenca (Ed.), *La sociedad desde la educación*. Instituto de Estudios Peruanos.

Vargas Alcarraz, M. (2020). *Participación estudiantil en la gestión escolar, promovida por espacios institucionales. Caso: Municipio Escolar* [Tesis de Licenciatura, Pontifica Universidad Católica del Perú]. http://hdl.handle.net/20.500.12404/16588

Cómo citar en APA:

Estefanía Sánchez, M. T., Olivo Chang, D. P., y Angulo Quiroz, E. J. (2026). Ciudadanía y escuela en un contexto de transformación social: ¿Estamos formando para la convivencia democrática? *Revista Iberoamericana de Educación, 100*(1), 67-87. https://doi.org/10.35362/rie10017192

Representaciones sociales de paz en estudiantes de la zona rural en Colombia

Representações sociais da paz entre estudantes em áreas rurais da Colômbia

Social representations of peace among students in rural areas of Colombia

José Darío Guzmán Rodríguez [1] https://orcid.org/0000-0002-1029-7907
Fernando Galindo Perdomo [1] https://orcid.org/0000-0002-7708-0198
Didier Antonio Trujillo Méndez [1] https://orcid.org/0000-0001-8092-9175
[1] *Universidad Surcolombiana (USCO), Colombia*

Resumen. El presente estudio es el resultado de una investigación desarrollada por el grupo de investigación Acción Motriz de la Universidad Surcolombiana durante el año 2024 con estudiantes de los grados décimo y undécimo (educación media) pertenecientes a cinco instituciones educativas rurales de Algeciras-Huila en Colombia. Los objetivos que se plantearon fueron identificar las representaciones sociales de paz de los estudiantes de décimo y undécimo y establecer qué prácticas sociales pueden contribuir con la construcción de una cultura de paz en el municipio, que ha sido golpeado por el conflicto armado durante los últimos cuarenta años. Se trabajó con un enfoque cualitativo, y diseño desde la Teoría Fundamentada Dimensional, con un alcance descriptivo. Se recogió la información a través de entrevistas semiestructuradas y talleres. Los resultados encontrados se presentan en diferentes categorías de análisis como: influencia de hechos históricos ocurridos en el municipio, el concepto de paz y su práctica cotidiana, focalización como municipio PDET (Programa con Enfoque de Desarrollo Territorial), entre otros. Aunque se considera, desde la narrativa de los estudiantes, que se puede llegar a la creación y consolidación de una cultura de paz, aún falta mucho por hacer para que esto sea una realidad en este territorio del sur colombiano.

Palabras clave: paz; representaciones sociales; estudiantes; educación media.

Resumo. O presente estudo é o resultado de uma investigação levada a cabo pelo grupo de investigação Acción Motriz da Universidade Surcolombiana em 2024, com alunos do 10.º e 11.º anos (ensino secundário) de cinco estabelecimentos de ensino rurais de Algeciras-Huila, na Colômbia. Os objetivos propostos consistiram em identificar as representações sociais de paz dos alunos do 10.º e 11.º anos e em determinar que práticas sociais podem contribuir para a construção de uma cultura de paz no município, o qual foi afetado pelo conflito armado nos últimos quarenta anos. Foi utilizada uma abordagem qualitativa com um desenho baseado na Teoria Fundamentada Dimensional, com um alcance descritivo. As informações foram recolhidas através de entrevistas semiestruturadas e workshops. Os resultados encontrados são apresentados em diferentes categorias de análise, nomeadamente: a influência de factos históricos ocorridos no município, o conceito de paz e a sua prática quotidiana, o foco no município PDET (Programa de Enfoque de Desenvolvimento Territorial), entre outros. Embora, com base na narrativa dos estudantes, seja possível chegar à criação e consolidação de uma cultura de paz, ainda há um longo caminho a percorrer para que tal se torne realidade neste território do sul da Colômbia.

Palavras-chave: paz; representações sociais; estudantes; ensino secundário.

Abstract. This study is the result of research conducted by the Acción Motriz research group at the Universidad Surcolombiana in 2024 with tenth and eleventh grade students from five rural educational institutions in Algeciras, Huila, Colombia. The objectives were to identify tenth and eleventh grade students' social representations of peace and to establish what social habits can contribute to building a culture of peace in the municipality, which has historically been affected by armed conflict over the past forty years. A qualitative design was used, using Dimensional Grounded Theory, with a descriptive scope; information was collected through semi-structured interviews and workshops. The results are presented in different analytical categories, such as: the influence of historical events in the municipality, the concept of peace and its daily practice, and the municipality's focus on the PDET (Territorial Development Program), among others. Although the students' narrative suggests that the creation and consolidation of a culture of peace is possible, much remains to be done to make this a reality in this southern Colombian territory.

Keywords: peace; social representations; students; secondary education.

1. Introducción

El departamento del Huila, en Colombia, es un territorio que posee una creciente riqueza natural, turística, económica, cultural, entre otros. Pese a lo anterior, con frecuencia se presentan hechos relacionados con la violencia armada que alteran el orden público, afectan la convivencia ciudadana e impiden la construcción de una cultura de paz. Esta situación se da por la fuerte presencia de grupos armados al margen de la ley y los frecuentes conflictos sociales, territoriales, cotidianos y familiares que se registran en la mayoría de los municipios. Los pueblos donde más se presentan alteraciones del orden público en el departamento del Huila son Algeciras, Tello, Baraya, Campoalegre, La Plata y Pitalito. Un hecho que afecta directamente la paz se da precisamente por los conflictos con grupos disidentes de los procesos de paz y con las personas que están en proceso de reincorporación y que hicieron parte del conflicto armado; de acuerdo con informe de la gobernación del Huila (2025), los conflictos se han incrementado en el territorio:

> Las amenazas, persecuciones, atentados, extorsiones y desplazamientos, también se han registrado 133 casos de riesgo, de los cuales 26 ocurrieron en los últimos 16 meses. Desde la firma del Acuerdo Final de Paz, el departamento del Huila ha registrado 91 casos de fallecimiento de población sujeta de atención en procesos de reincorporación, de acuerdo con información oficial de la Agencia para la Reincorporación y la Normalización (ARN). Del total de casos, 68 corresponden a muertes violentas por homicidio, sumándose el asesinato del firmante Carlos Ángel Arango Arciniegas, el pasado 17 de abril en el municipio de Algeciras. (Villalba, 2025, p.3)

Para el caso puntual de Algeciras, se reconoce que este municipio se encuentra inmerso desde hace décadas en un conflicto armado que ha generado muertes violentas, desplazamientos, reclutamiento forzado, vulneración de los derechos humanos, entre otros, y que indiscutiblemente es una de las poblaciones del Huila donde más existe afectación para la construcción de una paz definitiva y duradera. A lo anterior, se suman los conflictos cotidianos que genera el consumo de sustancias psicoactivas, violencia intrafamiliar, discriminación, violencia de género, entre otros. Estos antecedentes generaron la focalización de Algeciras como municipio PDET (Programa con Enfoque de Desarrollo Territorial), dentro de la estrategia que viene desarrollando el gobierno nacional mediante Decreto Ley 893 de 2017 en pueblos que se han visto afectados fuertemente por el conflicto armado.

Según la Agencia de Renovación del Territorio (2022) y la oficina de la Consejería Presidencial para la Estabilización y la Consolidación del Gobierno Nacional, el municipio desde el año 2017 hasta el 2024 recibió $88.000.000 mil millones de pesos (US$22.500.000 dólares aproximadamente) representados en 18 proyectos para el mejoramiento de vías terciarias, adecuación de infraestructura rural, agua potable, educación rural, primera infancia, entre otros. Recibiendo así apoyo estatal para contribuir en la construcción de la paz.

Al mencionado programa (PDET) se suman instituciones de educación superior (Universidad Surcolombiana, Universidad del Tolima, Escuela de Administración Pública ESAP), Fundaciones y Grupos Sociales, entre otros, desarrollando programas de formación y capacitación en diferentes especialidades que contribuyan a la consolidación

de una paz definitiva. Así mismo, existen cinco instituciones educativas rurales que, a través de sus políticas institucionales, desarrollos curriculares, implementación de proyectos, uso de estrategias pedagógicas y didácticas., etc, abordan la cátedra de la paz procurando su reflexión y construcción permanente.

Dentro de las instituciones educativas, existe un compromiso y reto para promover la consolidación de espacios de sana convivencia en armonía con la naturaleza y la sociedad que redunden en una cultura de paz, apuntando desde la educación media a una "educación integral e integradora para la renovación y transformación de la sociedad. La educación moviliza el conocimiento y favorece el enfrentamiento a escenarios adversos, inciertos y de desafíos" (Morosini et. al., 2023, p. 10). Por eso, se considera que los estudiantes de los grados décimo y undécimo (educación media) de la zona rural del municipio de Algeciras juegan un papel preponderante en la estructuración de procesos en torno a la paz, porque de ellos se recogen vivencias familiares, prácticas cotidianas de convivencia en la escuela y comunidad, creencias, opiniones, sentires en torno a la paz, el perdón y reconciliación, etc. Por lo anterior se destaca la importancia de indagar por las representaciones sociales que sobre la paz, han construido los estudiantes permitiendo tener su propia visión, diferenciándola de otras miradas en distintas regiones del país.

Algunos estudios que se han llevado a cabo sobre el particular y con diferentes actores sociales son el de Pérez Prada et al. (2023) acerca de las representaciones sociales de paz construidas por docentes de una institución educativa colombiana; Aguirre Dávila, et al. (2023) quiénes recogen las vivencias de militares colombianos frente al concepto de paz y el posconflicto y Peña Peña et al. (2021) quiénes abordaron las representaciones sociales desde las perspectiva de jóvenes de una provincia en Norte de Santander. Otras investigaciones que aportan a la presente reflexión son las de (Velásquez et al, 2022; Villa y Patiño, 2021; Villa et al., 2021; Sánchez Meertens, 2017). En el caso particular del municipio de Algeciras, las representaciones sociales sobre paz surgen desde la propia vivencia de jóvenes escolarizados que han vivido la ruralidad y la injerencia del conflicto armado durante toda su vida.

Las representaciones según Berger y Luckmann (1986), contribuyen con la construcción de la realidad social. Para otros autores como Jodelet (1986) y Abric (2001) las representaciones sociales son fenómenos sociales que se pueden construir a partir de las prácticas y los discursos de las personas y comunidades en sus territorios. En este sentido, se asumen las representaciones sociales como el lenguaje, las prácticas grupales e individuales, las percepciones de las realidades cotidianas y el conocimiento o vivencia que se tiene de un fenómeno social específico. De acuerdo con lo planteado por Moscovici (2023), las representaciones sociales son una forma de percibir e interpretar la realidad contextual; son también las ideas y prácticas sociales y culturales compartidas en un grupo social determinado. Así las cosas, las representaciones sociales de los estudiantes del grado décimo y undécimo de Algeciras sobre la paz tienen que ver con hechos históricos presentados en toda su geografía, el lenguaje cotidiano, el concepto de paz que se posee, la perspectiva acerca de la construcción de una cultura de paz para el municipio, entre otros aspectos.

Lo anterior permite la construcción de un diálogo e intercambio de saberes con actores sociales directos de zonas rurales que explican el porqué de las representaciones sociales de paz que poseen en ese municipio y a la vez, llevan a interpretar, desde su propia realidad, cuáles son las prácticas culturales y sociales que consideran, pueden generar prácticas recurrentes para la construcción de una cultura de paz definitiva y duradera.

2. Métodos y materiales

La investigación se trabajó bajo un enfoque cualitativo con una metodología correspondiente a la Teoría Fundamentada Dimensional (TFD) y un alcance descriptivo. La investigación cualitativa "en su más amplio sentido, se refiere a la producción de datos descriptivos de las propias palabras de las personas, habladas o escritas y la conducta observable" (Taylor y Bogdán, 1992, p,20). Para el caso de la (TFD), Estrada et al. (2021) citando a Schatzman, plantean que consiste en la "selección y organización de las dimensiones que son usadas en la definición y construcción de significados. La selección de las dimensiones y su organización están directamente relacionadas con la perspectiva del actor y el contexto" (p 6). De acuerdo con lo anterior, lo que se realizó fue un proceso de indagación entre investigadores y estudiantes investigados para describir las dimensiones y definiciones sobre las representaciones sociales de paz que poseen desde la cotidianidad escolar, vivencia familiar y el rol que cumplen como actores sociales dentro del municipio.

La unidad de análisis que se tuvo en cuenta fue de 154 estudiantes que se encontraban vinculados a los grados décimo y undécimo del sector rural, distribuidos en cinco instituciones educativas (La Perdiz: 10 en grado décimo y 12 en undécimo; Quebradón Sur: 7 en grado décimo y 10 en undécimo; La Arcadia: 18 en grado décimo y 22 en undécimo; El Paraíso: 16 en grado décimo y 20 en undécimo; y Los Negros: 9 en grado décimo y 10 en undécimo). Se tomó como unidad de trabajo una muestra de 20 estudiantes (4 por cada institución, es decir, 2 en cada grado), estos fueron seleccionados a partir de tres criterios: el primero, ser oriundo del municipio, segundo, estar cursando toda la educación secundaria en la institución actual y tercero, voluntad para participar activamente durante todo el proceso investigativo. A cada estudiante se le asignó un código[1] para poder diferenciar sus relatos en el procesamiento de la información y la construcción teórica.

El proceso de recolección, procesamiento y análisis de información se hizo a través de entrevistas semiestructuradas y talleres en tres momentos diferentes; en el primero, se desarrollaron las entrevistas con cada estudiante participante; en el segundo, se realizaron talleres para socializar y procesar la información obtenida a través de la codificación de las dimensiones encontradas. El proceso de codificación y categorización de datos consistente en un ejercicio de "inmersión progresiva en la información escrita, comenzando con un *fraccionamiento* del universo del análisis en subconjuntos de datos por temas para luego recomponer lo inductivamente en cate-

[1] El código se utilizó de la siguiente manera: primero se asignó la letra "E" para designar la palabra estudiante, segundo, se le otorgó un número del uno al veinte y finalmente, las letras iniciales en mayúscula del nombre de la institución educativa a la cual pertenece. Ejemplo: E1LN (estudiante uno Institución Educativa Los Negros),

gorías culturales que reflejan una visión totalizante de la situación estudiada" (Bonilla y Rodríguez, 2005, p. 123). En el tercer momento, se estructuró y consolidó el informe total de investigación.

3. Resultados

Se llevó a cabo el procesamiento y análisis de la información agrupando los resultados de acuerdo con las dimensiones encontradas en las narraciones de cada estudiante para dar significado a las mismas. Con el propósito de hacer un mejor análisis e interpretación al respecto, se construyeron categorías y subcategorías sobre las representaciones sociales de paz y las perspectivas frente a la construcción de una cultura de paz para el municipio. A continuación, en la Tabla 1, se presentan las categorías y subcategorías encontradas.

Tabla 1. Categorías y subcategorías sobre representaciones sociales de paz

Categorías	Subcategorías
Influencia de hechos históricos relacionados con el conflicto armado	Cese de atentados a la fuerza pública y población civil
	Terminación del reclutamiento a menores y desaparición forzada
	Inexistencia de desplazamientos forzados a las familias, especialmente del contexto rural
	Cese de asesinatos y otras muertes violentas
Diálogo permanente para la solución de conflictos	A nivel familiar
	Entorno escolar
	Contexto social
Convivencia armónica y pacífica	Armonía y tranquilidad en familia
	Relaciones de sana convivencia en el entorno escolar
	compartir con respeto y tolerancia en el contexto comunitario
Prácticas de perdón y reconciliación	Aceptación y reconocimiento de equivocaciones
	Asumir responsabilidades y compromisos
	Cambio de actitudes
	Diálogo basado en la confianza, empatía y buena voluntad
	Vivencias espirituales y religiosas
Prácticas sociales para fomentar una cultura de paz	Desaparición total de grupos armados al margen de la ley
	Políticas de estado e inversión social
	Diálogo permanente
	Reconocer errores y evitar su repetición
	Compartir en familia en armonía
	Participar de celebraciones, fiestas y actividades cotidianas con la comunidad en sana convivencia
	Práctica de valores éticos, morales y sociales

Nota: *Elaboración propia.*

A partir de lo anterior, se hace una aproximación interpretativa más profunda de las categorías encontradas, citando para ello, en algunos casos, los relatos dados por los mismos estudiantes.

3.1 Influencia de hechos históricos relacionados con el conflicto armado

Las primeras representaciones sociales sobre paz que se destacan son las acciones que históricamente se han presentado en el municipio relacionadas con el conflicto armado y que afectan directamente la convivencia ciudadana. Teniendo en cuenta el informe emitido por Camargo (2023) desde la Defensoría del Pueblo, Algeciras se encuentra en un "riesgo latente por la ocurrencia de masacres, homicidios, extorsiones, amenazas y desplazamientos, afectando a líderes sociales, servidores públicos, formas asociativas y población en general" (p. 5).

Desde las voces de los estudiantes se reconoce que la paz es no volver a vivenciar situaciones como estas, especialmente, atentados a la fuerza pública donde también se ve involucrada la población civil, realizados por parte de grupos armados al margen de la ley que han hecho presencia durante las últimas cuatro décadas en la zona urbana y rural. De acuerdo con esto, se retoman los relatos de los jóvenes de la institución educativa La Arcadia y Quebradón Sur, *"entiendo que la paz es no vivir ataques de la guerrilla con fusiles y bombas a los policías, donde muchas veces quedan en la mitad de los disparos ancianos, niños y otras personas de la población"* (E1LA). *"la paz es que no haya presencia de guerrilleros o grupos armados que se enfrentan con la policía y el ejército, dejando casi siempre muertos de los dos lados"* (E5QS).

Otros hechos históricos que consideran los estudiantes dentro sus representaciones sociales y que no se pueden seguir presentando, están relacionados con el reclutamiento de menores, el desplazamiento forzado de familias y muertes violentas. Muchas de estas situaciones quedan en el anonimato y no son denunciadas por temor a retaliaciones. Según el Ministerio de Justicia (2025) "Algeciras presenta una tasa de homicidios del 52.8%". (p.3). Es un porcentaje alto si se tiene en cuenta que la tasa de homicidios mide la cantidad de personas por cada 100 mil habitantes y Algeciras cuenta con una población aproximada de 25.000 personas.

Sobre esta situación los estudiantes narran lo siguiente: *"a un señor en la vereda donde yo vivía hace como cuatro años lo asesinaron porque decían que era colaborador del ejército, pues eso no puede ser paz vivir rodeado de muertes" (E17EP).* Acerca del reclutamiento de menores puntualizan *"conocí el caso de un amigo que se fue para la guerrilla porque ellos lo convencieron que allá era chévere, tener un arma y poder, él no era que quisiera, pero al final terminaron presionándolo y se fue con ellos*" (E9LP). Sobre el desplazamiento forzado se destaca, *"la paz es poder estar con toda la familia tranquilos en su casa, en su vereda y no que le toque salir corriendo de la noche a la mañana, dejando todo tirado porque la guerrilla nos amenazó"* (E13LN).

En los relatos referenciados, se ven claramente establecidas las subcategorías de paz referidas en la tabla 1 a saber: Cese de atentados a la fuerza pública y población civil; Terminación del reclutamiento a menores y desaparición forzada; Inexistencia de desplazamientos forzados a las familias, especialmente del contexto rural y, Cese de asesinatos y otras muertes violentas. En cuanto al reclutamiento de menores y el desplazamiento forzado son dos flagelos que han estado en el diario

vivir de la comunidad, en muchas ocasiones son más fuertes e impactantes las acciones de los grupos armados que la influencia de la escuela, la familia, la sociedad y el Estado; afectando la ruralidad y cualquier espacio de armonía y tranquilidad que se pueda dar en torno a la paz.

3.2 Diálogo permanente para la solución de conflictos

La segunda representación social de paz que se puede interpretar está relacionada con el diálogo para solucionar todo tipo de conflictos, que se expresa desde tres ámbitos: vivencias en familia, entorno escolar y contexto social. Para los estudiantes dialogar y solucionar los problemas mediante acuerdos es vivir en paz y tranquilidad. Es prácticamente inevitable en cualquier sociedad que se presenten diferentes tipos de conflictos, lo positivo en estos casos es la manera cómo se abordan y solucionan y no dejar ahondar en los problemas. Para Guilherme (2017):

> El manejo no violento de conflictos incluye, por tanto, una serie de procesos de comunicación, toma de acuerdos, reconciliación y reparación del daño. En ellos, el diálogo se plantea como un mecanismo privilegiado para trabajar el conflicto, ya que se constituye como una alternativa pacífica para expresar, respetar y valorar las diferencias y el disenso, practicar la escucha activa y la argumentación, identificar y manejar emociones en busca de llegar a consensos y reparar el daño mediante el esfuerzo de "tratar de entender al Otro". (p. 217)

En el presente estudio, el diálogo representa una acción trascendental para superar una discusión familiar, una diferencia en el ámbito escolar o evitar un problema en el contexto comunitario. En este sentido, el diálogo se asume por parte de los estudiantes del grado décimo y undécimo de Algeciras como una salida en la superación de todas las formas existentes del conflicto en una sociedad. Por ejemplo, desde el ámbito familiar y comunitario un estudiante del colegio El Paraíso expresa, *"que no haya ningún tipo de conflicto es vivir en paz, porque cuando se presentan problemas en la familia o con algún vecino y uno no habla sobre eso, sino más bien sigue con el problema, la situación se vuelve difícil y pueden terminar mal las cosas"* (E18EP).

En el contexto escolar se dan las siguientes apreciaciones: *"el año pasado se me presentó un problema en el colegio con un compañero y nos agredimos físicamente. El problema fue creciendo hasta involucrar a miembros de mi familia y la de él, al final un profesor nos ayudó a solucionar conversando las cosas; así logramos evitar más dificultades, si no hubiéramos hablado estaríamos como perros y gatos o hasta peor"* (E14LN).

La paz es saber comportase en el colegio, no discutir, así hayan diferencias con los compañeros, pienso que estar en paz es respetar a los demás, así a uno no esté de acuerdo con la forma de hablar, vestirse o ser, de esa manera se evita tener enemistades con las personas que todos los días comparte uno en el colegio (E10LP). En los relatos de los estudiantes el diálogo se constituye en una herramienta poderosa para dar solución a todo tipo de conflicto cotidiano, a través de este los estudiantes demuestran que se pueden llegar a acuerdos, respetar a los demás y convivir sanamente aun cuando existen marcadas diferencias personales, sociales, culturales, entre otras. La institución educativa se constituye en un escenario central para promover espacios de diálogo y reconciliación que fortalecen la construcción de cultura de paz

3.3 Convivencia armónica y pacífica

La tercera representación social que se categoriza a partir de las narraciones dadas por los estudiantes tiene que ver con la convivencia armónica y pacífica que se debe dar inicialmente en el círculo familiar; en el entorno escolar cuando se establecen relaciones cimentadas en valores como el respeto, solidaridad, comprensión, escucha, entre otros; y en la cotidianidad de la vereda, cuando se comparte de forma armónica en diferentes actuaciones y manifestaciones de los miembros de la comunidad.

Desde el ámbito familiar, se considera que la paz es vivir de forma tranquila, sin discusiones entre hermanos y padres de familia. Para los estudiantes la paz es sinónimo de armonía que se genera con la sana convivencia cuando se llevan a cabo celebraciones, reuniones y en la cotidianidad de la familia no se presentan alteraciones, discusiones, agresiones, que evidentemente puedan afectar la tranquilidad, para Cogollo y Navarro (2023):

> El significado otorgado de convivencia pacífica gira en torno a un conjunto de individuos, sujetos, personas, semejantes que están compartiendo un espacio relacional mediado por el respeto. Son múltiples las significaciones que surgen, pero todas giran alrededor de la actitud consciente de no agresión, no violencia contra los otros enfatizando en los derechos humanos; buscando acuerdos para desarrollar la capacidad de coexistir de manera conjunta. (p. 16)

En este mismo sentido apuntan los relatos de los estudiantes, no solo desde las vivencias en su entorno familiar, si no desde el ámbito escolar y comunitario, cuando precisan que: *"se siente que hay paz y tranquilidad en la casa cuando no se presentan peleas con mi papá y hermanos. Cuando él llega borracho, el ambiente se pone tenso y casi siempre hay discusiones, a veces nos golpea sin razón alguna"* (E6QS). *"En ocasiones celebramos cumpleaños en mi casa y se toma algún licor, desafortunadamente casi siempre terminan en conflictos porque hay diferencias personales entre familiares, eso daña la armonía de la fiesta*" (E7QS).

A nivel social y comunitario se presentan apreciaciones como la siguiente, *"en el caserío donde vivimos, hay un vecino que celebra y toma licor por todo, cada ocho días, desde el viernes hasta el lunes, no deja dormir a los demás e interrumpe la tranquilidad, ya se ha enfrentado con machete a otras personas. Yo creo que un día va a suceder una tragedia por esa situación"* (E3LA).

La construcción de una convivencia armónica y pacifica empieza desde el círculo familiar, desarrollando, como lo dice Fisas Armengol (1998) habilidades que llevan a la transformación de conductas violentas por oportunidades creativas, de encuentro, comunicación, cambio, adaptación e intercambio. De allí se derivan prácticas y hábitos que generalmente son replicados en el entorno escolar y comunitario. Si en la cotidianidad del hogar son frecuentes las agresiones físicas, verbales y psicológicas, resulta probable que el estudiante replique estas prácticas en su entorno escolar y comunitario. Por el contrario, cuando se viven ambientes de tranquilidad, respeto, diálogo, entre otros, el estudiante está cimentado en su formación personal, hábitos y prácticas sociales que serán influyentes en la construcción de ambientes armónicos y pacíficos.

3.4 Prácticas de perdón y reconciliación

Perdonar y reconciliarse es otra representación social fundamental dentro del concepto de paz que se logra visualizar en este estudio, para los estudiantes algecireños, el perdón es ofrecer disculpas a los demás y aceptar que se han cometido equivocaciones que pueden ser corregidas, es asumir responsabilidades y compromisos para no repetir situaciones negativas o que se deban lamentar. Además, se considera que el perdón y la reconciliación deben estar precedidos por el cambio de actitudes, el diálogo basado en la confianza, empatía y buena voluntad y por las vivencias espirituales y religiosas. Este último aspecto, es considerado por los estudiantes como una práctica trascendental para poder perdonar, *"las personas que no tienen a Dios en su corazón no oran, y no ha definido su vida espiritual, no viven tranquilos, no puede perdonar y a veces viven llenos de odio hacia los demás"* (E4LA).

Para Amaya et al. (2023) "los espacios comunitarios que promueven el perdón y la construcción de la memoria tienen el potencial de fomentar algunas de las transformaciones culturales necesarias para una reconciliación estructural y profunda" (p.1). En este sentido, se retoman algunas expresiones de los estudiantes, que corroboran desde sus vivencias y la cotidianidad, la importancia de acudir al perdón y reconciliación para estar en paz. *"Considero que una de las maneras de promover la paz está en la capacidad de reconocer las equivocaciones que uno comete, para aceptar los errores y cambiar, y que no se generen enemistades por eso"* (E7QS).

"Pienso que cuando hay un problema entre varias personas como pasa a veces en mi vereda, allí hay personas muy agresivas, groseras, que todo lo hablan con violencia, si no cambian la forma de ser, pues nunca habrá paz, porque su actitud es la de estar peleando siempre" (E12LP).

"La paz es poder perdonar, a veces olvidar cosas malas que pasaron para poder seguir siendo amigos con los compañeros del colegio o hasta con los mismos miembros de la familia. Hace varios días discutimos con mi mamá porque ella se pone cansona, estresante y duramos semanas sin hablarnos, entonces como ella no tenía voluntad y ganas de hablar conmigo pues yo tampoco. Después nos reconciliamos y yo digo que eso es un error porque todo debe ser en confianza, con respeto y buena voluntad y más si es con la mamá o el papá" (E16LN).

3.5 Prácticas sociales para fomentar una cultura de paz

Los objetivos del presente estudio fueron en primera instancia, identificar las representaciones sociales de paz de los estudiantes de décimo y undécimo; segundo, establecer frente a ello, qué prácticas sociales y de la cotidianidad pueden contribuir con la construcción de una cultura de paz en el municipio. En este sentido, se identificaron varios aspectos que se desagregan de las mismas representaciones sociales y que de acuerdo con los estudiantes, están dados por diferentes actores de la sociedad como el Estado, la familia, comunidad y la institución educativa. Hasta el hábito más pequeño, contribuye a la construcción de paz (ver Tabla 2).

Tabla 2. Prácticas sociales para fomentar una cultura de paz en el municipio de Algeciras

Actor social	Práctica social	Descripción e interpretación
Estado	Implementación de políticas de estado e inversión social	La inversión social contribuye con las oportunidades de empleo, el mejoramiento de vías terciarias, fortalecimiento de la educación rural, mejora la economía, la salud, entre otros aspectos. En este sentido, la inversión por parte del Estado a través de la estrategia PDET (Programa con Enfoque de Desarrollo Territorial) debe ser permanente y suficiente para la población en general
	Desmovilización total de grupos armados al margen de la ley	El Estado con sus políticas, programas y estrategias debe ser más decisivo en la desmovilización de los grupos armados al margen de la ley, sólo así se erradicarán las acciones y consecuencias directas que genera el conflicto armado en el municipio.
Comunidad	Celebraciones, fiestas y actividades cotidianas en sana convivencia	Algeciras se caracteriza por múltiples celebraciones (fiestas de San Pedro, amor y amistad, día de las madres, fiestas de fin de año, entre otras), debe existir la construcción de un hábito relacionado con la celebración en paz, tranquilidad y la sana convivencia, evitando el uso excesivo del alcohol, ya que de allí se generan permanentemente conflictos cotidianos
	Reconocer errores y evitar su repetición	Otra práctica que se debe llevar a cabo desde el ámbito comunitario y familiar es el reconocimiento de los errores para que a través de una cultura de no repetición de los mismos, se contribuya a la estructuración de ambientes de paz
Familia	Celebraciones familiares en armonía	Desde el núcleo familiar se debe promover la armonía, empatía y voluntad para la solución de conflictos, y que esas buenas prácticas se repliquen en el ámbito social y cultural de la población
	Diálogo permanente	El diálogo representa una de las acciones más importantes para la construcción de escenarios de paz. Se reconoce que su práctica empieza desde el seno de la familia y trasciende a otras esferas como la comunidad y el colegio. Frente a la diferencia personal, social, o de otra índole que se presente, se debe utilizar el diálogo para su solución.
Institución educativa	Desarrollo de proyectos relacionados con formación para una cultura de paz	La institución educativa (la escuela), juega un papel preponderante en el camino para la construcción de una cultura de paz, porque desde allí se orienta no sólo una cátedra para la paz, si no que se desarrollan diversos proyectos para la promoción de derechos humanos, y diariamente hay un intercambio de los estudiantes entre pares que les permite una formación adecuada

Nota: *Elaboración propia*

4. Discusión

Las diversas guerras y confrontaciones que se han dado a nivel mundial a través de la historia y los inagotables esfuerzos por parte de naciones, sociedades, fundaciones, intelectuales, etc., para su terminación, han llevado a la identificación

de diferentes estrategias y definiciones de paz; hoy se habla de múltiples acepciones: paz negativa, paz positiva, paz imperfecta, paz neutra, entre otras. Algunos autores a partir de sus vivencias han compartido sus puntos de vista y reflexiones sobre el asunto; paz negativa y positiva (Galtung, 1969); paz, resistencia pacífica, diálogo y perdón (Mandela, 2005) paz imperfecta (Muñoz, 2001); paz neutra (Jiménez, 2009), acuerdos de paz entre el Estado colombiano y la guerrilla de las PARC-EP (Santos, 2019); paz a través de un mundo sin armas nucleares (Hidankyo, 2024), entre otros.

En consecuencia, se pueden mencionar algunos conceptos de paz, Harto de Vera (2016) habla de "*la paz negativa* que se define como simple ausencia de guerra y violencia directa y *la paz positiva* entendida como ausencia de guerra y violencia directa junto con la presencia de la justicia social" (p. 130). Para Muñoz (2001), existe una *paz imperfecta* que consiste en las vivencias y experiencias, en las cuales los conflictos se solucionan de una forma no violenta, satisfaciendo las necesidades de otras personas, de tal manera que se pueda convivir en medio de diferentes tipos de violencia, pero que se dan con menores tensiones.

Desde esta mirada, la paz se puede entender como la capacidad que presenta toda sociedad para interactuar y vivir en armonía, tranquilidad, respeto y sin la presencia de expresiones de violencia que alteren el orden familiar, social, institucional, comunitario, entre otros. La perspectiva de paz para la población de Algeciras parte del reconocimiento de los anteriores planteamientos porque cada uno de ellos aporta a la construcción de una cultura de paz no solo desde la identificación del concepto si no desde las prácticas cotidianas que se dan en cada caso.

De acuerdo con lo anterior y articulando los resultados de este estudio con los conceptos de paz, se puede asumir esta discusión a partir de dos aspectos; el primero, articulado con el concepto de paz imperfecta y el segundo, la relación que se da con otros estudios que se han presentado sobre el asunto. En el primer caso, en relación con el concepto de paz imperfecta, se encuentra la categoría *influencia de hechos históricos relacionados con el conflicto armado,* dado que en los relatos de los estudiantes se reconoce un cese a las acciones violentas, en periodos de tiempo cortos (especialmente durante los acuerdos de paz 2016-2020), de actividades armadas en contra de la fuerza pública y la población civil; posteriormente, volvió el conflicto, elevando el porcentaje de muertes, acciones violentas, entre otros, que generan un ambiente difícil para la construcción de paz en el municipio.

Se destacan además otras categorías como: *diálogo permanente para la solución de conflictos, convivencia armónica y pacífica, prácticas de perdón y reconciliación y políticas de Estado e inversión social,* todas cimentadas en acciones que llevan por un lado, a la erradicación de causas generadoras de violencia ya sea directa o estructural, y por otro, el llamado a la presencia de instituciones del estado que intervengan con planes e inversiones a largo plazo en la población para que haya inversión presupuestal, justica social y construcción de ambientes comunitarios armónicos perdurables.

El segundo aspecto en esta discusión es la relación que se presenta con otros estudios, cuyos resultados se pueden comparar y contrastar. El primer punto para reflexionar es que Algeciras es una población donde ha sido prolongado por décadas el conflicto armado y las prácticas violentas en la cotidianidad de sus habitantes. Por eso, los estudiantes desde sus narrativas reconocen que la *influencia de hechos his-*

tóricos relacionados con el conflicto armado es una de las situaciones más relevantes al momento de hablar sobre paz. La anterior apreciación está en consonancia con lo manifestado por Velásquez et al. (2022), al precisar que "algunas narrativas de memoria se convierten en barreras para la construcción de paz" (p. 343). En este mismo sentido se reconoce que el conflicto armado en Colombia puede llevar a considerarse intratable (Villa y Patiño, 2021; Villa et al., 2021). En Algeciras ha sido prolongado en el tiempo y según relatos de los estudiantes la perspectiva frente a su terminación es escéptica.

Ahora, desde la categoría *diálogo permanente para la solución de conflictos,* se resalta la importancia de la habilidad para poderse comunicar adecuada y oportunamente; a través de la conversación, el intercambio de palabras sinceras y actitudes positivas se soluciona cualquier tipo de problema. Esta es una representación social fundamental sobre paz. En este sentido Hoyo Arana (2022), considera al "diálogo como alternativa, el respeto al oponente y la consideración del razonamiento opuesto; la tolerancia como forma de vida, el rechazo a la violencia" (p.17). El diálogo se constituye en una herramienta que se debe promover permanentemente en la construcción de procesos de paz; justamente, la Organización de las Naciones Unidas (2022), declaró el 2023 año internacional del diálogo como garantía de paz, con el propósito de fomentar a nivel mundial la construcción de una cultura de paz.

Otro de los temas analizados es el aspecto de *convivencia armónica y pacífica,* este coincide con varios estudios que se han realizado a nivel nacional e internacional, Oliveros et al. (2023), precisan que las "creencias sociales en torno a la paz, están referidas como tranquilidad, armonía, orden, seguridad, ausencia de conflicto y serenidad interior" (p. 346). Es determinante en cualquier contexto urbano o rural *educar para la paz* (Gorjon Gómez et al., 2023); educar para la paz y convivencia escolar (Urbano Mejía et al., 2021).

Asimismo, Martínez Pachón (2017) plantea que "vivir pacíficamente, con respeto por las diferencias, es la fórmula para acercarse a la paz verdadera, centrada en la convivencia pacífica" (p. 72). Las representaciones sociales de paz que poseen los estudiantes de la zona rural en Algeciras, también están fundamentadas en creencias relacionadas con el respeto por las diferencias, la tranquilidad y seguridad. Lo anterior representa un paso importante para contribuir con la convivencia pacífica y la paz definitiva.

Finalmente, se presenta la categoría *prácticas sociales para fomentar una cultura de paz* en el municipio, en esta se pueden identificar varias apreciaciones consideradas por los estudiantes determinantes para la construcción de una paz perdurable: perdón y reconciliación, políticas de estado e inversión social, desaparición total de grupos armados al margen de la ley, celebraciones, fiestas y actividades cotidianas en sana convivencia, reconocer errores y evitar su repetición, vivencias familiares en armonía, proyectos y formación para una cultura de paz y diálogo permanente. Todas coinciden con los resultados de estudios que se han abordado en párrafos anteriores. No obstante, es importante relacionar algunas de estas apreciaciones con reflexiones más profundas ya que la población rural ha sido la más afectada con el conflicto armado que vive Colombia, (Comisión para el establecimiento de la verdad, 2022).

En cuanto al *perdón y reconciliación*, está demostrado que es una práctica compleja porque se relaciona con la memoria individual y colectiva (Amaya, et al. 2023), sin embargo, al lograr acciones de perdón se llega con más acierto a una reconciliación, una vez dado este proceso se pueden vivenciar situaciones de paz dado que los conflictos empiezan a disminuir. La reconciliación es una vía para transformar los contextos que sufren el posconflicto, (Villa y Quintero, 2025); la reconciliación implica diálogos con reconocimiento de responsabilidad (Sánchez et al., 2020). En Algeciras, y especialmente en su contexto rural, se ha llegado a normalizar muchas situaciones de violencia que afectan notablemente los ambientes de paz porque la convivencia cotidiana ha sido influenciada por un conflicto armado aproximadamente de 40 años. Las prácticas de perdón y reconciliación son reconocidas por los estudiantes como una alternativa determinante para alcanzar la paz dentro del municipio ya que muchas familias campesinas han sufrido de forma directa el conflicto. Se deben dar a partir de muestras de buena voluntad y un diálogo sincero, especialmente por quienes han hecho daño a la sociedad (victimarios), sólo así se dará un paso definitivo en la construcción de una cultura de paz.

Las *políticas de Estado e inversión social,* se reconocen como eje fundamental para la construcción de ambientes de paz, en la actualidad la población de Algeciras está focalizada como municipio de Desarrollo con Enfoque Territorial (PDET). Como ya se había dicho en las páginas iniciales de este texto, la población recibió una inversión aproximada de $88.000.000.000 mil millones de pesos para el mejoramiento de la producción agrícola, proyectos para la reactivación económica, mejoras en los servicios de salud y educación, entre otros, durante los últimos cuatro años. Esta situación se articula con la proyección de inversión en los territorios para "la consecución de mejores bienes y servicios que cubran las necesidades y mejoren las condiciones de vida de las comunidades" (Lis, 2024, p. 26). De acuerdo con Bousquet (2023) "la prevención de conflictos y la estabilidad a largo plazo no son sostenibles si no cuentan con el apoyo y la participación a largo plazo de instituciones financieras internacionales (IFI)" (p.4). Estas son iniciativas con las cuales se identifica el municipio de Algeciras, que además, deben ser a largo plazo y permanentes en el tiempo para aportar a la construcción de una cultura de paz duradera.

5. Conclusiones

La existencia de un conflicto armado en el municipio que se ha prolongado durante varias décadas, desencadena en Algeciras acciones violentas como asesinatos, reclutamiento y desplazamiento forzado, vulneración de derechos humanos, entre otros. Esta situación se relaciona con la representación social más fuerte que presentan los estudiantes de décimo y undécimo de zonas rurales sobre la alteración de los ambientes de paz y se puede llegar a considerar un aspecto complejo para su erradicación por las acciones repetitivas a lo largo del tiempo.

Las representaciones sociales sobre paz que poseen los estudiantes se generan a partir de los ámbitos: familia, comunidad y escuela. En cada uno de ellos, existen acciones (diálogo permanente, celebraciones, fiestas y actividades cotidianas en sana convivencia, perdón y reconciliación, entre otras) que son determinantes para la construcción de ambientes pacíficos y armónicos en el municipio.

Los estudiantes expresan desde sus vivencias rurales que el camino para la construcción de una cultura de paz en el municipio, se debe dar con la participación y cumplimiento de roles de cuatro actores sociales: Estado, con sus políticas e inversión social permanente; la comunidad, con sus prácticas cotidianas donde haya reconocimiento de los errores y evitar su repetición; la familia caracterizada por relaciones armónicas y el diálogo permanente y la escuela, con el desarrollo de proyectos curriculares, pedagógicos y didácticos focalizados en formación para paz.

Las políticas e inversión social por parte del Estado para contribuir en la construcción de una cultura de paz en Algeciras, debe ser más sólida y de larga proyección, teniendo en cuenta los siguientes aspectos: infraestructura y vías de acceso, inversión social para las familias campesinas, programas permanentes de capacitación y actualización para la población en general, infraestructura y equipos tecnológicos de punta, construcción y dotación de espacios para la salud, entre otros. Lo anterior, en virtud de suplir una deuda histórica con el municipio para el desarrollo de programas sociales y culturales por parte de la nación y el departamento que se observan en cuanto a desigualdad económica, falta de oportunidades laborales para el campesino, permanencia y culminación de la educación superior y acceso limitado a diferentes recursos en general.

Referencias

Abric, J. (2001). *Prácticas sociales, representaciones sociales*. México: Ediciones Coyoacán.

Aguirre-Davila, E., Chávez-Plazas, Y. A., y Ramírez-Mahecha, M. L. (2023). Representaciones sociales del posconflicto y la paz en miembros de las Fuerzas Militares de Colombia. *Civilizar: Ciencias Sociales y Humanas, 23*(44), e20230103. https://doi.org/10.22518/jour.ccsh/20230103

Agencia de Renovación del Territorio (2022). *Inversión para los municipios PDET*. https://url.td/8IJ4F

Amaya, S. Abidbol, P y Allais L. (2023). Perdón y memoria: oportunidades para la reconciliación. Una introducción. *Revista de Estudios Sociales (86)*, 1-10. https://doi.org/10.7440/res86.2023.01

Berger, P. y Luckmann, T. (1986). *La construcción social de la realidad*, Argentina: Amorrortu.

Bonilla Castro, E, y Rodríguez Sehk, P. (2005). *Más allá del dilema de los métodos, la investigación en ciencias sociales.* Editorial Norma. Bogotá Colombia.

Bousquet, F. (2023). *Financiar la paz y la estabilidad*. Fondo Monetario Internacional. https://url.td/-Xv3J

Camargo Assis, C. (2023). *Seguridad y orden público en el departamento del Huila.* Oficina Defensoría del pueblo, Bogotá Colombia.

Cogollo, K., y Bolaño Navarro, N. (2023). Discursos y prácticas sobre convivencia pacífica y construcción de paz producidos desde la intervención profesional de egresados del Programa de Trabajo Social de Unicartagena. *Revista Palobra "palabra que obra", 23*(1), 8-28. https://doi.org/10.32997/2346-2884vol.23-num.1-2023-4590

Comisión para el Esclarecimiento de la Verdad (CEV) (2022). Informe final. *Hallazgos y Recomendaciones de la Comisión de la Verdad en Colombia.* https://l1nq.com/fwBec

Estrada Acuña, R. A. (2021). Diferencias en el análisis de datos desde distintas versiones de la Teoría Fundamentada. *Revista de Metodología de las Ciencias Sociales EMPIRIA*, (51), 185-229.

Fisas Armengol, V. (1998). *Cultura de paz y gestión de conflictos*, Icaria/UNESCO, Barcelona-España.

Galtung, J. (1969). Violence, peace, and peace research, *Journal of Peace Research, 6*(3), 167-191.

Gorjón Gómez, F. J., Rojas Monedero, R., Vera Carrera, J. M. & Todd Lozano, L. V. (2024). Mediación para la convivencia pacífica: experiencia de intervención con método cuasiexperimental. *PensamientoJurídico*, (58). https://revistas.unal.edu.co/index.php/peju/article/view/112772

Guilherme, A. (2017). Understanding conflict resolution philosophically in a school setting: Three different kinds of violence and dialogue. *Journal of Peace Education,14*(2), 215-234. https://doi.org/10.1080/174002 01.2017.1323728.

Harto de Vera, F. (2016). La construcción del concepto de paz: paz negativa, paz positiva y paz imperfecta. *Revista cuadernos de estrategia* (183), 119-146.

Hidankyo, N. (2024). *Voices of Survival and the Unyielding Fight for a Nuclear-Free World*. Editorial Independently published.

Hoyo Arana, J.L. (2022). *El diálogo como alternativa.* México. (56), 13-17.

Jiménez Bautista, F. (2009). Hacia un paradigma pacífico: la paz neutra Convergencia. *Revista de Ciencias Sociales, 16*, 141-189.

Jodelet, D. (1986), "La representación social: fenómenos, concepto y teoría", en Moscovici, Serge [comp], Psicología Social II. *Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales.* España: Paidós.

Lis Campos, C. (2024). *La paz como objetivo de desarrollo territorial a través de la financiación de proyectos de inversión con recursos sgr paz de la subregión pdet Catatumbo, tras la firma del acuerdo final del conflicto en Colombia.* Trabajo de grado Maestría en Gobierno y Políticas Públicas, Universidad Externado de Colombia. Bogotá.

Mandela, N. (2005). *Un camino nada fácil hacia la libertad.* Editorial Zansibar, Madrid España.

Martínez Pachón, M.G. (2017). De la convivencia pacífica a la paz verdadera. *Revista de las fuerzas armadas. 90(*239), 67-72.

Ministerio de Justicia de Colombia (2025). Subdirección de información de Gestión en Justicia, https://go.oei.int/gbmdl3zm

Morosini, M. C. , Woicolesco, V. G., Marcelino, J. M. ., & Mentges, M. J. (2023). Internacionalización en la Educación Básica: un análisis desde la UNESCO. *Revista Iberoamericana De Educación, 93*(1), 17–31. https://doi.org/10.35362/rie9315997.

Moscovici, S. (2023). *Psicología de las minorías activas.* Ediciones Morata. Edición número 4. ISBN: 978-84-7112-180-6. España.

Muñoz, F. (2001). *La paz imperfecta.* Editorial Universidad de Granada, España.

Oliveros, J. Villa Gómez J. Insuasty, A y Salas, J. (2023). Creencias Sociales sobre la paz: entre deseos imposibles, una paz imperfecta y obstáculos ciudadanos a la paz negociada en Colombia. *El Ágora USB. 23*(2), 346-374. https://doi.org/10.21500/16578031.6729

ONU, (2022). Asamblea General. Año Internacional del Diálogo como Garantía de Paz, 2023. Resolución aprobada por la Asamblea General el 6 de diciembre de 2022. Organización de las Naciones Unidas. https://docs.un.org/es/A/RES/77/32

Peña Peña, A., Cerquera Córdoba, A., Usuga Jerez, A ., y Vanegas Mendez, S. (2021). Representaciones sociales del conflicto armado en Colombia en adolescentes de la provincia de Soto Norte, Santander. *El Ágora USB. 21*(2), 562-574. https://doi.org/10.21500/16578031.4759

Pérez Prada, M. Eljach, M. y Horn, A. (2023). Representaciones sociales sobre la paz construidas por docentes de una institución educativa colombiana. *Revista Latinoamericana Estudios de la Paz y el Conflicto,* 4(8),

Sánchez, P., Rojas, C., Aguirre, N., Cardona, A. y Lugo, V. (2020). El diálogo como práctica colectiva para la reconciliación social. *El Ágora USB, 20*(2), 204-218. https://doi.org/10.21500/16578031.5140

Sánchez Meertens, A. (2017). *Los saberes de la guerra: memoria y conocimiento intergeneracional del conflicto en Colombia.* editorial_fch@unal.edu.co. Universidad Nacional. Bogotá.

Santos J.M. (2019). *La batalla por la paz, el largo camino para acabar el conflicto con la guerrilla más antigua del mundo.* Editorial planeta. Barcelona España.

Taylor, S.J y Bogdán, R. (1992). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación, la búsqueda de significados.* Buenos Aires, Argentina, Editorial Paidós.

Urbano Mejia, C. Villota Benítez, M y Ramírez, L. (2021). Educación para la Paz, Convivencia Escolar y Resolución de Conflictos: Una revisión de programas de intervención". *Revista Ciudad Paz-ando, 14*(2).

Velásquez, M. et al. (2022). Representaciones sociales de hechos históricos como barreras psicosociales para la construcción de la paz. *El Ágora USB. 22*(1), 341-375. Doi: 10.21500/16578031.6085

Villa Gómez, J.D y Patiño, C.D. (2021). *Barreras psicosociales para la paz: una lectura dialógica desde diferentes perspectivas teóricas*, (pp. 60-91). Medellín: Editorial Universidad Pontificia Bolivariana.

Villa Gómez, J.D., Quiceno, L.M. y Andrade, V. (2021). *Entre el conflicto intratable, el olvido conveniente y el anhelo de paz.* (pp. 405 – 414). Medellín: Editorial Universidad Pontificia Bolivariana.

Villa-Gómez, J; Quintero-González, A. (2025). Creencias sociales sobre perdón y reconciliación en mujeres rurales de El Santuario y Marinilla, Antioquia. *Revista Guillermo de Ockham, 23*(1), 15-32. https://doi. org/10.21500/22563202.6576

Villalba, R. (2025). *Informe para reforzar las garantías para firmantes del Acuerdo de Paz.* Gobernación del Huila. https://sl1nk.com/ySDVh

Cómo citar en APA:

Guzmán Rodríguez, J. D., Galindo Perdomo , F., y Trujillo Méndez , D. A. (2026). Representaciones sociales de paz en estudiantes de la zona rural en Colombia .. *Revista Iberoamericana de Educación, 100*(1), 89-104. https://doi.org/10.35362/rie10017170

Educación inclusiva y formación ciudadana en la dcencia: ApS, soft skills y educación ambiental

Educação inclusiva e formação cívica no ensino: aprendizagem-serviço, competências socioemocionais e educação ambiental

Inclusive education and citizenship training in teaching: primary care, soft skills, and environmental education

Susana Merino Lorente [1] https://orcid.org/0000-0002-4976-6125
[1] *Universidad Pablo de Olavide (UPO), España*

Resumen. Este artículo presenta diferentes propuestas para ayudar a la construcción de habilidades blandas en la formación de futuros docentes a partir del aprendizaje-servicio (ApS), en el proceso de construcción de una educación inclusiva y de una ciudadanía activa y participativa basada en la democracia y los derechos humanos. En este contexto, en el que se aunarán saber social, dimensión ambiental y saber académico, se mostrarán las propuestas de diferentes investigaciones que suponen una ayuda a desarrollar habilidades sociales, así como desarrollar el sentimiento del deber y la responsabilidad con el medio, de acuerdo con los Objetivos de Desarrollo Sostenibles (ODS). Además, se presentará el papel que juegan metodologías activas y participativas que cumplen una función fundamental en la configuración de una enseñanza en la que tiene cabida la relación académica, el respeto y la cooperación en una cultura de paz y participación. El ApS también supone que los docentes son formados como agentes de cambio, lo que les permite actuar de una manera adecuada ante las diferentes problemáticas del siglo XXI. Se propone la aceptación de esta estrategia para construir una educación más adecuada para los expertos precursores para prepararse a vivir y transformar realidades sociales y ambientas complejas.

Palabras clave: aprendizaje-servicio; habilidades blandas; docentes; educación inclusiva; derechos humanos, dimensión ambiental; metodologías activas.

Resumo. O presente artigo apresenta várias propostas que visam contribuir para o desenvolvimento de competências sociais na formação de futuros professores, através da aprendizagem-serviço (ApS), no âmbito da construção de uma educação inclusiva e de uma cidadania ativa e participativa, baseada na democracia e nos direitos humanos. Neste contexto, em que se unem o conhecimento social, a dimensão ambiental e o conhecimento académico, serão apresentadas propostas de diferentes investigações que contribuem para o desenvolvimento de competências sociais, bem como de um sentido de dever e responsabilidade para com o meio ambiente, em conformidade com os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS). Será também apresentado o papel desempenhado por metodologias ativas e participativas, que cumprem uma função fundamental na configuração de um ensino com espaço para a relação académica, o respeito e a cooperação numa cultura de paz e participação. A ApS pressupõe também que os professores sejam formados como agentes de mudança, capacitando-os para enfrentarem os diferentes problemas do século XXI de forma adequada. Propõe-se a aceitação desta estratégia para construir uma educação mais adequada para os futuros professores se prepararem para viver e transformar realidades sociais e ambientais complexas.

Palavras chave: aprendizagem-serviço; habilidades sociais; professores; educação inclusiva; direitos humanos, dimensão ambiental; metodologias ativas.

Abstract. This article presents various proposals to help build soft skills in the training of future teachers through service-learning (SLE), in the process of building inclusive education and active and participatory citizenship based on democracy and human rights. In this context, which combines social, environmental, and academic knowledge, various research proposals will be presented that contribute to developing social skills, as well as fostering a sense of duty and responsibility to the environment, in accordance with the Sustainable Development Goals (SDGs). Furthermore, the role played by active and participatory methodologies will be presented, playing a fundamental role in shaping teaching that embraces academic relationships, respect, and cooperation within a culture of peace and participation. SLE also assumes that teachers are trained as agents of change, enabling them to respond appropriately to the various problems of the 21st century. It is proposed that this strategy be adopted to build a more appropriate education for pioneering experts to prepare them to live and transform complex social and environmental realities.

Keywords: Service-learning; soft skills; teacher training; inclusive education; environmental education; active methodologies; participatory methods.

1. Introducción

La educación universitaria está pasando por cambios profundos. Con todo lo que vivimos hoy –los desafíos sociales, económicos, incluso psicológicos– es clave que la formación de los profesores se adapte. Se necesita evolucionar; hay que fomentar la inclusión, la justicia social y la formación para la ciudadanía plena, la democracia y los derechos humanos, esa responsabilidad que todos tenemos, sobre todo en un mundo tan globalizado y diverso (Castro et al., 2022; Gómez-Leal et al., 2021).

El verdadero cambio se ve en el aula, cuando los futuros maestros aplican lo aprendido. El aula es donde se manejan las situaciones reales, se usan las estrategias pedagógicas y se desarrollan las habilidades blandas o soft skills que van más allá del aprendizaje académico. Esto evidencia la importancia de la práctica y no solamente la teoría, esa es la que pone a prueba todo. El ApS se desarrolla precisamente porque entrelaza la dimensión académica con la dimensión social a partir de experiencias realmente vividas, lo que contribuye a la formación de futuros profesionales con una conciencia más ética, inclusiva y comprometida con la sostenibilidad, la participación democrática y el vínculo con el entorno natural, en coherencia con el contexto histórico y social actual. (Gallagher y Savage, 2023; Pinedo-Castro, 2024).

Igualmente, el ApS genera la participación y el desarrollo de competencias sociales tales como la escucha, la empatía, la flexibilidad, la resolución de conflictos o el trabajo en equipo. Estos no son útiles solo en la escuela, sino para el resto de la vida, ayudan a solucionar problemas emocionales, establecer conexiones y comunicarte de manera más eficaz y clara. Por tanto, fomentar un ambiente de aprendizaje relacional, seguro y respetuoso, en conexión con el entorno social y natural y con los valores democráticos (Hutson et al., 2023).

Como destacan Picazo-Valencia y García-Campos (2023), una excelente manera de lograrlo es a través de experiencias como el Aprendizaje por Servicio y el Aprendizaje Basado en Proyectos Eco-Comunitarios. En otras palabras, es necesario orientar la narrativa educativa hacia cómo los futuros docentes pueden aprender de la vida cotidiana de colectivos que han sido históricamente excluidos y violentados, tales como: migrantes, personas con diversidad funcional, personas de la comunidad LGTBIQ, mujeres en diversidad de vulnerabilidad o minorías étnicas. Esta educación situada se amplía al incluir también a aquellos colectivos que habitan entornos empobrecidos ambientalmente o expuestos a desigualdades ecosociales. Nadie nace odiando a otra persona debido a la religión, el color de la piel, el idioma o la cultura. Lo contrario de odiar es amar, y enriquecer no solo a nosotros, sino también a nuestros pares, al igual que a los educandos, nos define no solo como profesionales o estudiantes, sino como seres humanos que forman ciudadanos críticos y responsables en el ejercicio democrático (Picazo-Valencia y García-Campos, 2023; Macqual et al., 2021).

La inclusión no puede sólo basarse en saberes teóricos o normativos, sino que requiere docentes que sepan empatizar, comunicarse, adaptarse a las características del estudiantado y colaborar con diferentes agentes educativos. Estas competencias –denominadas soft skills o habilidades blandas– son necesarias para ayudar a transformar las situaciones del aula tal y como se producen en la realidad, especialmente en el caso del Practicum, donde el futuro docente ha de realizar los primeros contactos reales con la educación. Su inclusión intencional en esta etapa

de formación no solo garantiza una mejor capacidad de respuesta ante la diversidad, sino también los valores junto a una actitud reflexiva, comprometida y transformadora, señas de identidad de la educación inclusiva y también de una educación ecosocial que reconoce al ser humano como ecodependiente y parte de un entramado natural más amplio y como actor fundamental en la construcción de una cultura democrática y de derechos humanos (Villacís Tagle, 2024).

Sin embargo, sigue siendo un desafío incorporar estas capacitaciones en el currículo, ya que, sin marcos y metodologías claras y definidas para medirlas, es difícil aplicarlas de manera efectiva y sostenible en la práctica (Guerra-Macías y Tobón, 2025). Por lo tanto, este trabajo busca una manera de explorar cómo el desarrollo de Competencias-APS junto con el soft skills en las Prácticas y reciclaje profesional puede fortalecer una formación docente sensible, ética, ecosocialmente comprometida e interculturalmente responsable, orientada a la ciudadanía democrática y a la defensa de los derechos humanos.

2. Metodología

Con el objetivo de reforzar el contexto teórico-práctico del ApS (Aprendizaje-Servicio) y de la implementación como formadores del desarrollo de habilidades blandas en la educación, se realizó una exhaustiva revisión de estudios que, dado su diversidad, fueron muestreados de diferentes tipologías y con un amplio alcance temático, seleccionados en función de su relevancia temática, actualidad (últimos diez años) y pertinencia en contextos de educación superior y formación docente.

En escenarios de triangulación teórica, se expone a través de análisis sistemáticos, de estudios empíricos, cualitativos y filosóficos sobre educación ambiental, educación ética y educación para la democracia y los derechos humanos en contextos educativos, adquiriendo una perspectiva métrica del fenómeno educativo.

Las investigaciones escogidas evidencian una variedad metodológica de esta forma, que respalda el efecto del ApS y de las técnicas activas en la formación de habilidades socioemocionales, capacidades para el compromiso social, inclusión, participación ciudadana democrática y la sostenibilidad. Por ejemplo, las revisiones sistemáticas de Culcasi y Paz Fontana (2023) o Gallagher y Savage (2023) realizan un estado de la cuestión remoto de la implementación del ApS y del aprendizaje basado en retos en la educación superior. En sentido contrario, las investigaciones empíricas de Montesi et al. (2025) o de Culcasi y Paz Fontana (2023) muestran el desarrollo de la inteligencia emocional y las soft skills a partir de proyectos comunitarios, que contribuyen a formar agentes de cambio social y promotores de la convivencia democrática.

Asimismo, se exhiben las reflexiones profundas que posibilitan los estudios cualitativos con relación a la práxis educativa transformadora, la inclusión, la justicia social y la formación en derechos humanos y cultura democrática (Izquierdo-Montero y García-Gutiérrez, 2021; Muñoz Martínez et al., 2024), así como ensayos teóricos respecto de la educación medioambiental y la ética del cuidado de la Tierra, necesarios para incluir la dimensión medioambiental de la educación (Boff, 2017; Spínola, 2021).

El último lugar en donde se recogen indagaciones que aluden a metodologías activas que pueden implementar en el aprendizaje basado en proyectos o el ApS, que fomentan competencias creativas, de trabajo cooperativo y competencia en el compromiso cívico y democrático (García-Peinado, 2025; Vázquez Guzmán et al. 2023).

Combinar la anterior propuesta con los pilares de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) es una excelente forma de concretar un enfoque holístico que incorpore el desarrollo de competencias personales, sociales, medioambientales y ciudadanas, y, a la vez, se va enunciando el resto de los requerimientos contemporáneos de la educación con el compromiso hacia los ODS.

El análisis se realizó mediante una lectura comparada y categorial de los estudios, identificando convergencias teóricas en torno al ApS, las soft skills y la educación ecosocial.

3. El medio natural y la identidad humana

En estos tiempos, en medio de una crisis ecosocial importante, es fundamental interiorizar el medio natural en el proceso de construcción de la identidad del docente, toda vez que este no es el mero escenario de la práctica docente, sino que también es un agente de formación de valores, actitudes y habilidades fundamentales, tal como explica Villacís Tagle (2024). En la construcción de la identidad humana, la relación con el medio natural promueve procesos de reflexión, crítica y/o compromiso moral y cívico, (Goleman, 2006; Camarero, 2025) y la exposición al medio entorno, que promueve además la relación emocional que incide en cómo los estudiantes a formarse entienden su rol como agentes de cambio social, democrático y ambiental (García-Peinado, 2025).

La experiencia sensorial y práctica con el medio natural ayuda a forjar una identidad pedagógica más empática, crítica y ecológicamente consciente, tal y como también sostiene Selden (2024), quien también indica que la relación con el medio natural da lugar a un sentido profundo de pertenencia, responsabilidad ambiental y compromiso social.

Una persona interactúa con las otras personas en su entorno que, a su vez, va determinando cómo se van perfilando las competencias sociales y cívicas como pueden ser la empatía, el control de las emociones, el trabajo en equipo, la participación democrática, etc. Las competencias sociales y cívicas, también conocidas como competencias “blandas”, son el fundamento sobre el que se apoya una educación humanista, inclusiva, flexible y democrática (Castro et al., 2022; Mwita et al., 2023).

De hecho el ApS, el aprendizaje basado en proyectos en la comunidad son metodologías que, dentro de las no formalidades, a diferencia de la formalidad, favorecen el desarrollo de este tipo de competencias y las hacen suyas (García-Peinado, 2025; Montesi et al., 2025).

Estas metodologías configuran un aprendizaje conformado en una experiencia de formación integral, donde el conocimiento no sólo se va transmitiendo de forma no teórica, sino que va generándose a partir del encuentro con la comunidad y con el contexto social y ambiental.

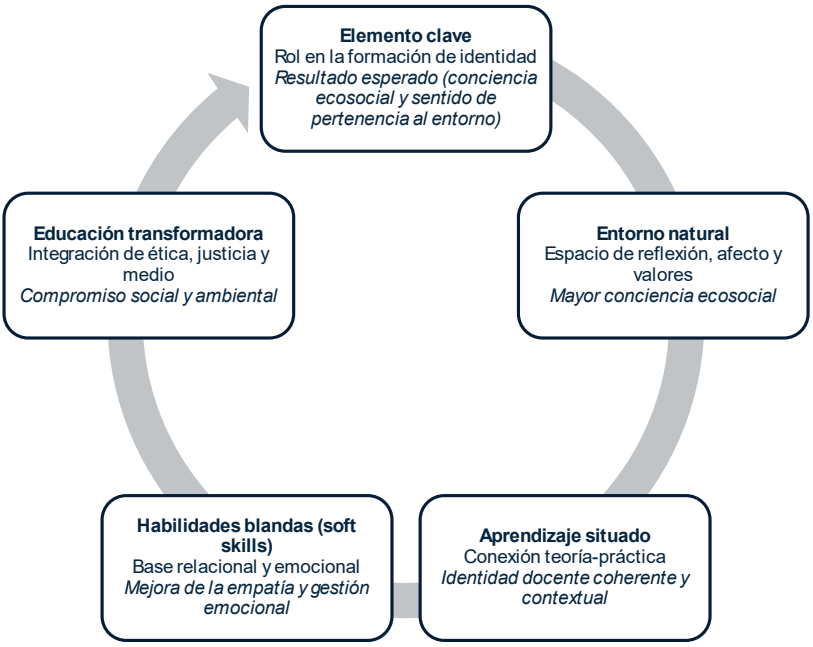


Figura 1. Factores del Entorno Natural-Educativo que Contribuyen a la Construcción de la Identidad
Fuente: Adaptado de Goleman (2006); Montesi et al. (2025); Villacís Tagle (2024).

Por otro lado, el espacio natural, que tiene relevancia en términos ecológicos, tiene que ser entendido como un ámbito de carácter educativo; en especial en lo que respecta al Practicum en el entorno universitario en el entorno universitario. La integración de la naturaleza en las estrategias didácticas puede rescatar saberes, mejorar el pensamiento crítico y el aprender desde la experiencia (Kaldi y Zafeiri, 2023; Gallagher y Savage, 2023); esta forma de trabajo permite también robustecer la identidad del profesorado a través de la experiencia, superando así la educación basada en la teoría (Poveda et al., 2021).

Efectivamente, investigaciones actuales realizadas por Spínola (2021) destacan que la relación directa en los modelos de educación inicial-incidencia de los ambientes naturales hace que el alumnado logre un entendimiento más minucioso del contexto social, cultural y democrático del alumnado/a, y proceder a formas educativas más contextualizadas, sensibles e inclusivas.

Integrar la dimensión ambiental en la escolarización académica es más que incorporar educación medioambiental; implica traer la justicia medioambiental dentro de la justicia social y los derechos humanos. La incorporación de la dimensión ambiental en la escolarización académica pasa por sobrepasar la simple educación ambiental que introduce la justicia ambiental en la justicia social y el respeto a los derechos humanos.

Las comunidades más perjudicadas a causa de la degradación medioambiental suelen ser las comunidades más vulnerables socialmente (Pactwa et al., 2024). Una capacitación que comprenda esta confluencia fortalece una identidad de profesor

comprometida con los ODS, con la igualdad, los derechos humanos y la democracia en la educación (Camarero, 2025; Pedraza Córdoba et al., 2024). Bajo este enfoque, los docentes deben capacitarse no solo como emisores de contenidos, sino como impulsores de cambio ecosocial y democrático, con la habilidad de identificar y responder a las desigualdades ambientales, sociales y políticas.

La metodología ApS se presenta como un instrumento efectivo para conectar el currículo con el territorio, posibilitando que los estudiantes universitarios adquieran conocimientos haciendo y, simultáneamente, contribuyan a la comunidad. Cuando este servicio se lleva a cabo en escenarios naturales –forestación, educación en medio ambiente, limpieza de lugares públicos–, se logra una total integración entre lo emocional, lo cognitivo, lo ético y lo democrático (Resch y Schrittesser, 2023; Rodríguez-Zurita y Morán-Rodríguez, 2024). De igual manera, esta forma de aprendizaje experiencial potencia el pensamiento crítico en relación con la ecología y la ciudadanía, el cual no se agota en el aula, sino que contribuye a una identidad del profesorado calibrada en el sentido del tipo de retos que presentan hoy en día la educación, así como la práctica docente, potencializando el compromiso social, democrático y medioambiental en la práctica educativa.

El medio ambiente no debe tener un papel secundario en la educación docente, sino ser considerado como un componente esencial de la identidad humana. Desde un entorno educativo situado, participativo y comprometido, que emplee técnicas activas y relacionales, es posible educar a profesores que no solo instruyan, sino que también protejan, escuchen, modifiquen y respeten. En este escenario, es necesario reconsiderar la capacitación docente desde la perspectiva de la praxis ética, la equidad climática, la participación democrática y la relación con el territorio (Boff, 2017; Pedraza Córdoba et al., 2024). La identidad pedagógica del siglo XXI debe mantener una conexión profunda con la tierra en la que residimos, y debe tener la habilidad de motivar a las futuras generaciones en la edificación de un mundo más equitativo, democrático y sostenible, comprometido con el bienestar a nivel mundial y local.

4. Las habilidades blandas como motor inclusivo del cambio

Dichas soft skills hacen que podamos exponer nuestro valor de inclusión a través de acciones que practicamos todos los días. Como, por ejemplo: la escucha activa que es posible a partir de la empatía supone que estemos escuchando completa y realmente. Quizás lo que realmente estamos aprendiendo es que así debe ser la sociedad inclusiva y plural. La empatía nos ayuda a gestionar las diferencias y conflictos y aprender a solucionarlas. También nos ayuda a gestionar la tensión; trabajar en equipos puede ser estresante –y trabajar en equipos diversos puede suponer un nivel de tensión al que la empatía también ayuda a deshacerse. Además, es importante estar atentos a nuestros propios sentimientos para entenderlos y así poder corregir acciones que puedan ser discriminatorias (Sá y Serpa, 2022).

Las habilidades sociales y emocionales no se desarrollan automáticamente; se adquieren a través de experiencias que realmente nos enseñan y estrategias que nos invitan a reflexionar. Ya que estas habilidades permiten a los estudiantes desenvolverse en distintas realidades sociales y laborales, las prácticas y los Aprendizajes y Servicios (ApS) son importantes para el crecimiento de los estudiantes. En el momento que se

articulan con la conciencia ecológica y la implicación en la justicia ambiental, estas habilidades preparan también el alumnado a desenvolverse con el entorno natural de una manera ética, siendo consciente del papel que le toca desempeñar como sujetos interdependientes y como personas que tejen redes para un cambio social o ambiental.

Las áreas, aspectos y contribuciones a estos aspectos del cambio social o la inclusión ya han sido indicadas en la tabla 1.

Tabla 1. Aspectos y contribuciones al cambio social e inclusión

En el ámbito del Practicum educativo	Aplicación de conocimientos en contextos reales	Contribución al Cambio Social e Inclusión
ApS (Aprendizaje-Servicio)	Vinculación con comunidades vulnerables	Fomenta la conciencia social y el compromiso cívico
Empatía	Desarrollo de la capacidad de comprender a otros	Mejora la integración en contextos escolares diversos
Comunicación efectiva	Escucha activa, claridad y respeto en la expresión	Promueve la convivencia, evita conflictos y favorece el trabajo colaborativo
Resolución de conflictos	Identificación de problemas, mediación y diálogo	Reduce tensiones y fortalece ambientes inclusivos
Trabajo en equipo	Colaboración con otros estudiantes, docentes y comunidad	Refuerza el sentido de pertenencia y corresponsabilidad
Reflexión crítica	Evaluación personal y profesional de las experiencias vividas	Estimula el pensamiento ético y transformador
Compromiso con la diversidad	Aceptación y valoración de diferentes contextos culturales y sociales	Contribuye a una educación más equitativa y respetuosa
Identidad profesional	Formación de una conciencia docente sensible a la realidad social	Prepara para actuar como agentes de cambio en entornos escolares multiculturales
Sostenibilidad social y ambiental	Participación en acciones que beneficien a la comunidad y al entorno a largo plazo	Construye una ciudadanía comprometida, solidaria y ecológicamente responsable

Fuente: Elaboración propia.

Siguiendo el mismo esquema, se aportan desde la educación popular y la participación comunitaria desde la base de la ABPC las excepcionales oportunidades para poder hacer conscientemente estas habilidades relacionadas con la Justicia Social. Estas prácticas, si se integran también con enfoques de justicia ecosocial, permiten vivenciar el cuidado de lo común y el respeto hacia los ecosistemas como parte de la acción educativa. Lo que realmente interesa es que se pueda concatenar la explicación del trabajo a desarrollar en el interior de la comunidad con la reflexión crítica y el acompañamiento de la persona docente, como indican Culcasi y Paz Fontana (2023). Desarrollar habilidades blandas con un enfoque inclusivo también refleja un compromiso ético muy importante en estos tiempos: formar profesionales que no solo sean competentes en su trabajo, sino que también estén comprometidos con la igualdad, la justicia social y los derechos humanos.

Recientes estudios indican que las personas que participan en proyectos de Educación Popular y Participación Comunitaria suelen estar más dispuestas a colaborar en su comunidad, trabajar en equipo con diferentes profesiones y ejercer un liderazgo ético y democrático en su trabajo diario (Macqual et al., 2021; Resch y Schrittesser, 2023).

La responsabilidad de la Universidad Social (RUS) nos invita a percibir la universidad tanto como una reunión como un entorno social activo. Su misión es la de ayudar a higienizar, a desarrollar un desarrollo mucho más justo, mucho más sostenible y democrático. La idea perspectiva planteada va más allá de la imagen sobre la universidad como una entidad que permanece distanciada y solitaria, ya que postula un modelo de universidad y público contrapuesto a aquella en la que solo la universidad es la que proporciona y el público es el que recibe, sino un modelo en el que ambas partes dialogan, colaboran y se apoderan recíprocamente del conocimiento y aprendizaje (Ningsih y Akhyar, 2023).

El ApS es un enfoque para comprender la RSU basado en un diseño que aborda las necesidades sociales y fomenta la colaboración y las relaciones entre la universidad y el público. De manera complementaria a proporcionar educación, las universidades también imparten docencia en diferentes contextos sociales que involucran tanto a los estudiantes como a otros elementos, enriqueciendo la enseñanza y permitiendo que el alumnado participe y se acerque a experiencias muy próximas a la realidad. Cuando estas experiencias permiten articular también problemáticas ambientales, ofrecen la oportunidad para que los futuros docentes le den sentido a la relación entre la justicia social y la justicia ecológica, haciendo de ambas dimensiones una forma de avance conformadas entre sí. Desde el punto de vista de la organización, la educación social puede desempeñar un papel importante en la responsabilidad social de la universidad, especialmente si se integra en los planes de estudio, los proyectos de investigación y los compromisos universitarios (Pactwa et al., 2024). Esto requiere su incorporación explícita en el diseño curricular, el reconocimiento institucional del ApS y la existencia de estructuras administrativas que faciliten la colaboración estable con el territorio.

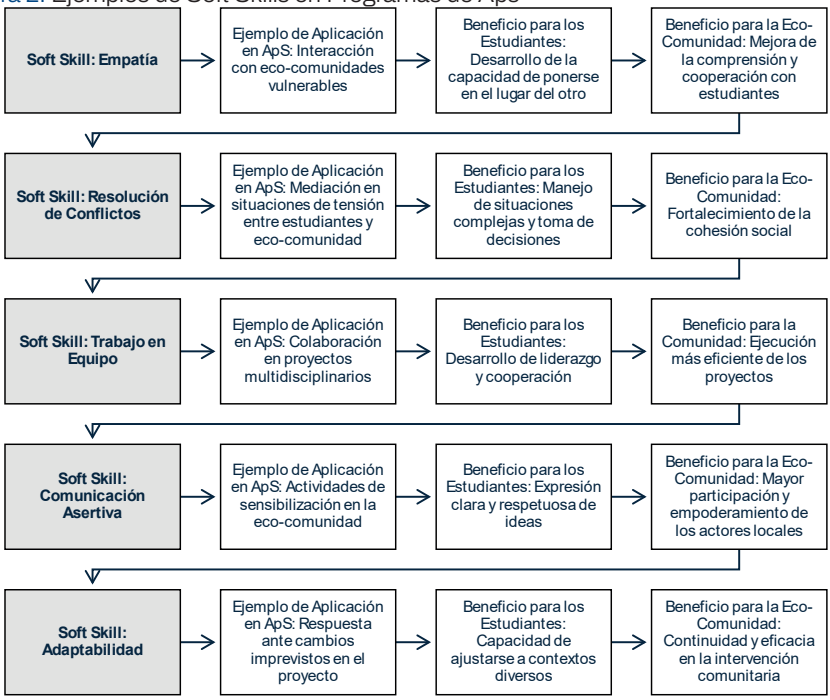
5. El Aprendizaje-Servicio (ApS) como motor de inclusión social y justicia educativa

El Aprendizaje basado en el Servicio (ApS) es, en esencia, una excelente manera de aprender haciendo el bien. Más allá de aprender de memoria lo que se explica en las clases, esta forma de aprender permite a través de proyectos desarrollados para ayudar a colectivos en situación de vulnerabilidad adquirir una auténtica experiencia de la comunidad donde viven. La vivencia de este tipo de proyectos les hace cambiar su forma de ver el mundo. Los alumnos y las alumnas pueden ver de cerca las desigualdades y, al mismo tiempo, experimentar el poder de la solidaridad y la justicia social. El ApS es una forma de aprender que no se queda en la teoría. Los alumnos saben aprender habilidades prácticas, de esas que resultan útiles en el día a día, y desarrollan un compromiso real con la igualdad, usar el ApS va más allá de aprobar exámenes; es dar pasos hacia el crecimiento de uno mismo mientras se ayuda a los demás y eso es en el fondo una de las razones que determinan la justicia educativa (Pinedo-Castro, 2024).

La educación se basa en la formación de personas plenas y completas que sepan cómo moverse en la vida real. Por esta razón resulta de una importancia extrema vincular lo que se aprende en la clase con la vida misma. No puede existir un abismo muy extenso entre la teoría y la práctica. No es solo cuestión de conocimientos, sino también de aprender a convivir, de entender que existen valores éticos y sociales indispensables para no vivir como islas. La empatía, por ejemplo, es clave. Básicamente, es lo que nos permite tender puentes con gente que vive realidades totalmente distintas a la nuestra (Muñoz Martínez et al., 2024)

Al final, lo que queremos es que los estudiantes no solo sepan, sino que también entiendan su responsabilidad en todo esto. Que la educación no sea solo un trámite, sino algo que de verdad les sirva para la vida. Aprender a escuchar activamente y comunicarse con empatía es clave para entender lo que realmente necesitan las personas (García-Peinado, 2025). Así puedes ayudar de forma más efectiva, sin quedarte en lo superficial. La inclusión social no es solo un discurso lleno de palabras: se trata de crear espacios donde todos participen, aprendan juntos y se sientan parte de algo, sin importar su origen.

Figura 2. Ejemplos de Soft Skills en Programas de Aps



Fuente: Elaboración propia

Las universidades hoy no son solo lugares únicamente para estudiar. Tienen un rol clave en eso de construir una sociedad más justa e inclusiva. Básicamente, van formando profesionales con valores como la equidad, la sostenibilidad o la cohesión social, que al final son los que necesitamos para un mundo que no para de cambiar.

Consecuentemente, no es solo teoría: se convierten en motores de cambio real, impulsando transformaciones desde adentro. Lo indiscutible es que ninguno de estos principios queda en el papel; se ven en proyectos concretos, en cómo preparan a los estudiantes para lidiar con problemas reales (García-Peinado, 2025). Al final, son como laboratorios gigantes donde se mezcla conocimiento con acción social.

La Responsabilidad Social Universitaria (RSU) va más allá de lo académico. Básicamente, plantea que la educación universitaria no solo debe formar en competencias prácticas o teóricas, sino también en valores éticos, sociales y medioambientales. O sea, que todo lo que hacemos –desde dar clases hasta investigar o compartir conocimiento– debería tener ese enfoque integral. Como que no se trata solo de enseñar fórmulas o conceptos, sino de preguntarnos: ¿esto cómo impacta en la sociedad? ¿Y en el planeta? Al final, la RSU nos recuerda que la universidad no es una burbuja, sino parte de un todo. Ninguno de estos aspectos puede quedar fuera (García-Peinado, 2025). Por lo tanto, el ApS juega un papel clave cuando hablamos del fin de las universidades. Esencialmente, ayuda a que los estudiantes se involucren de forma activa y responsable con la comunidad que tienen justo ahí, al lado. Es más que una teoría: hablamos de compromiso real, de esos que dejan huella. No es algo abstracto, sino concreto, como el barrio, el pueblo o la ciudad donde viven.

La aplicación del ApS no sólo promueve una práctica académica y de formación práctica, sino que, al mismo tiempo, también promueve la fertilización con valores éticos, sociales y medioambientales en toda la práctica universitaria. La implicación social en el aula potencia la cooperación y la empatía entre los estudiantes, fomentando la formación de universidades inclusivas y preocupadas por el medio natural y social (García-Peinado, 2025).

Adicionalmente, el ApS promueve la formación del razonamiento crítico, la responsabilidad ética y el compromiso con la justicia social y ambiental, factores cruciales para establecer relaciones equitativas y una implicación responsable en las actividades institucionales. Garantizar un espacio para todos dentro de la universidad se convierte en un objetivo claro de justicia, equidad y sostenibilidad (Pedraza Córdoba et al., 2024).

La participación de los estudiantes en proyectos de ApS que tienen como destinatarios potenciales algunos colectivos vulnerables contribuirá a que su alumnado sea capaz de interpretar mejor las dinámicas de exclusión social, potenciando un razonamiento crítico que favorezca la tolerancia, la ecodependencia y la participación ciudadana. Así, el ApS concilia educación técnica junto con formación socioemocional y sensibilización del contexto, haciendo posible una educación profesional orientada a la mejora de la equidad social y a la conservación del medioambiente (Sánchez Alba et al., 2024).

Las universidades que implementan el ApS en sus programas contribuyen a la formación de profesionales competentes en la producción de transformaciones significativas en sus entornos (Pedraza Córdoba et al., 2024). Esta práctica docente ha sido bien valorada por las mentoras y los grupos de la organización que han participado, subrayando la formación del futuro docente para poder enfrentar los retos emocionales, relacionales y ambientales en el ámbito educativo.

Una de las grandes dificultades del ApS es la aproximación a su efecto en temas como la inclusión social y la promoción de competencias sociales, emocionales y ético-ambientales. A este propósito, se deben unir metodologías de evaluación que combinen enfoques cualitativos y cuantitativos. La evaluación se hace propicia para tener en cuenta los cambios en competencias como la empatía, el liderazgo, la escucha activa, el control emocional y la responsabilidad ecológica, competencias necesarias para una ciudadanía crítica, ética y sustentable. Las comunidades no deben ser ajenas a este proceso y también han de ver la necesidad de que los proyectos perduren (Cebollero Salinas, 2021).

La utilización de instrumentos tales como portafolios de reflexión, entrevistas, grupos de discusión y rúbricas de carácter preciso son adecuados para mostrar los cambios desde un enfoque diferente (Guerra-Macías y Tobón, 2025). Un buen ejemplo que ilustra lo que decimos es el proyecto EXCORAS de la Universidad de Santiago de Compostela que desarrolla la expresión corporal como un medio para fomentar la ética, pero también la social y medioambiental, de las futuras maestras de este proyecto (Sotelino Losada et al., 2019). Esa experiencia refleja que el ApS es un instrumento de transformación en el plano personal, social e institucional y cómo las competencias socioemocionales pueden convertirse en competencias éticas y ambientales a la hora de asumir el compromiso social y medioambiental.

6. Inclusión social y Aprendizaje-Servicio: propuesta transformadora en el Practicum docente y reciclaje profesional

El contexto de la enseñanza plantea diversas dificultades (NúñezFlores et al., 2024):

- Las entidades inclusivas deben ir más allá de la mera eliminación de los obstáculos de admisión, ofreciendo programas y técnicas que respondan a la verdadera diversidad a la vez que promueven la equidad social y ecológica.
- Es sumamente importante conocer las inequidades históricas y/o estructurales. De esta forma, es necesario tener en cuenta el género, la migración, la discapacidad, la diversidad sexual, entre otros temas.
- El ApS promueve la implicación activa y equitativa de alumnado y de comunidad, creando un nuevo saber fundado en la conversación, la vivencia y la implicación social y ecológica.

Incorporación de la educación ecológica y de la equidad ecológica:

- Se promueve la conexión fundamental que existe entre la inclusión social y el cuidado del medio ambiente, formando profesores en la justicia ecológica y en la sostenibilidad.
- El objetivo de la educación es conectarse con la naturaleza y comprender su importancia en la configuración de nuestras identidades.

El desarrollo de habilidades sociales y emocionales (Moya, 2024):

- La propuesta es inculcar en las personas la capacidad de ser empáticas, o sea, comunicar asertivamente, ser flexibles y experimentar mediante acciones que ayuden a la biosfera y trabajen en comunidad.

- Las competencias socioemocionales son imprescindibles para la creación de entornos educativos seguros e inclusivos que respeten la diversidad cultural y natural.

Diversidad y complejidad en la formación del profesorado:

- La diversidad cultural, la migración, el género, la orientación sexual y las heterogéneas habilidades requieren metodologías inclusivas, éticas y de seguridad emocional.
- La inclusión va más allá de la teoría e implica prácticas auténticas, dinámicas, situadas y transformadoras, coherentes con las exigencias sociales y ecológicas.

Modelo ApS:

- Articula el aprendizaje académico, la acción en el grupo partícipe dándole sentido a las necesidades reales de los grupos a partir del contexto social por ellos determinado.
- Promueve la sostenibilidad ambiental y la pedagogía relacional que, a partir de una educación para la conciencia ambiental, pasa a ser el eje central de la educación.
- Favorece la refracción curricular y la práctica de la enseñanza y la educación de la diversidad desde una perspectiva relacional, ética, ecológica y transformadora.
- Promueve las soft skills necesarias para crear contextos inclusivos y la lucha contra la exclusión, la discriminación y la injusticia social y medioambiental.

Tabla 2. Integradora - Inclusión, ApS, Soft Skills y Diversidad en el Practicum docente junto con el reciclaje profesional

Eje / Dimensión	Aspecto Clave (con enfoque ecosocial)	Soft Skills Asociadas (ecosociales)	Estrategias ApS en el Practicum (acción transformadora)	Adaptaciones Curriculares y Prácticas Inclusivas (conscientes del entorno)
Grupos Minoritarios (etnia, migrantes)	Justicia cultural y sostenibilidad comunitaria	Empatía crítica, escucha activa, respeto por la diversidad	Co-creación de proyectos con asociaciones locales migrantes; mapeos comunitarios interculturales	Contenidos que valoren saberes ancestrales; inclusión de lenguas originarias o migrantes
Colectivo LGTBIQ+	Diversidad relacional y ética del cuidado	Pensamiento crítico, valentía ética, respeto a la diversidad afectiva	Espacios de reflexión y acción sobre afectos, identidad y sostenibilidad emocional	Currículos no binarios; lenguaje inclusivo y afectivo; referentes diversos y actuales
Mujeres y equidad de género	Ecofeminismo, liderazgo transformador	Liderazgo ético, autoconfianza, corresponsabilidad	ApS con enfoque de género-ecológico; mentorías con mujeres líderes comunitarias	Perspectiva ecofeminista en contenidos; biografías de mujeres defensoras del ambiente

Eje / Dimensión	Aspecto Clave (con enfoque ecosocial)	Soft Skills Asociadas (ecosociales)	Estrategias ApS en el Practicum (acción transformadora)	Adaptaciones Curriculares y Prácticas Inclusivas (conscientes del entorno)
Diversidad funcional (TEA, TDAH, Dislexia, AACC)	Inclusión como riqueza ecosistémica	Flexibilidad, observación crítica, sensibilidad ética	Diseño universal de proyectos ApS; entornos accesibles en espacios naturales	Adaptación ecológica de materiales; variedad sensorial y metodológica en tareas
Entorno natural y sostenibilidad	Interdependencia humano-naturaleza, justicia ecológica	Conciencia ecosocial, pensamiento sistémico, responsabilidad ambiental	Proyectos restaurativos (huertos, reforestación, cuidado del agua); alianzas con colectivos ambientales	Integración de contenidos ecológicos, salidas didácticas, aprendizaje vivencial en la naturaleza
Aprendizaje-Servicio (ApS)	Educación situada y compromiso ecosocial	Ética del cuidado, solidaridad, cooperación crítica	Proyectos intergeneracionales o con comunidades vulneradas; solución de problemas reales	Tareas con sentido social y ambiental; adaptación a contextos reales y diversos
Evaluación Formativa e Inclusiva	Equidad evaluativa y dignidad del aprendizaje	Autonomía, reflexividad, justicia empática	Evaluación narrativa, portafolios reflexivos conectados con el entorno	Evaluaciones ecológicas e inclusivas: observación, diálogo, diversidad de instrumentos

Fuente: Elaboración propia.

7. Propuestas Transversales y Estrategia para el Practicum junto con el reciclaje profesional

Seguidamente se encuentran nuestras recomendaciones horizontales, la metodología para el Aprendizaje-Servicio (ApS) y las claves y las dificultades del diseño del Aprendizaje-Servicio (ApS) (González-Alonso et al., 2022):

Recomendaciones Horizontales

1. Enfoque Ecosistémico e Interseccional: Conocer la forma en que la discriminación y la exclusión afectan diferentes dimensiones de la vida y su relación con los retos sociales, así como los ambientales. Acoplar la equidad social y ecológica para fomentar una educación integral, crítica y transformativa.
2. Entornos de Aprendizaje seguros y sostenibles: Promover una cultura del respeto y de la colaboración que fomente la convivencia entre las personas y con la naturaleza, lo que demuestra tener una identidad colectiva responsable hacia el planeta.
3. Involucramiento de la comunidad educativa y del medio natural: En aquellos proyectos de ApS donde existe una implicación de familias, asociaciones, servicios sociales a nivel comunitario y organismos que trabajan por el medio ambiente, articular el trabajo en red que se consigue entre la escuela, la comunidad, el medio natural, el compromiso social y el compromiso ambiental.
4. Entrenamiento Constante con Objetivos Sostenibles: Fomentar entornos educativos que aborden temas como género, racismo, diversidad, sexualidad

y sostenibilidad, promoviendo una formación continua, crítica y comprometida con el cambio social y ecológico desde un enfoque ético.

Métodos centrados en el ApS para la formación del profesorado

La formación docente debe enfocarse en el desarrollo integral de habilidades socioemocionales, ecológicas y en experiencias prácticas relacionadas con la naturaleza y la justicia ambiental.

Etapas del método:

1. Evaluación pedagógica. Se refiere a la identificación de los obstáculos y las posibilidades para la inclusión del ApS y de la sostenibilidad, haciendo especial hincapié en la evaluación de las habilidades sociales, ambientales y de las relaciones de ecodependencia.
2. La estructura de la planta incluye la implementación de programas de formación práctica para la formación inicial del instructor, centrados en habilidades interpersonales y temas educativos relacionados con la justicia ambiental y ecológica.
3. Práctica en situaciones reales. Se sugiere crear actividades de educación ambiental y comunitaria respaldadas por documentación mediante diarios de reflexión, entrevistas y rúbricas para demostrar el aprendizaje socioambiental. 4. Valor y transferencia de competencias. Proyectos de evaluación cualitativa de la sostenibilidad del ApS en el currículo desde los ámbitos social, educativo y ambiental.

Retos y elementos esenciales para la implementación sistemática, inclusiva y sostenible del ApS.

Retos clave:

1. Falta de institucionalidad. El ApS no está asumido por las instituciones oficiales de las universidades en el sentido de que no se asuma como un mecanismo educativo fundamental.
2. Inexperiencia del profesorado: El planteamiento requiere un diseño orientado a la formación pedagógica, ética, crítica, reflexiva, centrada en la equidad y en la sostenibilidad ecológica.
3. Ausencia de mecanismos de evaluación: Los sistemas integradores no existen para medir el impacto social educativo y ecológico, no hay con indicadores inclusivos y relacionales.
4. Cultura institucional arraigada: Es complejo transformar el modelo tradicional hacia una metodología de prácticas participativas, inclusivas y ambientalmente responsables.

Consejos estratégicos para la superación de las dificultades:

1. Hacer del ApS un componente de manera transversal de la enseñanza: Es decir, comprenderlo como base de la solidaridad y la responsabilidad y del cambio social y medioambiental.
2. Profesionalizar al profesorado: Proporcionando una formación continua utilizando las técnicas participativas que favorecen las competencias sociales, éticas y ecológicas utilizando la teoría de la práctica.

3. Fortalecer las relaciones externas una vez incorporado el ApS. Consolidando las relaciones con las comunidades, autoridades, agentes sociales, ambientales, etc., para dotar de validez y para enriquecer el ApS social y ecológicamente.
4. Establecer sistemas de evaluación integrados.

8. Conclusión y discusión

En este artículo se destaca la importancia de insertar las competencias blandas en la formación inicial de los docentes y especialmente a través del ApS. La empatía, la comunicación, la resolución de conflictos o el trabajo cooperativo son habilidades imprescindibles para un currículo característico del siglo XXI. Este tipo de currículo no debería ceñirse, solamente, a la transmisión de contenidos, sino que también debe tener la tarea de generar un ambiente de aprendizaje inclusivo, justo y estrechamente asociado con la mediación del medio ambiente y la forma de construir la identidad humana (Muñoz Martínez et al., 2024). Dicha competencia favorece el perfil de empleabilidad de los maestros en formación, también ayuda a mejorar la calidad de la enseñanza y colaborar a la construcción de una sociedad más justa, comprometida y que atienda el apego por el entorno natural.

El ApS es un espacio de aprendizaje auténtico que implica unir el saber académico a una dedicación hacia lo social, a un entendimiento del medio ambiente y a una identidad del ser humano; favorece, además, el desarrollo de las habilidades pedagógicas, socioemocionales y ecológicas. Favorece al mismo tiempo la reflexión crítica entre alumnos y sus docentes, además de un compromiso ético que debe ir mucho más allá de la educación escolarizada y convencional, vinculando el conocimiento con la acción en las diferentes comunidades y con el entorno natural. Implica el estudio crítico de las desigualdades sociales y ambientales que estructuran los contextos educativos por una parte y, por otra, promueve las capacidades de los docentes en formación al tratar de una manera compleja los hechos y acontecimientos en las prácticas futuras.

Aunque el ApS ha demostrado ser una práctica útil, existen barreras institucionales que dificultan su integración plena en los planes de estudio y en la formación inicial del profesorado. Esto evidencia la necesidad de revisar y transformar el currículo, incorporando metodologías activas y contextualizadas que respondan a la diversidad social y al vínculo con el entorno natural que define la identidad humana. El ApS promueve no solo una mejora didáctica basada en técnicas específicas, sino también un liderazgo solidario y cooperativo frente a situaciones complejas (Ningsih y Akhyar, 2023).

Los educadores deben desarrollar desde el practicum competencias resilientes y adaptativas para enfrentar los retos emergentes en el aula y en el entorno natural que influye en la formación de la identidad y el sentido de pertenencia. En este contexto, el ApS emerge como un instrumento crucial para educar a profesores capaces de modificar las situaciones problemáticas, potenciando su liderazgo educativo y su función como catalizadores de transformación social y ambiental.

Es crucial considerar el currículo de los centros educativos, incluyendo técnicas activas como el ApS que fomenten tanto habilidades pedagógicas como socioemocionales, así como una comprensión intensa del medio natural y su influencia en la identidad

humana. Esta mezcla ayuda a educar a profesores capacitados para reaccionar ante la realidad social y ambiental dinámica y fluctuante. El futuro estudio debería investigar la aplicación del ApS en las diferentes etapas de la educación docente, con el fin de que los educadores en formación la apliquen de manera reflexiva, fomentando una educación crítica, contextualizada e integradora a través de las competencias blandas.

Al fin y al cabo, el ApS junto con las soft skills son herramientas esenciales en la formación y continuo reciclaje del docente, ya que ponen en marcha el avance pedagógico, pero también desarrollan competencias socioemocionales y ambientales conectadas con la identidad humana, que son imprescindibles para un currículo inclusivo y comprometido con la transformación social y ecológica. De tal manera que se garantiza una educación más justa, sostenible y transformadora en el sentido de afrontar los retos del siglo XXI, que debe ser llevada a cabo de forma satisfactoria en el ámbito escolar.

Referencias

Boff, L. (2017). *Una ética de la Madre Tierra: cómo cuidar la casa común*. Madrid: Editorial Trotta.

Camarero, A. (2025, 9 de marzo). El compromiso social también se educa. *El País*. https://go.oei.int/4uahjtq6

Castro, M., Barcaui, A., Bahli, B., y Figueiredo, R. (2022). Do the project manager's soft skills matter? Impacts of the project manager's emotional intelligence, trustworthiness, and job satisfaction on project success. *Administrative Sciences, 12*(4), 1–16. https://doi.org/10.3390/admsci12040141

Cebollero Salinas, A. (2021). Aprendizaje socioemocional en la comunicación online a través de la metodología de Aprendizaje Servicio en adolescentes. *EDUTEC. Revista Electrónica de Tecnología Educativa, (78)*. https://doi.org/10.21556/edutec.2021.78.2193

Culcasi, I., y Paz Fontana Venegas, R. (2023). Service-Learning and soft skills in higher education: a systematic literature review. *Form@re – Open Journal per la Formazione in Rete, 23*(2), 24-43. https://doi.org/10.36253/form-14639

Gallagher, S. E. E., y Savage, T. (2023). Challenge-based learning in higher education: an exploratory literature review. *Teaching in Higher Education, 28*(6), 1135–1157. https://doi.org/10.1080/13562517.2020.1863354

Garcia-Peinado, R. (2025). Impacto del empleo de metodologías activas en el aprendizaje de competencias creativas y colaborativas. *Revista Varela, 25*(70), e2025257001. https://doi.org/10.5281/zenodo.14544910

Goleman, D. (2006). *Social intelligence: The new science of human relationships*. Bantam.

Gómez-Leal, R., Holzer, A. A., Bradley, C., Fernández-Berrocal, P., y Patti, J. (2021). The relationship between emotional intelligence and leadership in school leaders: a systematic review. *Cambridge Journal of Education, 52*(1), 1–21. https://doi.org/10.1080/0305764X.2021.1927987

González-Alonso, F., Ochoa-Cervantes, A., y Guzón-Nestar, J. L. (2022). Aprendizaje servicio en educación superior entre España y México. Hacia los ODS. *ALTERIDAD. Revista de Educación, 17*(1), 76-88. https://doi.org/10.17163/alt.v17n1.2022.06

Guerra-Macías, Y., y Tobón, S. (2025). Development of transversal skills in higher education programs in conjunction with online learning: relationship between learning strategies, project-based pedagogical practices, e-learning platforms, and academic performance. *Heliyon, 11*(2), e41099. https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2024.e41099

Huarcaya, J. R., Huamán, A., y Dávila, E. M. (2023). Las habilidades blandas y su práctica en docentes. *Revista Peruana de Investigación e Innovación Educativa, 3*(2), 25377. https://doi.org/10.15381/rpiiedu.v3i2.25377

Hutson, J., Valenzuela, M., Hosto-Marti, B., y Wright, S. (2023). The role of higher education in developing durable skills: reframing general education. *Journal of Organizational Psychology, 23*(1), 1–12. https://doi.org/10.33423/jop.v23i1.5851

Izquierdo-Montero, A., y García-Gutiérrez, J. (2021). ¿Qué aprendizajes y qué servicios? Preguntas para una praxis educativa transformadora desde el Aprendizaje-Servicio. *Estudios Pedagógicos (Valdivia), 47*(4), 91–108. https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052021000400091

Kaldi, S., y Zafeiri, S. (2023). Identifying reflective modes in pre-service teachers' written reflections on the implementation of project-based learning during the school practicum. *Frontiers in Education, 7*. https://doi.org/10.3389/feduc.2022.1072090

Macqual, S. M., Mohd Salleh, U. K., y Zulnaidi, H. (2021). Assessing prospective teachers' soft skills curriculum implementation: Effects on teaching practicum success. *South African Journal of Education, 41*(3), 1–21. https://doi.org/10.15700/saje.v41n3a1915

Montesi, M., Álvarez Bornstein, B., y Parra Valero, P. (2025). How Service Learning Can Promote Soft-Skills Acquisition: Lessons Learned from a Project in LIS Education. *Journal of Education for Library and Information Science, 66*(1), 60–84. https://doi.org/10.3138/jelis-2023-0052

Moya, L. (2024). Las siete competencias clave para una docencia inclusiva. Centro de Estudios para la Educación Inclusiva y Diversa (CEDID). https://www.cedid.es/es/investigacion/las-siete-competencias-clave-para-una-docencia-inclusiva/12/

Muñoz Martínez, Y., Figueroa Céspedes, I., y Domínguez Santos, S. (2024). What teaching attributes are essential for promoting inclusion and social justice in primary education? A co-constructed research study with student teachers. *Education, Citizenship and Social Justice*. https://doi.org/10.1177/17461979241306078

Mwita, K., Kinunda, S., Obwolo, S., y Mwilongo, N. (2023). Soft skills development in higher education institutions: students' perceived role of universities and students' self-initiatives in bridging the soft skills gap. *International Journal of Research in Business and Social Science, 12*(3), 505–513. https://doi.org/10.20525/ijrbs.v12i3.2435

Núñez Flores, M., Llorent García, V. J., y Kaakinen, M. (2024). Inclusive education by teachers to the development of the social and emotional competencies of their students in secondary education. *Learning and Instruction, 91*, 101892. https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2024.101892

Ningsih, W., y Akhya, Y. (2023). Empowering students as agents of change in Sustainable Society 5.0 in higher education. *Journal of Smart System, 3*(2), 1–19. https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-031-63981-4_16

Pactwa, K., Woźniak, J., Jach, K., y Brdulak, A. (2024). Including the social responsibility of universities and sustainable development goals in the strategic plans of universities in Europe. *Sustainable Development, 32*(5), 4593–4605. https://doi.org/10.1002/sd.2924

Pedraza Córdoba, J., Valera Córdoba, A., y Vargas Sánchez, A. D. (2024). Ciudadanía global y universidad: propuesta de implantación a través de la metodología ApS. *Know and Share Psychology, 5*(4), 194–211. https://doi.org/10.25115/kasp.v5i4.10336

Picazo-Valencia, C., y García-Campo, M. D. (2023). Análisis de la dimensión emocional del estudiantado en las prácticas de magisterio. *Revista Practicum, 8*(2), 45–60. https://doi.org/10.24310/rep.8.2.2023.17041

Pinedo-Castro, A. (2024). Habilidades blandas como factor clave para la mejora de la convivencia escolar. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0, 17*(2), 216–230. https://doi.org/10.37843/rted.v17i2.550

Poveda, B., Barceló, M. L., Rodríguez Gómez, I., y López-Gómez, E. (2021). Percepciones y creencias del estudiantado universitario sobre el aprendizaje en la universidad y en el prácticum: un estudio cualitativo. *Revista Complutense de Educación, 32*(1), 41–53. https://doi.org/10.5209/rced.67953

Resch, K., y Schrittesser, I. (2023). Using the Service-Learning approach to bridge the gap between theory and practice in teacher education. *International Journal of Inclusive Education, 27*(10), 1118–1132. https://doi.org/10.1080/13603116.2021.1882053

Rodríguez-Zurita, D., y Morán-Rodríguez, H. (2024). Service learning: a technique that enhances university students' social skills. *WIT Transactions on Ecology and the Environment, 263*, 153–163. https://doi.org/10.2495/ST240131

Sá, M. J., y Serpa, S. (2022). Higher education as a promoter of soft skills in a Sustainable Society 5.0. *Journal of Curriculum and Teaching, 11*(4), 1–12. https://doi.org/10.5430/jct.v11n4p1

Sánchez Alba, B., Gómez Jarabo, I., Gil Ruiz, P., y Gómez Gómez, M. (2024). Inclusión de estudiantes con discapacidad en la Universidad mediante el Aprendizaje Servicio ecosostenible. *Siglo Cero, 55*(2), 87–112. https://doi.org/10.14201/scero.31676

Selden, S. (2024). 'I wonder what they do teach them in these schools': The Chronicles of Narnia and nature-deficit disorder. *Children's Literature in Education, 55*(3), 449–464. https://doi.org/10.1007/s10583-022-09515-7

Sotelino Losada, A., Mella Núñez, Í., y Rodríguez-Fernández, J. E. (2019). Aprendizaje-servicio y desarrollo de la expresión corporal en la formación del profesorado de educación infantil. *Publicaciones, 49*(4), 199–218. https://doi.org/10.30827/publicaciones.v49i4.11736

Spínola, H. (2021). Environmental culture and education: a new conceptual framework. *Creative Education, 12*(5), 983–998. https://doi.org/10.4236/ce.2021.125072

Vázquez Guzmán, F., Olguín Gil, L. E., Vázquez Zayas, E., Martínez Moreno, M., y Osorio Medrano, D. J. (2023). Desarrollo de habilidades blandas mediante aprendizaje basado en proyectos en educación superior. *Pistas Educativas, 45*(145), 177–189. https://pistaseducativas.celaya.tecnm.mx/index.php/pistas/article/view/3386/0

Villacís Tagle, J. L. (2024). La estimulación de habilidades blandas a través de los valores en el contexto educativo. *LATAM. Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades, 5*(6), 168–182. https://doi.org/10.56712/latam.v5i6.2999

Cómo citar en APA:

Merino Lorente, S.(2026). Educación inclusiva y formación ciudadana en la dcencia:ApS, soft skills y educación ambiental.. *Revista Iberoamericana de Educación, 100*(1), 105-122. https://doi.org/10.35362/rie10017030

La Educación con perspectiva de género en la enseñanza de la historia: estrategias didácticas para una cultura de igualdad de género

Educação com perspectiva de gênero no ensino de história: estratégias de ensino para uma cultura de igualdade de gênero

Gender-sensitive education in history teaching: teaching strategies for a culture of gender equality

Jazmín Rocío Herrera Araiza [1] https://orcid.org/0009-0004-4130-2504
Julio César Gómez Gándara [2] https://orcid.org/0009-0003-1182-7791
Alejandro Villegas-Muro [2] https://orcid.org/0000-0001-6362-5137
[1] Escuela Normal Superior Profr. José E. Medrano R., México ; [2] Universidad Autónoma de Chihuahua (UACH), México

Resumen. En la enseñanza tradicional de la historia, las figuras masculinas han ocupado un lugar central, mientras que las contribuciones de las mujeres han permanecido invisibilizadas. Esto refuerza desigualdades de género al no reconocer el papel femenino en los procesos históricos. El presente artículo analiza esta problemática mediante el diseño e implementación de estrategias didácticas orientadas a la educación con perspectiva de género y al fomento de una cultura de igualdad en aulas de secundaria. La investigación se realizó con un grupo de primer grado en Chihuahua, México, bajo un enfoque de investigación-acción de carácter socio-crítico. Se diseñaron tres estrategias que incorporaron la perspectiva de género en los contenidos, a través de actividades colaborativas, uso de TIC, análisis de documentos históricos y participación de la comunidad escolar. Los resultados evidencian un mayor reconocimiento de personajes femeninos en la historia y una conciencia más amplia sobre la equidad de género. Asimismo, se fortalecieron competencias propias del pensamiento histórico, como el análisis crítico, la empatía histórica y el manejo de fuentes, junto con valores de respeto e igualdad. En conclusión, integrar la perspectiva de género en la enseñanza histórica favorece una comprensión más completa del pasado y el compromiso con la igualdad.

Palabras clave: perspectiva de género; pensamiento histórico; educación secundaria; estrategias didácticas; igualdad de género.

Resumo. No ensino tradicional, as figuras masculinas ocupam um lugar central, enquanto as contribuições das mulheres permanecem invisíveis. Tal situação reforça as desigualdades de gênero ao não reconhecer o papel feminino nos processos históricos. O presente artigo analisa essa problemática por meio da concepção e da implementação de estratégias didáticas voltadas para a educação com perspectiva de gênero e para a promoção de uma cultura de igualdade nas salas de aula do ensino médio. A pesquisa foi realizada com um grupo do primeiro ano do ensino médio em Chihuahua, no México, utilizando uma abordagem de pesquisa-ação de caráter sociocrítico. Foram elaboradas três estratégias que incorporaram a perspectiva de gênero aos conteúdos por meio de atividades colaborativas, uso de tecnologias da informação e comunicação (TIC), análise de documentos históricos e participação da comunidade escolar. Os resultados evidenciam um maior reconhecimento das figuras femininas na história e uma consciência mais ampla sobre a equidade de gênero. Além disso, foram fortalecidas competências próprias do pensamento histórico, como a análise crítica, a empatia histórica e o manejo de fontes, juntamente com valores de respeito e igualdade. Em conclusão, integrar a perspectiva de gênero no ensino da história favorece uma compreensão mais completa do passado e o compromisso com a igualdade.

Palavras chave: perspectiva de gênero; pensamento histórico; ensino secundário; estratégias de ensino; igualdade de gênero.

Abstract. In traditional history teaching, male figures have occupied a central place, while women's contributions have remained invisible. This reinforces gender inequalities by failing to recognise the role of women in historical processes. This article analyses this problem through the design and implementation of teaching strategies aimed at gender-sensitive education and the promotion of a culture of equality in secondary school classrooms. The research was conducted with a first-year group in Chihuahua, Mexico, using a socio-critical action research approach. Three strategies were designed that incorporated a gender perspective into the content through collaborative activities, the use of ICT, analysis of historical documents, and participation of the school community. The results show greater recognition of female figures in history and broader awareness of gender equality. Likewise, historical thinking skills such as critical analysis, historical empathy, and source management were strengthened, along with values of respect and equality. In conclusion, integrating a gender perspective into history teaching promotes a more complete understanding of the past and a commitment to equality.

Keywords: gender perspective; historical thinking; secondary education; teaching strategies; gender equality.

1. Introducción

En los contenidos escolares de la asignatura de Historia, tradicionalmente se enfatiza la participación de personajes masculinos, mientras que las aportaciones de las mujeres suelen ser ignoradas o minimizadas. Diversas investigaciones han señalado esta brecha: por ejemplo, Morales (2008) documentó la escasa representación femenina en los libros de texto de historia de nivel secundaria, evidenciando que las imágenes y relatos históricos suelen omitir el rol de las mujeres. Esta ausencia envía un mensaje implícito al alumnado de que las mujeres no fueron actoras relevantes en el devenir histórico, lo cual distorsiona la comprensión del pasado y reproduce estereotipos de género. Como se suele decir, "lo que no es nombrado, no existe"; así, si en la enseñanza de la historia no se nombran a las mujeres, para el estudiantado es como si ellas nunca hubieran participado en los hechos históricos.

La Educación con perspectiva de género, entendida como la práctica educativa que promueve la igualdad de oportunidades y la no discriminación por razón de género, resulta fundamental para construir una cultura de igualdad (ONU Mujeres, 2018). En el contexto escolar, coeducar implica revisar críticamente los contenidos, métodos y materiales didácticos para asegurar que incluyan las voces y experiencias tanto de mujeres como de hombres, fomentando en el alumnado valores de equidad, respeto y justicia. En el caso de la enseñanza de la historia, la Educación con perspectiva de género conlleva integrar la perspectiva de género en el currículo: visibilizar a las mujeres en los procesos históricos, analizar las relaciones de poder entre géneros en distintas épocas y promover un lenguaje inclusivo al narrar los hechos del pasado. Esto responde al llamado internacional de ofrecer una educación inclusiva y equitativa de calidad (UNESCO, 2016), así como a lineamientos nacionales que abogan por una educación con igualdad de género. Albero (2017), por ejemplo, destaca la importancia de incorporar la perspectiva de género en contextos educativos (incluso museísticos) para resignificar las narrativas tradicionales e incluir a las mujeres como protagonistas de la historia.

En el ámbito de la educación básica mexicana, ya existen marcos normativos que impulsan la igualdad de género. Documentos oficiales subrayan la necesidad de incorporar esta perspectiva en todos los niveles educativos. Sin embargo, persisten brechas entre el discurso normativo y la práctica en el aula. Un análisis de un libro de texto de Historia de secundaria comúnmente utilizado reveló que de 191 personajes mencionados, solo 18 (alrededor del 9.4%) corresponden a figuras femeninas, y apenas un 2% del contenido se refiere de manera directa a ellas (dato obtenido por análisis de los autores a un texto de la Secretaría de Educación Pública). Esta desproporción evidencia que la narrativa histórica que llega al estudiantado continúa privilegiando los logros masculinos y relegando las contribuciones femeninas. Coincidiendo con esto, Otero-González (2019) señala que tradicionalmente se ha pasado de "una historia sin género" a la necesidad de construir "una historia de género", es decir, una historiografía que integre a las mujeres y las relaciones de género como parte central del análisis histórico.

Ante esta problemática, surge la necesidad de generar propuestas didácticas que desarrollen el *pensamiento histórico* del alumnado incorporando la perspectiva de género como eje transversal. El pensamiento histórico se refiere a la capacidad de

comprender el pasado de manera contextualizada, crítica y multicausal, reconociendo la participación de diversos actores sociales en los hechos históricos (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2011). Si asumir la participación de "diversos actores sociales" es parte esencial del pensamiento histórico (Pagès (2009)), resulta imperativo que entre esos actores el estudiantado identifique tanto a mujeres como a hombres. Solo así se podrá tener una comprensión más completa y equitativa de los procesos históricos.

Desde la didáctica de la historia, diversos especialistas coinciden en que el desarrollo del pensamiento histórico en contextos escolares requiere superar enfoques memorísticos y promover una comprensión crítica del pasado. Pagès (2009) sostiene que la historia escolar debe permitir al alumnado analizar los procesos históricos como construcciones sociales, reconociendo la diversidad de actores involucrados y cuestionando las ausencias presentes en los relatos tradicionales.

En esta línea, Díez (2015) advierte que la enseñanza de la historia ha reproducido visiones parciales del pasado, en las que la participación de las mujeres ha sido minimizada o invisibilizada. Incorporar la perspectiva de género no implica añadir contenidos aislados, sino reinterpretar los procesos históricos desde una mirada inclusiva que permita comprender las relaciones de poder y desigualdad. Asimismo, Fernández (2010) y Corrales (2020) destacan la importancia de diseñar estrategias didácticas que favorezcan el análisis de fuentes, la contextualización y la reflexión histórica. Estas aportaciones se articulan con el presente proyecto, el cual propone estrategias didácticas orientadas a desarrollar el pensamiento histórico con perspectiva de género en educación secundaria.

El objetivo de la investigación presentada en este artículo fue diseñar e implementar estrategias didácticas innovadoras que desarrollen el pensamiento histórico con perspectiva de género en estudiantes de secundaria, contribuyendo así a una cultura escolar de igualdad de género. Específicamente, se buscó que mediante dichas estrategias el alumnado reconociera y valorara las contribuciones de las mujeres en la historia, reflexionara sobre las desigualdades de género a lo largo del tiempo y desarrollara habilidades de análisis crítico sobre fuentes y narrativas históricas tradicionales. De esta manera, pretendemos mostrar cómo la aplicación de la Educación con perspectiva de género en la clase de Historia puede favorecer actitudes más igualitarias, al tiempo que fortalece competencias académicas.

A continuación, se detallan los métodos y materiales empleados en la investigación (enfoque, participantes, diseño de la intervención y técnicas de recolección de datos), seguidos de los resultados obtenidos con las estrategias didácticas aplicadas. Posteriormente, en la discusión se analizan estos hallazgos a la luz de la literatura sobre educación y género, valorando sus implicaciones para la práctica docente y la formación de una ciudadanía más equitativa. Finalmente, se presentan las conclusiones, destacando la relevancia de incorporar la Educación con perspectiva de género y la perspectiva de género en la enseñanza de la historia y ofreciendo recomendaciones para futuras implementaciones en contextos educativos similares.

2. Métodos y materiales

2.1 Enfoque y diseño de la investigación

El presente estudio se enmarcó en un enfoque cualitativo con método de investigación-acción participativa, bajo el paradigma socio-crítico. Este enfoque fue elegido porque permite al docente-investigador reflexionar sobre su práctica e introducir cambios para transformar la realidad educativa (Latorre, 2005). La investigación-acción se desarrolló en ciclos de planificación, acción, observación y reflexión, involucrando al investigador (docente) y a los estudiantes como participantes activos en el proceso de mejora. El carácter socio-crítico del estudio implicó analizar la problemática con la intención de generar mayor equidad de género en el aula, empoderando a los actores educativos para cuestionar y cambiar prácticas discriminatorias (González-Morales, 2017).

El análisis de la información se realizó desde un enfoque cualitativo propio de la investigación-acción. Los datos obtenidos mediante el examen diagnóstico, las escalas Likert, la observación participante y los productos del alumnado fueron sistematizados de manera progresiva durante la intervención. Las escalas Likert se analizaron de forma descriptiva para identificar tendencias generales en el reconocimiento de personajes históricos y la perspectiva de género. La información cualitativa se examinó mediante una categorización temática, considerando aspectos como la participación del alumnado, la incorporación de personajes femeninos y la comprensión de los procesos históricos. Este análisis permitió contrastar los resultados del diagnóstico inicial con los obtenidos tras la aplicación de las estrategias didácticas, favoreciendo una reflexión crítica sobre la práctica docente y los alcances de la intervención.

2.2 Contexto y participantes

La intervención se llevó a cabo en una escuela secundaria pública de la ciudad de Chihuahua, México, durante el ciclo escolar 2022-2023. El grupo focal fue el 1° D de primer grado de secundaria, conformado por 34 estudiantes (aproximadamente 13 años de edad, con representación equilibrada de niñas y niños). Este grupo fue seleccionado tras un diagnóstico inicial que evidenció serias deficiencias en el reconocimiento de personajes femeninos históricos y en la comprensión de la importancia de la igualdad de género en los contenidos de Historia. Además, se contó con la participación indirecta de otros miembros de la comunidad escolar: docentes colegas (para procesos de coevaluación) y familiares/tutores de los estudiantes (involucrados en una de las actividades), como parte de una estrategia de aprendizaje colaborativo extendido.

2.3 Diagnóstico inicial

Antes de implementar las estrategias didácticas, se aplicaron instrumentos diagnósticos para identificar el grado de desarrollo del pensamiento histórico del alumnado y sus sesgos en torno al género. Entre estos instrumentos estuvo un *examen diagnóstico* de conocimientos históricos clave (hechos, fechas, personajes) y una *escala Likert* para evaluar qué tanto reconocían los estudiantes a ciertas figuras históricas (lista que incluía 24 personajes relevantes de la historia mundial contemporánea, con igual número de hombres y mujeres). Los resultados confirmaron la hipótesis inicial: la mayoría del alumnado recordaba muchos personajes masculinos pero prácticamente

ninguna figura femenina. En promedio, no reconocían ~79% de los personajes femeninos propuestos (y a los pocos que identificaban, conocían muy poco sobre sus aportaciones), mientras que su reconocimiento de personajes masculinos era ligeramente mayor pero aún deficiente. Asimismo, mediante preguntas abiertas se exploró la percepción estudiantil sobre el rol de la mujer en la historia, encontrando estereotipos y vacíos de conocimiento (varios alumnos asumían que "casi no hubo mujeres importantes en el pasado", reflejando la narrativa parcial que habían recibido).

Este diagnóstico cuantitativo se complementó con entrevistas exploratorias a dos docentes de áreas afines (Historia y Formación Cívica y Ética) para conocer su perspectiva sobre la inclusión de la perspectiva de género en el currículo vigente. Ambas docentes coincidieron en que, si bien los lineamientos oficiales mencionan la equidad de género, en la práctica los libros de texto y materiales didácticos suelen omitir o subrepresentar a las mujeres en los contenidos históricos. Esta fase diagnóstica confirmó la necesidad de intervenir pedagógicamente para subsanar dicha omisión y sentó las bases para el diseño de las estrategias didácticas coeducativas.

2.4 Estrategias didácticas e intervención educativa

Con base en los hallazgos del diagnóstico, se planificó un plan de acción innovador consistente en tres estrategias didácticas principales. Cada estrategia se diseñó con objetivos específicos alineados al objetivo general del proyecto, incorporando perspectiva de género en contenidos de Historia y empleando metodologías activas para fomentar la participación igualitaria de *alumnas* y *alumnos*. A continuación, se describen brevemente las tres estrategias implementadas:

1. "Las mujeres olvidadas que crearon historia". Esta primera estrategia buscó desarrollar el pensamiento histórico del alumnado resaltando la presencia de mujeres en acontecimientos donde tradicionalmente solo se narran figuras masculinas. Se integró información sobre personajes femeninos olvidados en dos contenidos curriculares: las *guerras actuales* (ejemplo: la situación de las mujeres bajo el régimen talibán en Afganistán) y la *Independencia de las 13 Colonias* (ejemplo: la historia real detrás de Pocahontas, más allá de su versión disneyficada). Para ello, se diseñaron actividades que aprovecharon recursos tecnológicos y lúdicos: proyección de imágenes y videos (por ejemplo, el tráiler de la película *"Osama"* para ilustrar la opresión de mujeres en Afganistán), uso de presentaciones interactivas (*Canva*), mapas para la localización geográfica, comparación entre fuentes históricas y adaptaciones populares, y elaboración de un producto final colaborativo (una Declaración de Independencia simulada, decorada artesanalmente para darle aspecto antiguo, incorporando biografías de mujeres relevantes en el proceso histórico estudiado).

   La metodología promovió el *trabajo individual y en equipo*, buscando que en la producción final cada equipo integrara tanto alumnas como alumnos con roles repartidos equitativamente. Con esta estrategia se pretendió fomentar en el estudiantado la *empatía histórica* (al conocer las vivencias de mujeres en distintos contextos) y habilidades de investigación al contrastar fuentes y narrativas.

2. "Los derechos del hombre son también de la mujer". La segunda estrategia se enfocó en analizar históricamente la evolución de los derechos humanos desde una perspectiva de género, enfatizando cómo las mujeres lucharon por derechos que inicialmente fueron proclamados solo para los hombres. El propósito fue potenciar en el alumnado las nociones de *temporalidad y cambio social* apreciando los avances (y limitaciones) en materia de igualdad de derechos. Se utilizaron materiales impresos y digitales, hojas de trabajo elaboradas por el docente y elementos de simulación en clase. De acuerdo con Pimienta (2012), la simulación es una estrategia que representa situaciones de la vida real mediante la actuación de roles por parte de los estudiantes, para experimentar y reflexionar sobre un problema.

   Siguiendo esta idea, se llevaron a cabo actividades como: (a) una presentación dinámica sobre la Revolución Francesa seguida de la creación de una *historieta* por cada estudiante ilustrando las causas y consecuencias de dicho movimiento, incluyendo en la narrativa la participación de Olympe de Gouges (destacada precursora de los derechos de la mujer); (b) una *mesa panel simulada* llamada "Construyendo los derechos en la cámara de diputados y diputadas de 1°D", donde el alumnado analizó extractos tanto de la Declaración de los Derechos del Hombre y del Ciudadano (Francia, 1789) como de la Declaración de los Derechos de la Mujer y la Ciudadana (autora: Olympe de Gouges, 1791).

   Tras comparar ambos documentos históricos, las y los estudiantes debatieron cuáles principios les parecían más justos, asumiendo roles como si fueran legisladores del siglo XVIII; cada uno votó por los artículos que consideraba más incluyentes. Esta dinámica permitió evidenciar la exclusión de las mujeres en la formulación original de derechos y generar discusión sobre lenguaje incluyente y justicia. Debido a restricciones institucionales, no se grabó la sesión, pero se documentaron las intervenciones en actas y se evaluó con una rúbrica de participación. (c) Finalmente, una actividad titulada "A trabajar, no a jugar: Niños y niñas en la Revolución Industrial" exploró las condiciones laborales infanto-juveniles durante la Segunda Revolución Industrial, visibilizando la situación tanto de niñas como de niños trabajadores. Con apoyo de fotografías históricas e incluso vistiendo temporalmente al aula con ambientación de fábrica decimonónica, el alumnado pudo visualizar la dureza del trabajo infantil. Luego, elaboraron en equipo *pancartas de protesta* simulando ser obreros de la época, exigiendo derechos laborales para hombres, mujeres y menores.

   Esta estrategia en su conjunto incorporó fuentes históricas diversas (documentos, imágenes, relatos) y estimuló el pensamiento crítico sobre la noción de derechos humanos, al tiempo que fortaleció valores de equidad (los estudiantes concluyeron que la legalidad históricamente había excluido a las mujeres y que *legal* no siempre equivale a *justo*).

3. "Historias que inspiran". La tercera estrategia estuvo orientada a despertar la *admiración e imaginación* del alumnado hacia personajes históricos, enfatizando que tanto mujeres como hombres pueden ser fuente de inspiración. Asimismo, buscó involucrar a la comunidad educativa (familias) en el proceso de aprendizaje, reforzando la idea de que la igualdad de género es un esfuerzo

colectivo. Esta estrategia se implementó durante el mes de marzo, en torno al 8 de marzo, Día Internacional de la Mujer.

En primer lugar, se desarrolló un proyecto escolar colaborativo llamado "El proyecto mariposa": se elaboró un periódico mural conmemorativo donde el grupo focal aportó contenidos sobre dicha fecha (explicando su origen y significado) y cada estudiante pintó una mariposa de papel escribiendo debajo el nombre de alguna mujer que admirara (madre, hermana, figura histórica, etc.) junto con una cualidad destacada de ella. La elección de la mariposa como símbolo obedeció a su asociación con la libertad, en alusión a las *Hermanas Mirabal* ("Las Mariposas") y a la lucha por la liberación de las mujeres. El mural se expuso en la escuela involucrando a otros grupos, promoviendo conciencia colectiva; el proceso fue documentado mediante observación y se aplicó una evaluación entre pares (otra docente observó y evaluó la actividad con una escala tipo Likert) para obtener retroalimentación.

En segundo lugar, se realizó un "Memorama histórico" interactivo: mediante la plataforma *Wordwall*, se proyectó un juego de memoria con pares de tarjetas que contenían nombres e imágenes de varios personajes de la Segunda Guerra Mundial (mujeres y hombres, por ejemplo: Adolf Hitler, Ana Frank, Benito Mussolini, Ida I. Dalser, Eleanor Roosevelt, Franklin D. Roosevelt, Albert Einstein y Mileva Marić). El estudiantado debía emparejar cada personaje con su descripción u oficio, discutiendo en el proceso sus ideas previas y estereotipos (por ejemplo, descubrir que mujeres como Mileva Marić contribuyeron a la ciencia al igual que sus contrapartes masculinas). Esta actividad lúdica permitió identificar cambios en el reconocimiento de personajes: al finalizar, se volvió a aplicar la *escala Likert* de personajes históricos para comparar con el diagnóstico inicial si la exposición a nuevas figuras femeninas había mejorado su nivel de conocimiento.

Finalmente, se desarrolló la actividad "Ella es Ana Frank", donde cada estudiante trabajó con una hoja de actividades ilustrada acerca de la vida de Ana Frank (contextualizando el tema de los guetos y los campos de concentración nazis). Los alumnos y alumnas completaron y decoraron la hoja con información sobre quién fue Ana Frank, cómo vivió, y reflexionaron sobre su historia. Esta actividad tuvo un componente de conexión familiar: se incluyó al final una pregunta dirigida a los padres, madres o tutores sobre si conocían la historia de Ana Frank. Las familias debían responder si sabían mucho, poco o nada sobre ella. Estas respuestas familiares fueron recopiladas y analizadas brevemente, sirviendo para evidenciar que la falta de conocimiento sobre mujeres en la historia no solo afecta a estudiantes sino es un fenómeno generacional.

En suma, "Historias que inspiran" acercó al alumnado a figuras femeninas y masculinas del pasado reciente, integrando el juego, la investigación en casa y la reflexión conjunta, todo ello apoyado en tecnologías disponibles en el aula (internet, computadora, pantalla) para ampliar las formas de aprendizaje más allá del libro de texto.

Este proceso puede visualizarse mejor usando la siguiente imagen del proceso metodológico llevado a cabo en esta investigación.



Figura 1. Proceso métodologico de la Investigación-Acción ciclo de Whitehead
Fuente: Elaboración propia (2025).

2.5 Técnicas de recolección y análisis de datos

Durante la implementación de las estrategias, se empleó una variedad de técnicas de evaluación y de investigación cualitativa para recoger evidencia del impacto de la intervención:

- Observación participante: El docente-investigador actuó como observador participante en cada sesión, registrando sistemáticamente en un *diario de campo* o *diario de observación* las incidencias relevantes: nivel de participación de alumnas y alumnos, actitudes mostradas, comentarios espontáneos referentes a género, dificultades y logros en las actividades. Estos registros anecdóticos resultaron valiosos para la posterior reflexión y análisis cualitativo de la práctica docente, permitiendo ajustar algunas dinámicas sobre la marcha (característica propia de la investigación-acción).
- Instrumentos evaluativos: Se diseñaron rúbricas y listas de cotejo para evaluar los productos elaborados por el alumnado en cada estrategia (por ejemplo, la declaración de Independencia de la Estrategia 1, las historietas de la Estrategia 2, las aportaciones al mural y las hojas de trabajo de Estrategia 3). Dichos instrumentos incorporaron criterios no solo de contenido histórico, sino también de perspectiva de género (por ejemplo, en las historietas se valoró que incluyeran a personajes femeninos relevantes, en las pancartas de protesta que identificaran inequidades de la época, etc.). Esto aseguraba coherencia entre lo que se enseñaba y lo que se evaluaba.
- Encuestas y cuestionarios: Además de la reevaluación mediante la escala Likert de conocimiento de personajes históricos al final de la intervención (mencionada en la Estrategia 3), se aplicó un pequeño *cuestionario de salida* al término de cada estrategia, con preguntas de reflexión para el alumnado. Por ejemplo, tras la Estrategia 1 se preguntó "¿Por qué es importante la equidad de género en todo el mundo?" obteniendo respuestas escritas de

los estudiantes que luego fueron categorizadas por temas; tras la Estrategia 2 se preguntó qué les sorprendió al comparar las declaraciones de derechos del hombre vs. de la mujer; y tras la Estrategia 3 se pidió que mencionaran un personaje femenino que les hubiera inspirado y por qué. Estas respuestas cualitativas permitieron medir cambios en la *conciencia histórica con perspectiva de género* de forma descriptiva.

- Análisis de documentos y productos: Se recopiló y analizó el contenido de los trabajos realizados por el alumnado (por ejemplo, los listados de prohibiciones para mujeres en Afganistán que hicieron en Estrategia 1, las votaciones en la mesa panel de Estrategia 2, las mariposas del mural, etc.). Este análisis documental complementó la observación, evidenciando por escrito la comprensión que los estudiantes estaban construyendo.
- Coevaluación y triangulación: Para fortalecer la validez de los hallazgos, se invitó a la *docente colega* antes mencionada a observar algunas de las sesiones (especialmente las actividades centrales de cada estrategia) y llenar una lista de observación enfocada en la participación equitativa de género y la pertinencia de las actividades. Sus observaciones coincidieron ampliamente con las del investigador, lo que aportó triangulación a los datos. Asimismo, la consulta a las familias en la actividad de Ana Frank actuó como una fuente de información externa que, aunque sencilla, brindó otro ángulo de análisis sobre el alcance del proyecto más allá del aula.

Los datos recopilados se analizaron mediante análisis de contenido para la información cualitativa (comentarios, respuestas escritas, observaciones), identificando categorías emergentes relacionadas con cambios en actitudes o comprensión sobre género e historia. Por otro lado, los datos cuantitativos (resultados de las escalas Likert, exámenes, conteos de personajes reconocidos) se compararon antes y después de la intervención, calculando incrementos porcentuales en reconocimiento de figuras históricas femeninas vs. masculinas, y graficando aquellos indicadores relevantes para visualizar el impacto.

A continuación, se presentan los resultados más significativos derivados de la aplicación de estas estrategias, con énfasis en cómo variaron las actitudes y conocimientos del alumnado respecto a la igualdad de género en la historia.

3. Resultados

Los resultados que se presentan en este manuscrito se interpretan a partir de la comparación entre el diagnóstico inicial y la información obtenida durante la implementación de las estrategias didácticas. El análisis se orienta a identificar cambios en el reconocimiento de personajes históricos, la comprensión de los procesos históricos y la integración de la perspectiva de género en las producciones del alumnado, en relación con los objetivos planteados en el proyecto.

3.1 Mejora en el reconocimiento de mujeres en la historia

Los resultados cuantitativos evidenciaron un notable aumento en el reconocimiento de personajes femeninos históricos por parte del alumnado tras la implementación de las estrategias didácticas. Al comparar la prueba inicial y la evaluación posterior (reaplicación de la escala de personajes históricos conocida en la Estrategia 3), se encontró que:

- El número de personajes históricos no reconocidos por los estudiantes disminuyó de 19 a 8 (de un total de 24 considerados). Es decir, antes de la intervención la mayoría del grupo desconocía cerca de 19 figuras relevantes (incluyendo prácticamente a todas las mujeres de la lista), mientras que después de las actividades este desconocimiento se redujo a solo 8 figuras no identificadas.
- En promedio, el porcentaje de estudiantes que reconocían cada personaje masculino pasó de un 22.4% en el diagnóstico inicial a 85.7% tras la intervención. Este incremento indica que las estrategias también reforzaron el conocimiento de personajes masculinos (muchos de ellos ligados a los contenidos curriculares vistos), lo cual era esperado al tratarse de un repaso contextualizado de la historia mundial contemporánea.
- El cambio más significativo se observó en los personajes femeninos: inicialmente apenas 8.1% del alumnado, en promedio, identificaba a las mujeres históricas presentadas; después de la intervención, el 60% en promedio reconocía a dichas figuras femeninas. Este resultado representa un salto cualitativo importante en la presencia de la mujer en el imaginario histórico del estudiantado.
- Algunos personajes femeninos que fueron directamente trabajados en las estrategias lograron niveles de reconocimiento cercanos al 100%. Por ejemplo, tras la Estrategia 1 y 3, Pocahontas, María Antonieta y Ana Frank llegaron a ser conocidas por prácticamente todo el grupo (entre el 97% y 100% del alumnado podía mencionar información sobre ellas al concluir el proyecto). Esto contrasta fuertemente con el inicio, donde dichas figuras eran casi desconocidas para la totalidad de estudiantes.
- Del mismo modo, otras mujeres incorporadas como Olympe de Gouges o Mileva Marić (quienes al inicio eran identificadas por menos del 10% del grupo) alcanzaron reconocimientos de cerca del 50-60% de los alumnos al finalizar, lo que indica que más de la mitad del grupo aprendió sobre su existencia y relevancia histórica gracias a las actividades.

Estos resultados cuantitativos confirman que las estrategias didácticas cumplieron con su propósito central de incluir a las mujeres en la narrativa histórica del aula y hacer que las y los estudiantes *aprendieran sobre ellas*. La brecha de género en el conocimiento histórico del alumnado se redujo considerablemente: si al inicio prácticamente ningún estudiante podía nombrar a más de 2 o 3 mujeres históricas, al final la mayoría podía identificar a varias y conocía detalles de sus vidas y aportaciones.

3.2 Desarrollo de competencias de pensamiento histórico con perspectiva de género

Más allá de la mejora en conocimiento factual, se observaron avances en *competencias históricas* del alumnado, entre ellas:

- Conciencia de multicausalidad y contexto: A través de las actividades, los estudiantes empezaron a comprender mejor que los hechos históricos tienen múltiples factores y que hombres y mujeres formaron parte del contexto. Por ejemplo, en las discusiones posteriores a la simulación de la Revolución Industrial, varios alumnos comentaron espontáneamente que nunca antes habían pensado que *niñas* también trabajaban en fábricas en el siglo XIX. Este

comentario refleja un despertar de la comprensión histórica más completa, situando a actores de ambos géneros en el contexto económico-social de la época.

- Empatía y pensamiento crítico: Las respuestas abiertas mostraron un aumento de la empatía histórica, especialmente hacia las experiencias de las mujeres. Tras la actividad de Afganistán, la mayoría del grupo respondió a la pregunta *"¿Por qué es importante la equidad de género en todo el mundo?"* con reflexiones del tipo: *"Porque sin equidad las mujeres sufren injusticias, como vimos que les prohíben estudiar"* o *"Porque hombres y mujeres deben tener los mismos derechos para que la sociedad avance"*. Estas expresiones denotan no solo que comprendieron la situación específica analizada (mujeres afganas bajo régimen talibán), sino que extrapolaron una *lección ética general* sobre la igualdad de género como valor universal. Asimismo, en la mesa panel sobre derechos, los alumnos identificaron críticamente que las leyes originales excluían a las mujeres: varios argumentaron que la Declaración de Derechos del Hombre de 1789 era "incompleta" o "injusta" por esa razón, demostrando pensamiento crítico al juzgar un documento histórico con criterios de equidad actuales.
- Uso de fuentes y corroboración: La utilización de múltiples fuentes (películas, textos originales, biografías, fotografías) también mejoró su habilidad para contrastar información. En la actividad de Pocahontas, por ejemplo, muchos estudiantes manifestaron sorpresa al descubrir diferencias entre la película de Disney y la historia real. Aprendieron a no dar por cierto un relato único y buscaron datos en fuentes digitales para complementar. Esto indica progreso en competencias de investigación y corroboración, esenciales del pensamiento histórico. Un estudiante escribió en su hoja: "*Disney cambió partes de la historia; investigué y vi que Pocahontas en realidad...*" — mostrando la iniciación en la indagación histórica motivada por la estrategia.
- Trabajo colaborativo y diálogo respetuoso: Aunque no era el objetivo principal, la dinámica de equipos mixtos y debates regulados contribuyó a habilidades sociales. Se observó que las alumnas y alumnos trabajaron juntos asumiendo roles sin mayores tensiones de género; por ejemplo, en los equipos para la Declaración de Independencia, hubo casos en que espontáneamente un niño propuso que una niña fuera la coordinadora del grupo, lo cual fue aceptado sin objeción. Durante la mesa panel, a pesar de tratar temas controversiales (derechos de hombres vs. de mujeres), el diálogo se mantuvo respetuoso y argumentativo. Esto sugiere que las estrategias no solo enseñaron contenidos, sino que modelaron prácticas de convivencia igualitaria y participación democrática, elementos centrales de la Educación con perspectiva de género.

3.3 Percepciones y actitudes hacia la igualdad de género

La evaluación cualitativa final, a través de preguntas reflexivas y la observación, reveló cambios positivos en las actitudes del estudiantado hacia la igualdad de género:

- Visibilización de las mujeres "siempre presentes": En la discusión de cierre, cuando se preguntó qué aprendieron del proyecto, una idea recurrente expresada por distintos alumnos(as) fue *"que las mujeres siempre han estado ahí en la historia, solo que no nos las enseñaban"*. Esta frase, en variantes similares, apareció en boca de al menos 8 estudiantes durante la charla final

y en respuestas escritas de otros. Indica claramente que lograron interiorizar uno de los mensajes clave: las mujeres participaron en todos los hechos y periodos históricos, aunque tradicionalmente no se les haya dado crédito. Este reconocimiento explícito es un paso fundamental hacia la construcción de una visión histórica inclusiva.

- Identificación de referentes femeninos: Antes de la intervención, al pedir mencionar figuras históricas admiradas, casi ningún estudiante nombró a una mujer (los más mencionados fueron varones clásicos como líderes políticos o militares). Tras el proyecto, al menos la mitad del grupo podía mencionar espontáneamente a alguna mujer como referente histórico. Ana Frank fue una de las más citadas en las reflexiones finales como alguien que les impactó conocer su historia, junto con Marie Curie en el campo científico (introducida tangencialmente al hablar de Mileva Marić y Einstein) y Malala Yousafzai, la activista contemporánea que fue incluida en la lista de personajes desde el diagnóstico (su reconocimiento subió de solo 3 alumnos al inicio a 17 al final). Esta diversificación de referentes es un indicador concreto de cambio de actitud: las niñas del grupo, en particular, expresaron satisfacción al "aprender de mujeres importantes" y algunos niños admitieron que *"no sabían que también había mujeres valientes o inteligentes en esas épocas"*, rompiendo estereotipos previos.
- Valoración del lenguaje incluyente: Un aspecto interesante emergió de la estrategia sobre los derechos: varios estudiantes notaron la cuestión lingüística de usar "los hombres" para referirse a todos. Durante la lectura, al principio algunos varones decían "pero cuando dice *Hombre* se refiere a todos, ¿no?". Sin embargo, tras el debate y especialmente después de leer la declaración de Olympe de Gouges que explícitamente añade "mujer", cambiaron de postura. En las conclusiones del proyecto, se recordó la cita de Freire (2006) donde critica la costumbre de usar "hombre" pretendiendo abarcar a la mujer, la cual fue leída y comentada en clase. La mayoría del alumnado asintió comprendiendo el punto: que esa forma tradicional de lenguaje invisibiliza a las mujeres. De hecho, en la última actividad escrita, alrededor de un tercio del grupo comenzó a usar expresiones como "los y las estudiantes" o "todos(as)" en sus propias redacciones, algo poco visto antes. Si bien es un detalle, refleja una toma de conciencia sobre la importancia del lenguaje inclusivo como parte de la cultura de igualdad.
- Compromiso personal y sensibilidad: La participación de las familias en la actividad de Ana Frank tuvo un efecto motivador en algunos estudiantes, pues comentaron que hablaron en casa sobre ella y eso les hizo sentirse *"expertos enseñando algo a mis papás"*. Que hubiesen involucrado a sus padres/madres en un tema histórico desde la perspectiva de una niña (Ana Frank) sugiere una conexión emocional y un sentido de relevancia social del aprendizaje. Al final, varios estudiantes manifestaron interés por seguir investigando por su cuenta sobre otras mujeres históricas no cubiertas en clase. Incluso, algunas niñas preguntaron si en años posteriores podrían investigar sobre mujeres mexicanas de la historia, mostrando curiosidad e iniciativa para continuar aprendiendo con enfoque de género.

Los resultados se perciben mejor a través de la siguiente figura que condensa los resultados.



Figura 2. Resultados de la investigación.
Fuente: Elaboración propia (2025).

En síntesis, los resultados indican que la intervención no solo amplió el conocimiento histórico del alumnado integrando a las mujeres, sino que también propició un cambio cultural y actitudinal en el aula hacia la igualdad de género. Los estudiantes comenzaron a ver la historia como una construcción conjunta de hombres y mujeres, a valorar la importancia de la equidad en distintos contextos y a cuestionar las omisiones e injusticias de las narrativas tradicionales. Esto apunta a la efectividad de las estrategias de Educación con perspectiva de género implementadas en fomentar una cultura de igualdad desde la escuela.

4. Discusión

La experiencia descrita corrobora la hipótesis de que la Educación con perspectiva de género en la asignatura de Historia puede promover efectivamente una cultura de igualdad de género, al tiempo que mejora competencias académicas. En la literatura educativa se ha insistido en la necesidad de integrar la perspectiva de género en todos los niveles educativos, no solo como un tema aislado sino de manera transversal (Serret, 2008). Los hallazgos de nuestro proyecto se alinean con esta postura, demostrando en la práctica cómo al *incluir a las mujeres en los contenidos* y *fomentar la reflexión crítica sobre el género*, el alumnado desarrolla una comprensión más completa y equitativa del pasado.

Un resultado central fue la drástica reducción de la brecha de conocimiento entre figuras históricas masculinas y femeninas entre los estudiantes. Antes del proyecto, la invisibilidad de las mujeres en el currículo había generado en los alumnos la idea de que prácticamente todos los protagonistas de la historia eran hombres. Situación

similar han reportado estudios previos, como el de Morales (2008), sobre la pobre representación femenina en materiales educativos. Nuestro trabajo, sin embargo, muestra que *es posible revertir parcialmente esta tendencia* mediante intervenciones didácticas bien planeadas: tras las estrategias, los estudiantes no solo conocían más mujeres históricas, sino que también entendían por qué no las conocían antes (es decir, tomaron conciencia crítica de la parcialidad del relato histórico tradicional). Esta metacognición es especialmente relevante: Otero-González (2019) habla de transitar hacia una "historia de género", y eso implica que las nuevas generaciones comprendan los sesgos del pasado para no reproducirlos. En nuestro caso, los jóvenes aprendices no solo acumularon datos nuevos, sino que adquirieron una lente analítica para interpretar la historia con inclusividad.

Otra aportación digna de discusión es la eficacia de las metodologías activas y la simulación para enseñar contenidos de equidad de género. Pimienta (2012) argumenta que la simulación de situaciones reales en el aula facilita la comprensión profunda y vivencial de problemáticas complejas. Al hacer que los estudiantes *"vivan"* en pequeña escala experiencias históricas (debatir derechos como ciudadanas/os de 1789, sentirse obreros infantiles de 1850, etc.), fomentamos una *empatía histórica* que difícilmente se lograría con clases magistrales tradicionales. Esta empatía fue patente en sus reacciones emotivas y en la seriedad con que asumieron los roles, y resultó en un aprendizaje significativo sobre las injusticias de género históricas. Cabe destacar que esta aproximación conectó los contenidos históricos con la educación en valores: los estudiantes no solo aprendieron historia, sino que desarrollaron su sentido de justicia social. Esto coincide con el planteamiento del currículo de Historia 2017 de la SEP, que señala que el uso de métodos diversos y activos contribuye a que los estudiantes apliquen conocimientos escolares a problemas de la vida real (SEP, 2017). En nuestro caso, aplicar conocimientos históricos al análisis de desigualdades de género pasadas les permitió también reflexionar sobre las del presente, cumpliendo el doble propósito disciplinar y formativo.

El rol del lenguaje inclusivo emergió como un tema importante en la discusión. Aunque inicialmente no era el foco principal, al trabajar con documentos históricos y citas bibliográficas (Freire, 2006) sobre cómo el lenguaje puede invisibilizar, se generó una toma de conciencia lingüística en el estudiantado. Esto es consistente con planteamientos de Freire y otros pedagogos críticos respecto a que la lengua refleja la ideología dominante. La sorpresa de los alumnos al notar que en 1789 "Derechos del Hombre" excluía a las mujeres, y su posterior esfuerzo por usar términos inclusivos, sugiere que habían integrado esa sensibilidad. En el contexto de Educación con perspectiva de género, el lenguaje importa: nombrar explícitamente a "las mujeres" en la narración histórica fue para ellos una revelación que ahora valoran. Este detalle, aunque pequeño, es uno de los cambios culturales más tangibles hacia la igualdad en la vida escolar cotidiana (por ejemplo, al decir "todas y todos"). Se demuestra así que la escuela puede ser un espacio para desmontar hábitos sexistas arraigados incluso en la forma de hablar, contribuyendo a una cultura de equidad en lo micro.

Por otro lado, debemos reconocer limitaciones y áreas de oportunidad identificadas. Una de ellas fue el factor tiempo: abarcar tres estrategias con múltiples actividades requirió un gran esfuerzo de planificación y ejecución dentro de un horario

escolar limitado (dos sesiones semanales de historia). Tal como mencionan modelos de investigación-acción (Kemmis citado en Latorre, 2005), es posible que no todo salga perfecto en el primer ciclo; ciertas actividades quedaron algo apresuradas o pudieron profundizarse más. Por ejemplo, nos dimos cuenta de que hubiera sido enriquecedor incluir alguna figura femenina de la historia nacional para conectar más con el contexto del alumnado (todas las mujeres estudiadas fueron de historia mundial o universal). En futuras intervenciones, incorporar heroínas mexicanas o locales podría incrementar la relevancia personal del contenido para los estudiantes. Asimismo, aunque involucramos a familias tímidamente en una actividad, sería deseable una participación parental más amplia en proyectos de Educación con perspectiva de género, para reforzar el mensaje en casa y comunidad.

Otra consideración es la generalización de resultados. Nuestro estudio fue de carácter cualitativo, con un solo grupo focal; los logros obtenidos están estrechamente vinculados a este contexto particular (una escuela urbana con cierto acceso a tecnología, un docente-investigador comprometido con la temática, etc.). No obstante, los principios pedagógicos utilizados (perspectiva de género transversal, aprendizaje activo, reflexión crítica) son aplicables a diversos entornos. De hecho, nuestros resultados sugieren que este tipo de intervención *no solo es viable sino necesaria* en otras aulas de historia. Coincidimos con Lagarde (2008) en que desmontar la cultura patriarcal requiere esfuerzos en todos los espacios sociales; la escuela es uno de ellos y la enseñanza de la historia, en particular, tiene un gran potencial transformador al moldear visiones del mundo y referentes para las nuevas generaciones.

En comparación con trabajos similares, vemos consonancia con iniciativas descritas en la literatura. Por ejemplo, Romero (2019) relata una propuesta de planeación didáctica con perspectiva de género en asignaturas de literatura, encontrando también mejoras en la sensibilidad estudiantil. En nuestro caso, al tratarse de historia, logramos además avances en la dimensión cognitiva del pensamiento histórico. Esto refuerza la idea de que la perspectiva de género puede integrarse con éxito en distintas disciplinas, no estando limitada a Educación Cívica o materias específicas de formación en valores, sino permeando ciencias sociales, ciencias naturales (visibilizando científicas, como apunta Patou-Mathis (2021) al hablar de la mujer en la prehistoria), e incluso matemáticas. Nuestro proyecto brinda un modelo concreto para Historia, pero inspira a explorar enfoques coeducativos similares en otras áreas del currículo.

Finalmente, cabe resaltar el impacto positivo que esta experiencia tuvo en la práctica docente en sí misma. Para el autor principal (docente del grupo), este proceso implicó una reflexión profunda sobre sus métodos y un rediseño creativo de su enseñanza, lo cual resultó en un crecimiento profesional. Montessorí en 1949 ya postulaba la educación como herramienta de paz; al actualizar esa visión, podríamos decir que educar con igualdad de género es también educar para una convivencia pacífica y justa. Haber constatado la receptividad y cambio en los estudiantes reafirma la convicción de continuar aplicando la Educación con perspectiva de género de manera sostenida. Así, este proyecto no concluye con la investigación presentada, sino que deja instalada en la escuela una semilla: materiales creados (p. ej. juegos, guías) y, más importante, una nueva actitud en los alumnos y en el docente respecto a cómo enfocar la historia con equidad.

5. Conclusión

La implementación de estrategias didácticas coeducativas en la enseñanza de la historia demostró ser eficaz para desarrollar el pensamiento histórico con perspectiva de género en alumnos de secundaria, contribuyendo a cimentar una cultura escolar de igualdad. A través de la inclusión intencionada de figuras femeninas en los contenidos, el uso de metodologías activas y participativas, y la promoción de la reflexión crítica sobre las desigualdades de género a lo largo del tiempo, el proyecto logró que las y los estudiantes:

- Reconocieran que las mujeres han estado siempre presentes en la historia, corrigiendo la idea previa de su ausencia y valorando sus aportaciones en diversos ámbitos y épocas.
- Incrementaran significativamente su conocimiento sobre personajes femeninos históricos y contextualizaran sus logros al nivel de los de sus contrapartes masculinas.
- Desarrollaran habilidades históricas (como análisis de fuentes, empatía y pensamiento crítico) junto con actitudes igualitarias, evidenciando mayor sensibilidad hacia la injusticia de la exclusión femenina y adoptando un lenguaje más inclusivo.
- Se involucraran activamente en su proceso de aprendizaje, mostrando motivación e interés al trabajar con nuevas estrategias que les permitieron *vivenciar* la historia y conectar los temas con situaciones actuales de inequidad de género.

El objetivo general del estudio se alcanzó plenamente, al igual que los objetivos específicos de planificar, aplicar y evaluar dichas estrategias en un ciclo de investigación-acción. En consonancia con los principios de la Educación con perspectiva de género, no se trató de añadir "un capítulo aparte" sobre mujeres en la historia, sino de integrarlas en la narrativa existente, haciéndolas visibles allí donde estaban, pero habían sido omitidas. De esta forma, la experiencia educativa fue más allá de transmitir contenidos: transformó en cierta medida la visión del mundo del alumnado, enseñándoles a ver el pasado.

Los resultados obtenidos ofrecen evidencia de que es posible y beneficioso incorporar la perspectiva de género en cualquier materia, incluso en aquellas donde tradicionalmente no se aborda (como Historia). Esto rompe el paradigma de que la educación de la igualdad es exclusiva de asignaturas como Formación Cívica y Ética; por el contrario, la igualdad de género debe permear todo el currículo escolar. En historia, esto implica narrar los hechos incluyendo a *todas* las personas que participaron; en ciencias, reconocer las contribuciones de las científicas; en matemáticas, visibilizar a las matemáticas y astrónomas que hicieron avances notables, y así sucesivamente. La escuela coeducativa se construye día a día, en cada planeación y en cada clase donde el docente decide dar un enfoque inclusivo.

A manera de cierre, enfatizamos que proyectos como éste requieren voluntad, creatividad y apoyo institucional. Sería conveniente que las autoridades educativas provean capacitación docente en perspectiva de género y materiales didácticos complementarios para facilitar la réplica de estas estrategias a mayor escala. Asimismo, futuras investigaciones podrían profundizar en el impacto a largo plazo de la Educación

con perspectiva de género en los estudiantes: ¿estas nuevas actitudes perduran en grados posteriores? ¿Influyen en la elección de materias o carreras no estereotipadas por género? Son preguntas abiertas que invitan a seguir explorando.

En conclusión, coeducar en la cultura de la igualdad de género desde la enseñanza de la historia es una apuesta necesaria y fructífera. No solo enriquece la comprensión histórica, sino que siembra en el estudiantado la idea de que mujeres y hombres, juntos, construyen la sociedad. Educar en esta igualdad es dar un paso más hacia una ciudadanía plena, crítica y comprometida con la justicia social.

6. Agradecimientos

Agradecemos a la comunidad escolar de la Secundaria donde se realizó este proyecto, en especial a las y los estudiantes del grupo 1°D por su entusiasmo y apertura para participar en actividades distintas a las habituales. A la Mtra. Carmen Julia Aguirre Santana, tutora académica, por su orientación experta y motivación constante durante el desarrollo de la investigación. Extendemos el agradecimiento a las compañeras docentes Clarisa Rivera y Deyanira Márquez por sus valiosas observaciones y apoyo en la coevaluación de las estrategias implementadas. Finalmente, reconocemos el respaldo de nuestras familias y colegas, cuyo apoyo fue fundamental para la culminación de este trabajo.

Referencias

Albero, S. (2017). *La perspectiva de género en el ámbito educativo de los museos y centros de arte españoles* [Tesis doctoral publicada]. Universidad Pública de Navarra. https://bit.ly/4ssvXlR

Corrales, M. (2020). El uso de personajes históricos femeninos para trabajar la perspectiva de género en Ciencias Sociales. Una experiencia práctica. REIDICS. Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales, 7, 187–206. https://doi.org/10.17398/2531-0968.07.187

Díez M. C. (2015). Enseñanza de la Historia en educación preuniversitaria y su impacto en la formación de identidades de género, repercusiones en la Universidad. Clio. History and History Teaching, 41. https://bit.ly/49z2AGe

Fernández, A. (2010). Género e historia: una perspectiva didáctica. En M. J. Clavo Sebastián y M. Á. Goicoechea Gaona (Coords.), Miradas multidisplinares para un mundo en igualdad: ponencias de la I Reunión Científica sobre Igualdad y Género (pp. 147–176). Universidad de La Rioja. https://bit.ly/4svEbd1

Freire, P. (2006). *El grito manso*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores. https://bit.ly/4bnS3zZ

González-Morales, A. (2017). Los paradigmas de investigación en las ciencias sociales. *ISLAS*, 45, 18. https://bit.ly/3N1DnfY

Lagarde, M. (2008). Antropología, feminismo y política: violencia feminicida y derechos humanos de las mujeres. En *Retos teóricos y nuevas prácticas* (pp. 209-240). Ankulegi. https://bit.ly/4pungVF

Latorre, A. (2005). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Graó. https://bit.ly/45GzcMK

Morales, M. (2008). *Representaciones de las mujeres en las imágenes de los libros de historia de México para tercer grado de educación secundaria (1994-2006)* [Tesis de Maestría publicada]. Universidad Pedagógica Nacional. https://go.oei.int/hvbrzbz9

ONU Mujeres. (2018). *La igualdad de género*. ONU Mujeres. https://go.oei.int/abnjfyzb

Otero-González, U. (2019). Historia, mujeres y género: de una historia sin género a una historia de género. *Historiografías*, (17), 27-50. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7033120

Pagès, J. (2009). El desarrollo del pensamiento histórico como requisito para la formación democrática de la ciudadanía. Reseñas de Enseñanza de la Historia, *7*, 69-91. https://go.oei.int/rhs8ocun

Patou-Mathis, M. (2021). *El hombre prehistórico es también una mujer* (1.a ed.). Penguin Random House Grupo Editorial. https://revistas.uca.es/index.php/rampas/article/view/8987

Pimienta, J. (2012). *Estrategias de enseñanza-aprendizaje: docencia universitaria basada en competencias*. México: Pearson Educación. https://go.oei.int/hspounkm

Romero, B. (2019). *Mujeres en el proscenio: propuesta de planeación didáctica con perspectiva de género en el CCH* [Tesis de Maestría publicada]. Universidad Nacional Autónoma de México. https://go.oei.int/dlkokndt

Secretaría de Educación Pública (SEP). (2011). *Programas de estudio 2011. Guía para el Maestro. Educación Básica. Secundaria. Historia*. México: SEP. https://go.oei.int/sc46yrul

Secretaría de Educación Pública (SEP). (2017). *Aprendizajes clave para la educación integral. Historia. Educación secundaria. Plan y programas de estudio, orientaciones didácticas y sugerencias de evaluación*. México: SEP. https://go.oei.int/igzt9kou

Serret, E. (2008). *¿Qué es y para qué es la perspectiva de género?* (Libro de texto para la asignatura Perspectiva de Género en educación superior). Oaxaca: Instituto de la Mujer Oaxaqueña. https://bit.ly/3YwOika

UNESCO. (2016). Declaración de Incheon y Marco de Acción. UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_spa

Cómo citar en APA:

Herrera Araiza, J. R., Gómez Gándara, J. C., y Villegas-Muro, A. (2026). La Educación con perspectiva de género en la enseñanzade la historia: estrategias didácticas para una cultura de igualdad de género. *Revista Iberoamericana de Educación, 100*(1), 123-140. https://doi.org/10.35362/rie10017089

Educación climática en la universidad: aplicación del Test CRAAP contra la desinformación

Educação climática na universidade: aplicação do Teste CRAAP contra a Desinformação

Climate education at the university: applying the CRAAP Test against misinformation

Belén García-Delgado Giménez [1] https://orcid.org/0000-0001-8024-2242
Almudena Revilla Guijarro [1] https://orcid.org/0000-0002-1021-2678
[1] *Universidad Europea de Madrid, España.*

Resumen. El cambio climático genera un creciente interés informativo y educativo en el siglo XXI. El objetivo es conocer la capacidad del alumnado de Educación Superior para diferenciar entre información y desinformación sobre este tema utilizando el Test CRAAP, basado en los criterios de actualidad, relevancia, autoridad, precisión y propósito. Se implementó con 154 estudiantes de distintos grados y facultades de la Universidad Europea de Madrid siguiendo la línea de investigación del grupo: Educación y pensamiento crítico. Los resultados de este estudio cualitativo-descriptivo mostraron la existencia de una mayor o menor destreza en identificar la credibilidad de la información dependiendo de los estudios de los universitarios. Así, los estudiantes de Ciencias Sociales (especialmente estudiantes de Periodismo) reconocieron con mayor facilidad la veracidad en las informaciones, debido posiblemente a mejores hábitos mediáticos y una mayor exposición a la evaluación crítica de fuentes, en contraste con los de Ciencias de la Salud que encontraron el Test CRAAP más eficaz, pero no tuvieron la misma familiaridad con la evaluación de la información. Esta herramienta resulta una aplicación útil para motivar a los estudiantes en la verificación de información, aunque es preciso integrar otras que permitan el pensamiento crítico en los currículos de estudiantes de todos los grados universitarios.

Palabras clave: alfabetización mediática; test de fiabilidad; clima; alumnos universitarios; prensa española.

Resumo. As alterações climáticas, uma das questões mais proeminentes do século XXI, estão a gerar um interesse crescente na informação e na educação. O objeto deste estudo foi determinar a capacidade dos estudantes do ensino superior para diferenciar entre informação e desinformação sobre as alterações climáticas utilizando o teste CRAAP, com base nos critérios de atualidade, relevância, autoridade, precisão e finalidade. O Teste CRAAP foi aplicado em oficinas com 154 estudantes de diferentes graus e faculdades da Universidade Europeia de Madrid, seguindo a linha de investigação do grupo desta mesma universidade: Educação e pensamento crítico: o desafio de os integrar no corpo discente. Os resultados deste estudo qualitativo-descritivo revelaram a existência de uma maior ou menor capacidade de identificar a credibilidade da informação em função dos estudos dos estudantes universitários. Assim, os estudantes de Ciências Sociais (especialmente os estudantes de Jornalismo) reconheceram mais facilmente a veracidade da informação, possivelmente devido a melhores hábitos mediáticos e a uma maior exposição à avaliação crítica das fontes, ao contrário dos estudantes de Ciências da Saúde que consideraram o Teste CRAAP mais eficaz, mas não tinham a mesma familiaridade com a Avaliação da informação mediática. O Teste CRAAP é uma aplicação útil e pedagógica para motivar os estudantes a verificar a informação, embora estes resultados sugiram a necessidade de integrar ferramentas que permitam o pensamento crítico nos currículos dos estudantes de todos os graus.

Palavras-chave: alfabetização digital; teste de fiabilidade; clima; estudantes universitários; imprensa espanhola.

Abstract. Climate change, one of the prominent issues of the 21st century, generates increasing informational and educational interest. This study aims to assess the ability of higher education students to distinguish between information and misinformation about climate change using the CRAAP Test, which is based on the criteria of currency, relevance, authority, accuracy, and purpose. The CRAAP Test was implemented in workshops with 154 students from various degrees and faculties at the European University of Madrid, following the research line of the university's group: Education and Critical Thinking: The Challenge of Integrating Them into Students. The results of this qualitative-descriptive study showed varying levels of skill in identifying the credibility of information depending on the students' fields of study. Social Sciences students (especially Journalism students) more easily recognized the veracity of information, possibly due to better media habits and greater exposure to critical evaluation of sources, in contrast to Health Sciences students who found the CRAAP Test more effective but were less familiar with evaluating media information. The CRAAP Test proves to be a useful and pedagogical

tool for motivating students to verify information, although these findings suggest the need to integrate tools that enable critical thinking into the curricula of students from all types of university degrees.
Keywords: digital literacy; test reliability; climate; college students; news media.

1. Introducción

El cambio climático es una de las apuestas globales de nuestro siglo y, por tanto, despierta interés en los ámbitos informativo y educativo. A medida que las temperaturas en la Tierra continúan aumentando, los efectos del cambio climático son más evidentes y devastadores y la preocupación entre la población crece. En los medios de comunicación o en las redes sociales, los ciudadanos buscan respuestas a muchas de sus preguntas. En esos espacios se hacen eco de fenómenos meteorológicos extremos (olas de calor, inundaciones, sequías...) a informaciones sobre biodiversidad, seguridad en la obtención de alimentos o problemas sanitarios. Estas alteraciones se atribuyen desde la comunidad científica en gran parte a las actividades humanas. Un ejemplo sería la quema de combustibles fósiles como el carbón, el petróleo y el gas natural que liberan grandes cantidades de dióxido de carbono (CO_2) y otros gases de efecto invernadero a la atmósfera. También la deforestación, que reduce la capacidad de los bosques para absorber CO_2, y ciertas prácticas agrícolas y ganaderas que provocan la concentración de gases de efecto invernadero en la atmósfera como el metano (CH_4) y el óxido nitroso (N_2O).

Así, la Convención Marco de las Naciones Unidas sobre el Cambio Climático (CMNUCC) al hablar del cambio climático, lo define de esta manera "[el cambio] atribuido directa o indirectamente a la actividad humana que altera la composición de la atmósfera global y que se suma a la variabilidad natural del clima observada durante períodos de tiempo comparables" (1992, p. 3). Un fenómeno que se refiere a las alteraciones a largo plazo en las temperaturas y patrones climáticos de la Tierra en el que la ONU establece la participación antropogénica como algo evidente.

El compromiso ciudadano y de los gobiernos depende de las informaciones que se elaboran sobre el cambio climático. Se producen informaciones que van desde la negación de la existencia del fenómeno, que ha ido ganando espacio en los medios de comunicación, hasta la minimización de sus impactos o la difusión de teorías conspirativas. Es imprescindible una comunicación acertada sobre el cambio climático que fomente la comprensión pública y la acción política. Esa comunicación debe partir desde un pensamiento crítico que se incentive también en las universidades. La desinformación, los bulos y la manipulación de datos dificultan una solución para este fenómeno. La información errónea puede venir de fuentes diversas: industrias con intereses económicos en los combustibles fósiles, ciertos medios de comunicación y líderes políticos con una orientación ideológica. Este tipo de información genera dudas sobre la veracidad de la ciencia climática. Todo esto lleva a la inacción y a la desconfianza en los científicos y en las instituciones que promueven una investigación basada en evidencias. El método científico puede ser la herramienta fundamental para los estudiantes universitarios que los aproxime al problema desde la sistematización y la objetividad. Este enfoque les ayudará a comprender mejor la realidad sobre el cambio climático. También acrecentará una actitud de curiosidad y un beneficioso escepticismo en estas nuevas generaciones. Que la juventud evalúe la validez de la información y tome decisiones con conocimiento.

La ciencia se enfrenta a un problema de comunicación que mejoraría con los mensajes que se transmiten, la transparencia y una explicación de su impacto en la gente corriente (Edelman, 2024). Así pues, la formación en competencias mediáticas entre los estudiantes de Educación Superior ayuda al aumento de posiciones críticas ante la desinformación principalmente digital (Monreal Guerrero et al., 2017). También el uso de herramientas para obtener una mejor información. Así se facilita la toma de decisiones ante una comunicación donde, en algunos casos, se produce la propagación masiva de desinformación. El aumento de informaciones científicas en el discurso público sobre las políticas y estrategias de respuesta más correctas en las democracias contemporáneas sería lo más acertado. Hay que luchar contra las creencias previas y la resistencia a cambiar percepciones falsas de las personas porque incluso corregirlas con datos científicos puede resultar contraproducente.

Con la digitalización han aumentado estas situaciones al permitir a los ciudadanos que participen libremente en el debate público, mientras que los medios de comunicación, los periodistas, pueden perder la posición de mediadores e intermediarios de la información (Wallace, 2018). La democratización de la información con las redes sociales ha facilitado la difusión rápida y masiva de relatos sesgados y falsos, de la que los medios de comunicación no son ajenos y de la que participan las audiencias más jóvenes. En los públicos se crea una saturación informativa que desborda a aquellos que la consumen, cuya consecuencia más inmediata es que "la ciudadanía deja de dar credibilidad a los medios" (Del Hoyo Hurtado et al., 2020, p.1400). Los españoles confían en las noticias un 31%, según el informe de *Digital News Report España 2025* Crece el descrédito mediático frente a datos de años anteriores: un 33% en 2024 y un 39% en 2023 (Sierra et al., 2025; Vara et al., 2024). La calidad y reputación de los medios parecen haber sido reemplazadas por la visibilidad en motores de búsqueda y la popularidad en redes sociales, donde la veracidad de los datos no es lo principal. Este fenómeno, exacerbado por los sesgos cognitivos y los algoritmos de recomendación, subraya la necesidad de desarrollar habilidades críticas en la universidad que distingan información veraz y manipulada (Machete y Turpin, 2020). Así, en este tiempo de emergencia climática, se requiere discriminar los datos más relevantes por los periodistas y comunicadores. Estos profesionales deben analizar los contextos y acercarse a los presupuestos científicos sin que estas informaciones se puedan ver perjudicadas por circunstancias laborales o por la ética periodística (Suárez Villegas et al, 2009). Además, es básica una educación que capacite a la identificación de noticias falsas, o erróneas, publicadas en medios y en redes (Van Prooijen, 2017). La manipulación de la información socava la capacidad de los ciudadanos para ejercer su libertad de elección de manera racional y fundamentada. La toma de decisiones se convierte entonces en un acto emocional, impulsivo y desinformado.

1.1 Justificación del estudio

En la Universidad Europea de Madrid, se integra el grupo de investigación "Educación y pensamiento crítico: el reto de integrarlas en el alumnado", en el que se trabaja esta competencia desde diferentes actividades docentes e iniciativas.

Siguiendo esta línea, se decidió organizar un taller para sensibilizar sobre la urgencia de medidas ante el cambio climático y fomentar el pensamiento crítico entre los estudiantes sobre su información. Enseñarles la habilidad de discernir entre noticias veraces y bulos.

La temática del taller responde a la iniciativa planteada desde la Unión Europea en la que se pretende acercar la ciencia a la sociedad y aumentar su interés en los jóvenes a través de la Noche Europea de los Investigadores. Gracias a esta propuesta se celebran actividades y talleres de diverso tipo de forma simultánea en 23 países y más de 400 ciudades de Europa y más allá. En este sentido, uno de los tópicos propuestos para los años 2024 y 2025 ha sido el cambio climático.

"NIGHTMADRID es un proyecto de divulgación científica, coordinado por la Fundación madri+d y financiado por la Unión Europea dentro del Programa Horizonte Europa, bajo las acciones Marie Skłodowska-Curie con el acuerdo de subvención nº 101.162.110". Una buena oportunidad para sensibilizar sobre la urgencia de medidas ante el cambio climático y de fomentar el pensamiento crítico entre los estudiantes sobre su información. Una actividad para que los estudiantes aprendan a identificar fuentes de confianza y a cuestionar la veracidad de las noticias, educa y convierte a los estudiantes en ciudadanos más informados y responsables.

Además, se replicó la actividad con el alumnado de otros grados y ciclos formativos en la XXIV Semana de la Ciencia y de la Innovación. Estas actividades, coordinadas por la Fundación Madri+D, en 2024 se basaron en 'imágenes de ciencia' en línea con las temáticas propuestas en NIGHTMADRID.

El objetivo del estudio es presentar los resultados de las experiencias realizadas con grupos de estudiantes de Educación Superior, con el fin de motivarles y desarrollar su pensamiento crítico. Para averiguar si el alumnado es capaz de diferenciar entre información y desinformación, sobre cambio climático, se ha utilizado el Test CRAAP.

En la era digital, los estudiantes, nativos digitales, utilizan internet como su principal fuente de información. Por ello, para la realización de la actividad, se seleccionaron noticias exclusivamente de webs de medios de comunicación españoles reconocidos para su consumo informativo. Se excluyeron los textos provenientes de redes sociales para así comprobar si los medios de comunicación son igualmente susceptibles a la propagación de bulos y desinformación en torno al cambio climático. Además, los medios funcionan ante los estudiantes como autoridades creíbles sobre la información, aunque pueden desinformar igualmente sobre el cambio climático. Así, los estudiantes debían demostrar ser unos lectores más atentos y comprometidos con la información.

El Test CRAAP plantea diversos criterios estandarizados para la verificación de la información. La actualidad, con la comprobación y verificación de la fecha de publicación de la noticia, y la relevancia de los datos que se presentaban en la información. También la relevancia del contenido de la noticia y la discusión sobre la autoridad o procedencia del autor y de la publicación; la evaluación de la exactitud de lo que se decía en la noticia, contrastando la información con otras fuentes, científicas mayoritariamente, y el análisis del propósito de la noticia, identificando posibles sesgos o intenciones detrás de la publicación.

2. Método y materiales

2.1 Diseño del estudio y método

Se llevó a cabo un estudio transversal, siguiendo una metodología cualitativa-descriptiva, implementándola en diversos talleres donde se empleó el Test CRAAP, usado en el ámbito de la Educación Superior, para diferenciar las fuentes de información fiables de las que no lo son. No es el Test CRAAP el único método. Existen otros, como, por ejemplo, COW o SIFT, métodos con el marco metacognitivo del Test CRAAP, pero que implican una investigación más activa en la evaluación de las fuentes no académicas y ayudan a modelar el proceso de evaluación al abandonar la fuente objeto de estudio, hacer una lectura lateral y recopilar información contextual (Tardiff, 2022). Fomentan la interacción con fuentes diversas y motivan la búsqueda de la verdad en base a ideas y experiencias previas sobre datos concretos.

A la hora de seleccionar el método de evaluación más adecuado se debe tener presente el valor social que adquiere la información para los jóvenes. No es habitual que busquen la información, más bien se topan con ella en diferentes contextos. De hecho, el volumen y la complejidad de la información científica puede resultarles abrumador y retador (Pimentel, 2024). Para validar datos, buscan la aprobación de sus iguales en foros de discusión. En muchos casos son los *influencers* o personalidades públicas los que les ayudan a filtrar e interpretar la información. Con ello logran un sentimiento de pertenencia e identificación social. Sin embargo, esto no es posible llevarlo a cabo en buscadores y sitios web de noticias tradicionales. En este sentido se debe avisar de que antes de compartir información hay que prestar atención al contexto colaborativo en el que se ha producido, así como el consenso que existe, en torno a esos datos, para hacer creíbles esos juicios (Hassoun et al., 2023).

El estudio planteado se estructuró dentro de una actividad con un enfoque participativo. Se respondía al objetivo de la investigación, dividiéndose en distintas fases: contexto cambio climático, explicación metodológica, realización del test y reflexión.

Previamente, se habían seleccionado las noticias evaluables con el Test CRAAP. En ellas, se encontró parte de la casuística de las desinformaciones que se producen en la actualidad en los medios de comunicación sobre el cambio climático. Un problema a veces con raíz en las líneas editoriales de los propios medios, la ideologización de estos, o bien por la falta de profesionalidad y los errores de bulto.

Las líneas editoriales de los medios de comunicación influyen significativamente en la traslación de las informaciones a los públicos y las noticias sobre el cambio climático no lo son menos. Los medios con ciertas inclinaciones políticas o económicas seleccionan y encuadran las noticias reforzando sus propias agendas. Por ejemplo, un medio con intereses en la industria de los combustibles fósiles puede minimizar la gravedad del cambio climático o cuestionar la validez de la ciencia climática. Esta selección sesgada de información lleva a una cobertura desequilibrada que desinforma a las audiencias. Los medios de comunicación a menudo reflejan y amplifican las divisiones ideológicas presentes en la sociedad y el cambio climático se presenta como un tema de debate político, permeado por la política y por las pseudociencias (Gamboa Bernal, 2021), más que como una cuestión científica. Esto lleva a la polarización del público. Las opiniones sobre el cambio climático se alinean más con la afiliación política que

con la evidencia científica. La falta de profesionalidad en el periodismo también puede contribuir a la desinformación sobre el cambio climático. Algunos periodistas no tienen la formación adecuada para interpretar y comunicar la ciencia climática de manera precisa. La falta de consulta de fuentes científicas de referencia y la dependencia de fuentes no expertas conduce a la difusión de una información incorrecta, engañosa o exagerada. Además, la presión por publicar rápidamente y atraer audiencias lleva a la simplificación excesiva de temas complejos, distorsionando la realidad del cambio climático. El querer ser los primeros en publicar también provoca errores en la redacción: mala interpretación de datos científicos, incorrecta traducción de términos técnicos o bien por la falta de verificación de hechos. Estos errores de bulto desinforman al público y debilitan la credibilidad de un medio y la confianza en el mismo.

2.2 Selección de noticias y análisis según los criterios del Test CRAAP

Las noticias seleccionadas para realizar con los estudiantes el análisis sobre su veracidad fueron cuatro, de cuatro medios de comunicación digitales, que a continuación se señalan especificando los resultados obtenidos con el test y determinando si eran ciertas o no.

Noticia 1. Verdadera. (Ferrer, 2024).

En la noticia se informa de cómo el cambio climático provoca la llegada de grandes cantidades de salmones al Ártico, según un estudio de *Fisheries and Oceans Canada* y la Universidad de Alaska Fairbanks. De igual manera la investigación, publicada en *Global Change Biology*, muestra que el aumento de las temperaturas del océano es lo que permite que el salmón del Pacífico se desplace hacia el Ártico canadiense. Las condiciones cálidas y sin hielo en el océano Ártico al norte de Alaska ayudan a que se creen estos nuevos corredores para los salmones. Los pescadores locales certifican dicho aumento desde 2010, un fenómeno que atribuyen a las condiciones climáticas cambiantes. Si se analiza la noticia desde el Test CRAAP, y se atiende al criterio de actualidad, se comprueba que la noticia se publicó el 13 de junio de 2024, fecha bastante cercana a la actividad y relevante ante los fenómenos actuales relacionados con el cambio climático. La noticia se actualizó ese mismo día, lo que demuestra su revisión para poder proporcionar datos más precisos. Al considerar el criterio de relevancia, se puede apreciar que la noticia está dirigida a una audiencia interesada en temas ambientales, científicos y de cambio climático. Se trata de un público muy amplio, puesto que la información es significativa. El texto muestra cómo el cambio climático está afectando la distribución de especies marinas, lo que tiene a su vez implicaciones ecológicas y económicas. En cuanto a la publicación de la noticia, se hizo en una fuente reconocida y respetada en el ámbito periodístico, *El Periódico de España,* donde, además, se citan centros investigadores, como *Fisheries and Oceans Canada* y la Universidad de Alaska Fairbanks, y los nombres de algún que otro experto que añade credibilidad a la información. Desde el punto de vista de la precisión se puede comprobar que la noticia incluye datos verificables y citas de estudios publicados en una revista de carácter científico*, Global Change Biology,* lo que refuerza la precisión de la información y correlaciona la abundancia de salmones en el Ártico canadiense y las condiciones climáticas del océano. Respecto al criterio del propósito, la noticia informa sobre los efectos del cambio climático en

los ecosistemas marinos. Un fenómeno ambiental importante. No parece tener un sesgo evidente ni intenciones comerciales, sino que, como se ha dicho, utiliza datos científicos y testimonios de expertos, fuentes autorizadas, lo que convierte a la noticia en una fuente de confianza.

Noticia 2. Verdadera. (Alcaide, 2022)

La noticia refleja las conclusiones de un estudio del CSIC y la Universitat Politècnica de València en el que se predice un aumento de los conflictos armados en África debido al cambio climático. El estudio, basado en datos de 1990 a 2016, señala que el incremento de la temperatura y las precipitaciones prolongadas aumentan la probabilidad de conflictos, especialmente en un radio de 550 km. Además, otros fenómenos, como sequías y hambrunas, también elevan las posibilidades de guerra en un corto plazo. Así pues, los investigadores recomiendan la implementación de políticas de adaptación climática específicas para cada zona. La noticia se publicó el 17 de julio de 2022. No es una fecha reciente de publicación, pero puede ser considerada actualidad por el tema ligado al cambio climático y a los diversos conflictos existentes en el mundo. No hay ninguna actualización posterior y se puede encontrar fácilmente en una búsqueda del medio. En cuanto al criterio de audiencia, la noticia se dirige a una audiencia preocupada por los efectos del cambio climático, pero también por temas científicos o de seguridad global. Es de interés para la ciudadanía, pero también para grupos más específicos dentro de la política, la investigación o las organizaciones no gubernamentales. Muestra cómo el cambio climático puede influir en la frecuencia y duración de los conflictos armados, especialmente en regiones vulnerables como África. *El Confidencial* es el medio que publica la información, periódico digital reconocido, y en ella se cita a investigadores del Consejo Superior de Investigaciones Científicas (CSIC) y de la Universitat Politècnica de València. Estas fuentes añaden credibilidad a la información. Si se atiende al criterio de precisión, se comprueba que existen datos y citas, como antes se ha señalado, que respaldan las afirmaciones que se hacen en la información. El propósito principal de la noticia es informar sobre los efectos del cambio climático en la seguridad global. La información explica un fenómeno significativo con el apoyo de datos de un estudio y testimonios de científicos comprobables.

Noticia 3. Falsa. (Sánchez, 2024)

La noticia informa de que la Agencia Estatal de Meteorología (AEMET) ha reducido los umbrales de temperatura que determinan los niveles de alerta, permitiendo así un mayor número de alertas rojas por calor extremo. Según el medio, este cambio implica que las alertas se emiten ahora con temperaturas más bajas que antes. Como consecuencia, la frecuencia de estas alertas ha aumentado durante el verano. Además, se activan incluso cuando las temperaturas no alcanzan los niveles registrados en otros años. Así pues, se señala en la información que no es necesario alarmarse en exceso con estas alertas rojas. Estas se emiten con mayor frecuencia debido a los cambios llevados desde la AEMET.

Sin embargo, esta noticia no es cierta. La información se desmintió desde la cuenta de X de AEMET al día siguiente de la publicación de la noticia en el periódico *Libertad Digital,* del que se hicieron eco en algunas redes sociales, provocando una altavocía de la desinformación. La AEMET en su tuit señalaba lo siguiente: “La última

modificación fue en 2022 en Ibiza, Formentera y Menorca. Consistió en aumentar los umbrales de temperatura para emisión de avisos amarillos, naranjas y rojos de 34, 37 y 39 °C a 36, 39 y 42 °C. Por tanto, en este caso SE ENDURECIERON las condiciones para emitir avisos".

Desde distintas plataformas de verificación de bulos, como VerificaRTVE, Newtral, Maldita.es o Verificat, señalaban la falsedad de la información apoyándose en los datos proporcionados por la propia AEMET y con la consulta a otras fuentes, como en el caso de VerificaRTVE, que consulta al meteorólogo Albert Barniol que insistía en que los "valores o umbrales no han sido modificados" (Huwyler y VerificaRTVE, 2024).

Si se atiende a los criterios proporcionados por el Test CRAAP para valorar y certificar la credibilidad de la información, se señalaría que la fecha de publicación del 21 de agosto de 2024 no es suficiente para determinar la veracidad de la noticia. Sin embargo, se puede afirmar que no se trata de una información errónea porque la noticia no se ha retirado. Al realizar una búsqueda, se encuentra fácilmente en la red. Una noticia, por otro lado, interesante para la población en general. Todos nos vemos afectados por las alertas de calor, importantes para la seguridad pública. Por tanto, la información es relevante y significativa, pero la relevancia no garantiza la precisión de la información. Desde el criterio de autoridad, *Libertad Digital* es un portal de internet, fundado en 2020, cuya línea editorial es escéptica respecto al cambio climático. En su web señalan que es una forma eufemística de hablar de "calentamiento global" (Libertad Digital, s.f.). Desde el medio se han criticado los informes y las cumbres organizadas por Naciones Unidas y algunos de los acuerdos internacionales (Kioto y París) argumentando que tienen "graves consecuencias económicas y beneficios climáticos dudosos". Además, sostiene que el alarmismo climático parte de un uso ideológico de los partidos de izquierda para justificar determinadas políticas que son perjudiciales para la sociedad (Libertad Digital, 2024).

No obstante, que se tergiverse la información de la AEMET para salvaguardar una línea editorial no tiene mucho sentido. La audiencia del medio se puede sentir engañada al leer esa información en donde aparece el nombre de la agencia meteorológica. La AEMET es una fuente que proporciona datos científicos y objetivos sobre el clima y el cambio climático, utilizando modelos climáticos avanzados con proyecciones precisas y detalladas sobre los cambios esperados en el clima, como lo muestra el documento que adjuntan en la noticia y que, tras su lectura detallada, se puede comprobar lo erróneo de su argumento. En la noticia, no hay otras afirmaciones de expertos o autoridades. No hay un respaldo a las afirmaciones realizadas lo que hace que disminuya la credibilidad en dicha información. No se presentan datos verificables ni estudios que, efectivamente, corroboren los cambios en los umbrales de temperatura. Esto sugiere que la información tiene partes inexactas o que puede haber sido manipulada. El propósito de la noticia es el de alarmar al público sobre el supuesto de un aumento en las alertas de calor sin base sólida de hechos verificables. Esta información podría estar diseñada para generar clics, atraer lectores mediante la exageración de los hechos y así defender lo propuesto desde la línea editorial del medio en el que se publica.

Noticia 4. Falsa. (El Economista, 2023).

En la información publicada por *eleconomista.es*, se explica cómo los paneles solares, que son una solución prometedora para reducir las emisiones de carbono, presentan un importante problema ambiental por la dificultad que entraña reciclarlos. Los paneles solares tienen una vida útil de aproximadamente 25 años, y su reciclaje es complejo porque contienen materiales como plata y cobre, difíciles de extraer. Desde una fuente autorizada como la de Rong Deng, doctora de la Universidad de Nueva Gales del Sur, en Australia, especialista en reciclaje, se alerta de que los millones de residuos de estos paneles se están multiplicando. En 2050 habrá ya más de 200 millones de toneladas de residuos, y los gobiernos, entre ellos el de Gran Bretaña, no han sabido desarrollar cadenas de reciclaje adecuadas para estos paneles. Esta situación puede llevar a un desastre ambiental.

Esta noticia exagera al hablar de que se producirá un desastre ecológico y medioambiental. La doctora Deng, fuente primera de apoyo que se utiliza en la noticia, lo señala. El error del medio español que lo publica es que en realidad se está haciendo eco de una información publicada por la *BBC*, "Challenge to stop solar panels becoming a 'waste mountain'", el 4 de junio de 2023, y no del estudio directo de la investigadora, no experta en reciclaje, pero que recalca que nunca ha relacionado la energía solar con un ecodesastre, sino que, evidentemente, se produce un problema con la acumulación de paneles que debe ser solucionado antes que tarde. Deng recalca, en una declaración telefónica con el periodista medioambiental de *El País,* Clemente Álvarez, que más del 95% de los materiales utilizados para la fabricación de un panel solar pueden reciclarse, siendo las partes más valiosas el silicio, el aluminio o la plata (Álvarez, 2024). Con esta información se desmiente la primera información dada desde el periódico *eleconomista.es*.

Si se hace un análisis de la credibilidad de la noticia atendiendo a los criterios del Test CRAAP, se comprueba que la fecha de publicación, 18 de junio de 2023, no determina que esta información sea cierta o no. Sin embargo, la noticia se mantiene en el tiempo y no ha sido retirada por el medio. Así, se entiende, que no se considera ni una información errónea, por exagerada o por tergiversar algunos puntos de los expuestos por la investigadora la doctora Deng. Desde el punto de vista de la relevancia y de las audiencias, la noticia se dirige a un público interesado en temas de energía renovable y medio ambiente. También en la información se señalan las decisiones que debieran tomar gobiernos y empresas involucradas en la producción y reciclaje de paneles solares. Una noticia, por tanto, relevante, pero la temática o el interés no desmienten si es verdadera o no. Respecto al criterio de autoridad, *eleconomista.es* es un medio digital especializado en información económica y financiera perteneciente al grupo editorial Ecoprensa, "eco" como abreviatura de "económico" y no de "ecológico". El grupo en su línea editorial defiende los principios de la libre competencia y el mercado libre y la reducción en el intervencionismo de los estados.

La noticia menciona a expertos como la doctora Rong Deng y Ute Collier, pero no proporciona citas directas ni enlaces a estudios específicos que respalden las afirmaciones hechas. Esta falta de citas de documentos oficiales o estudios puede disminuir la credibilidad de la información, pero sobre todo lo hace al referirse a Deng como doctor cuando es una investigadora mujer. Además, la noticia entra en algunas

contradicciones cuando hace referencia a la complejidad del reciclaje de los paneles solares y de la no existencia de infraestructura suficiente y no considerar como relevantes los avances tecnológicos y las iniciativas en curso para mejorar el reciclaje de estos materiales. La exageración de unos hechos y unas declaraciones no ciertas se genera con la intención de atraer un número mayor de lectores *(clickbait)* y se aleja del propósito de objetividad de la información. Un titular que recoge los términos "desastre ambiental" inducen al público a *clickar* sobre esa noticia y que el medio aumente significativamente el tráfico de lectores. Sin embargo, también hay que ser conscientes de que un titular falso propagará muchas veces información incorrecta. Este aspecto es éticamente cuestionable y potencialmente dañino para los públicos e incluso para el medio y el autor de la información a largo plazo al verse perjudicada su reputación.

2.3 Procedimiento y participantes

Una vez seleccionadas las noticias que se valorarían en la actividad, se atendió a los estudiantes inscritos en el taller de la Noche Europea de los Investigadores con el título de: "Pensamiento crítico y desinformación". Se trataba de uno de los 5 talleres que la Universidad Europea de Madrid ofrecía en el marco de la iniciativa europea NIGHT-MADRID. Cada uno de ellos era de una temática diferente y, por tanto, se impartían desde una Facultad o Escuela distinta. En este sentido, algunos de ellos se dirigían al público general, incluyendo así a alumnos de Educación Primaria y/o Secundaria, pero, en este caso estaba dirigido al público universitario. En el taller participaron un total de 108 alumnos, de 1º y 3º de Grado en Relaciones internacionales, así como de 1º de Criminología y 2º y 3º de Grado en Periodismo. Se inscribieron una mayoría de alumnos de Ciencias Sociales probablemente por el interés en la temática en particular. Además, los ponentes, 5 profesores de la Facultad de Ciencias Sociales y de la Comunicación, animaron a sus alumnos a participar en la actividad. Para ello, se difundió a través de la red social Linkedin desde los perfiles de los propios docentes que lo impartían, así como desde el departamento de Comunicación, Vida universitaria y OTRI de la Universidad Europea. Además, los directores de departamento e investigación de la Facultad lo enviaron, a los componentes del claustro, a través del correo electrónico.

El procedimiento fue similar en el caso de la actividad de la Semana de la Ciencia, con la diferencia de que en este se inscribieron un total de 46 alumnos del Grado de Gestión Deportiva, así como también del Ciclo formativo de Anatomía Patológica. En este caso, por tanto, la formación previa de esta muestra de estudiantes era muy diferente al de la Noche Europea de los Investigadores. Si bien en esta ocasión este alumnado podría tener un mayor conocimiento científico, no habían recibido formación alguna sobre la veracidad de las fuentes de información. Por el contrario, el grupo anterior sí que había recibido formación mediática y, además, sus hábitos de consumo de medios de comunicación eran más altos.

En primer lugar, se distribuyó a los estudiantes asistentes un consentimiento informado, a rellenar y firmar con los datos personales, con el fin de difundir las imágenes y fotos que se tomaran durante la sesión. Además, se incluyó un cartel, en el espacio donde tuvo lugar la actividad, que indicaba que se iban a tomar fotos, siempre respetando la Ley de Protección de datos. Al tratarse de estudiantes universitarios, mayores de edad, no se necesitaba permiso de padres o tutores.

Asimismo, los docentes que impartieron el taller también autorizaron al departamento de Comunicación y de la OTRI a tomar imágenes durante la sesión y/o a conservarlas en el archivo para futuras ediciones de la actividad. De esta manera, en grupos de 5 a 6 personas, evaluaron la fiabilidad de los textos haciendo uso de una versión adaptada del Test CRAAP[1]. En ella se mantenían los criterios de evaluación: *currency, relevance, authority, accuracy* y *purpose*, tal cual estaban expuestos en la herramienta original, pero además se ofrecía la posibilidad de puntuar cada uno de ellos del 1 al 10 –siendo el 1 poco fiable y el 10 excelente–. En el anexo se puede comprobar la versión implementada de este test, utilizando una copia impresa para cada una de las noticias. El objetivo era cuantificar los conceptos de forma objetiva y así averiguar si cada uno de los textos era una noticia o un bulo. Por tanto, si la calificación final era de 45 a 50 sería un sitio web excelente, de 40 a 44 buena, de 35 a 39 en la media, de 30 a 34 aceptable y, por debajo de 30 inaceptable. Las sesiones tuvieron una duración de 90 minutos cada una.

Mientras trabajaban, los profesores observaban la forma de análisis que llevaban a cabo cada uno de los grupos de estudiantes: inferencial, interpretativa, analítica o sintética. Una vez hecho el análisis, los docentes proporcionaron las soluciones de cada texto; explicándoles cuáles eran noticias, cuáles eran bulos y por qué.

En último lugar, el alumnado contestó a una encuesta, a través de la plataforma Vevox, en la que debían decir si les había servido el Test CRAAP a la hora de diferenciar la información fiable de la que no lo era. En dicho cuestionario se incluía un total de 7 preguntas, de las cuales las 4 primeras eran preguntas de control: edad, género, grado y curso. Las siguientes tenían que ver con la satisfacción y uso que habían hecho del Test CRAAP:

1. ¿Cuánto confías en tu capacidad para evaluar la credibilidad de las fuentes después de aprender sobre el Test CRAAP? Cuyas respuestas eran: mucho, igual, más o menos.
2. ¿Hasta qué punto crees que el Test CRAAP influirá en la calidad de tu investigación o en lo que puedas pensar sobre tu tema? Ofreciendo como respuestas: impacto transformador, gran impacto, impacto significativo, algún impacto e impacto mínimo.
3. ¿Qué valor crees que tendrá lo que has aprendido en esta actividad para tus futuras investigaciones y actividades académicas? Teniendo como respuestas: muy valiosas, moderadamente valiosa, ligeramente valiosa y sin valor.

3. Resultados

La actividad llevada a cabo por el grupo de investigación, Educación y pensamiento crítico: el reto de integrarlas en el alumnado, durante la Noche Europea de los Investigadores contó con la asistencia de 108 estudiantes, como se ha señalado anteriormente. De ese total del alumnado, únicamente 64 fueron las respuestas válidas en la encuesta distribuidas. Los alumnos de esta muestra pertenecían a los grados de: Criminología, Relaciones Internacionales, Periodismo y Relaciones Internacionales, Derecho y Relaciones Internacionales y Periodismo. El 62% de los mismos eran de 1º curso, 30% del 2º, siendo únicamente un 6% de 3º y un 1% de 4º año. Por tanto, la mayoría cursaban los dos primeros años de grados del ámbito de las Ciencias Sociales.

[1] La versión original de este test se puede encontrar aquí: https://go.oei.int/uhqup20p. Pero, en el Aanexo se incluye la versión adaptada utilizada en la actividad.

En lo que respecta a género, un 65% eran de género femenino, frente a un 34% de género masculino. De esta forma no se puede concluir nada relevante en cuanto a género, ya que predomina el género femenino frente al masculino.

En la primera pregunta un 47% declaraba confiar más en su capacidad para averiguar la credibilidad de las fuentes, frente a un 37% que confiaba igual en su capacidad, un 7,8% que confiaba menos y este mismo porcentaje se aplica a los que confiaban mucho en su capacidad. Apenas la mitad de la muestra consideraba que el Test CRAAP les haya sido de utilidad a la hora de evaluar la veracidad de las noticias. Tras la revisión final de cada uno de los textos propuestos, se comprobó que en muchas ocasiones (un 60%) no habían identificado correctamente las noticias y los bulos y, por tanto, el test no les había sido de ayuda.

En la segunda pregunta un 40% creía que el Test CRAAP había tenido algún impacto en la calidad de su investigación, un 39% un impacto significativo, frente a un 15% que creía que había tenido gran impacto, 4% que declaraba haber tenido un impacto mínimo y 0% un impacto transformador. Estas cifras indican que, si bien el Test CRAAP puede haberles servido para identificar criterios que no habían valorado antes, no les resulta determinante a la hora de diferenciar la veracidad de la información.

La última pregunta arroja los siguientes resultados: 46,8% lo consideraba moderadamente valiosa, 28% ligeramente valiosa, 17% muy valiosa y solo 7,8% sin valor. Estas respuestas van en línea con las de la pregunta anterior ya que, si bien parece que este test les ha sido de ayuda para valorar aspectos relevantes de la información, no les han resultado determinantes a la hora de diferenciar la noticia del bulo.

En la Semana de la Ciencia, la muestra de participantes con respuestas válidas respecto al total de 46 fue de 36. En este caso se trataba de alumnos del Grado de Gestión Deportiva, así como también del Ciclo formativo de Anatomía Patológica. En este sentido este grupo de alumnos pertenecían a un área de conocimiento totalmente diferente al del conjunto de participantes en la Noche Europea de los Investigadores. Según el estudio "Students Evaluating and Corroborating Digital News" el área de conocimiento al que pertenece cada uno de los grados que cursan los alumnos tiene un impacto en la forma de discriminar la información. Así los estudiantes del área Ciencias Naturales son mejores a la hora de determinar la credibilidad de la información relacionada con ciencia, probablemente debido a que tienen un conocimiento mayor de contenidos y conceptos científicos, algo que desconocen los alumnos de otros ámbitos. Sin embargo, este mismo trabajo afirma que alumnos con hábitos mediáticos poseen una mayor habilidad crítica a la hora de discernir entre información y desinformación (Nygren & Guath, 2022). En este sentido, los estudiantes de grados de Comunicación –Periodismo y Relaciones Internacionales– tienen mayor facilidad para contrastar la información.

Con respecto a los resultados obtenidos en la encuesta se puede afirmar que, como en el caso anterior, predominaban los estudiantes de género femenino (51,2%) frente a los de masculino (42,2%).

Si se atiende al curso que estaban estudiando, gran parte de ellos cursaban el 2º año (53,3%) o el 3º año (43,3%). Por tanto, en su mayoría tenían 19 años.

La pregunta 1 arroja que el 55% confiaba más en su capacidad para evaluar las fuentes de información. Le sigue un 29,4% que confiaba igual en su capacidad para evaluar las fuentes de información y un 14% que confiaba mucho en su capacidad. Parece pues que los alumnos de titulaciones de otras áreas de conocimiento creen que el Test CRAAP les ha sido de mayor utilidad que en el caso de los alumnos de áreas relacionadas con las Ciencias Sociales. En este sentido casi el 70% de los alumnos de Ciencias de la Salud afirman que confían más o mucho en su capacidad frente a un 55% de los alumnos de Ciencias Sociales.

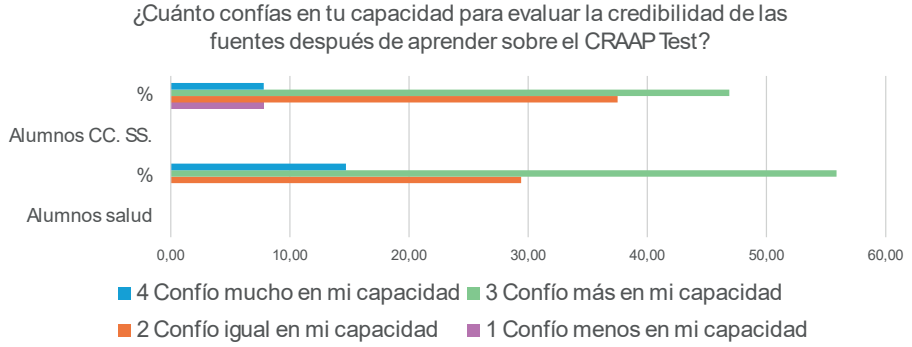


Gráfico 1. Capacidad de evaluación de credibilidad en Ciencias Sociales y Ciencias de la Salud. Elaboración propia.

Las respuestas a la segunda pregunta reflejan que un 50% de los encuestados creían que el Test CRAAP había tenido un impacto significativo, frente a un 20% que creía que había tenido un impacto mínimo y otro 20% que consideraba que había tenido algún impacto. Tan solo un 6% creía que había tenido un impacto transformador y un 3% un gran impacto. En este sentido, las respuestas positivas en esta pregunta son muy similares a las de los alumnos de Ciencias Sociales, descendiendo estas últimas en apenas 4 puntos. Eso sí, ningún alumno de Ciencias Sociales considera que el Test CRAAP haya tenido un impacto transformador, lo cual resulta revelador para este trabajo.

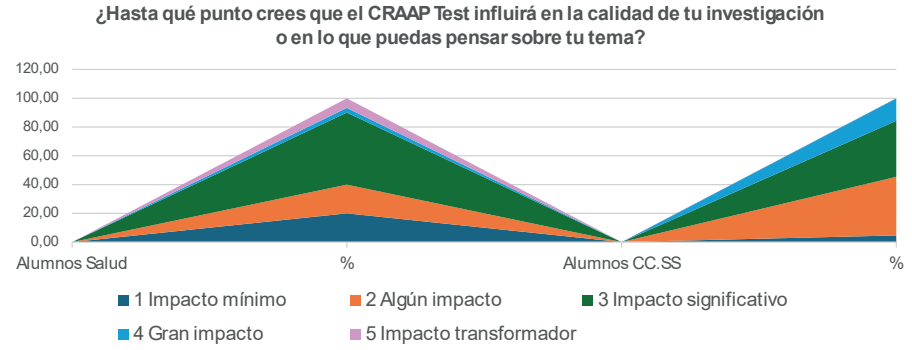


Gráfico 2. Impacto del Test CRAAP en la capacidad investigadora en Ciencias Sociales y Ciencias de la Salud. Elaboración propia.

Por último, en la tercera pregunta un 43% consideraba que había sido una actividad moderadamente valiosa para sus futuras investigaciones, seguido de un 25% que consideraba que es ligeramente valiosa, un 18% declaraba esta actividad sin valor y en último lugar un 12% que la consideraba muy valiosa. En este sentido, son los estudiantes de Ciencias Sociales los que mayor utilidad han encontrado en el test para futuros trabajos e investigaciones (65% de respuestas positivas y 35% de respuestas negativas frente a 55% de los alumnos de Ciencias de la Salud frente a 43,75% negativas).

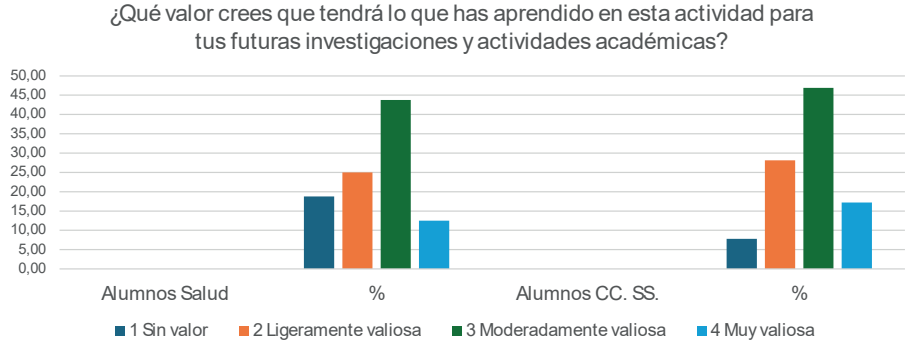


Gráfico 3. Impacto del Test CRAAP en la capacidad investigadora en Ciencias Sociales y Ciencias de la Salud. Elaboración propia.

En cualquier caso, a la hora de diferenciar las noticias de los bulos, el porcentaje es muy similar al de la muestra de la Noche Europea de los Investigadores, ya que un 65% de los estudiantes no diferenció correctamente la noticia del bulo.

Parece que los alumnos de Ciencias Sociales tienen mayor destreza a la hora de identificar la credibilidad de la información, de ahí que el Test CRAAP no les sea de tanta utilidad. Probablemente esto se deba a que tengan mejores hábitos mediáticos, lo cual les ayude a identificar la desinformación con mayor facilidad (Nygren y Guath, 2022). Sin embargo, a los alumnos de Ciencias parece que el Test CRAAP les resulta más útil. Puede que no estén tan acostumbrados al contacto diario con distintos medios de comunicación (televisión, radio, periódicos, etc.), aunque sí que deberían estarlo con la información de contenido científico.

4. Discusión

La realización de este estudio con la implementación de actividades prácticas entre estudiantes de Educación Superior, en la Noche Europea de los Investigadores y la Semana de la Ciencia y de la Innovación, para el reconocimiento de la información veraz con la aplicación del Test CRAAP, ha sido fundamental para motivar a los estudiantes en la verificación de la información publicada en medios de comunicación. En esta experiencia han podido aplicar los conocimientos adquiridos en un contexto real y comprometerse en el desarrollo del pensamiento crítico. La interacción con noticias reales y la aplicación del Test CRAAP en un entorno controlado han demostrado ser métodos de consolidación del aprendizaje, ayudando a los estudiantes a organizar y evaluar la credibilidad de la información.

El test proporciona un acercamiento claro a los criterios para poder determinar si una noticia es un bulo o no. Además, contribuye a mejorar sus habilidades analíticas. También ofrece la base para evaluar la credibilidad de las fuentes de información. Es útil tanto para estudiantes más experimentados en la evaluación de la información como para aquellos que en sus grados no tienen ninguna asignatura específica para tal fin.

Si bien a los alumnos de Ciencias Sociales parece que el Test CRAAP les será de utilidad para futuras investigaciones, no valoran dicho test como una herramienta relevante o transformadora para discernir entre noticias y bulos. A la luz de los resultados obtenidos, sería buena idea no solo adaptar el contenido de la actividad al área de conocimiento de cada grupo, sino también realizar una evaluación previa de sus conocimientos. En ella se formularían preguntas acerca de sus hábitos mediáticos (escucha de radio, visionado de televisión o lectura de prensa), así como de su nivel de conocimiento científico acerca de conceptos relacionados con el cambio climático. Estos resultados nos ayudarían a trazar el perfil de alumno más o menos diestro en el proceso de verificación de información en función de sus hábitos, preferencias y conocimiento previo.

A los estudiantes, en su mayoría, el uso del test les ha proporcionado una mayor confianza al verificar las noticias. Esto indica que la actividad ha repercutido positivamente en su formación, aunque se puedan adaptar o buscar otras herramientas, que impliquen un proceso de verificación activo –búsqueda y comprobación–, para ser más efectivos en el aprendizaje.

La colaboración entre profesores y estudiantes ha sido importante en el proceso de evaluación con la guía y supervisión de los docentes que proporcionaron retroalimentación y soluciones a los criterios propuestos por el Test CRAAP para verificar convenientemente las noticias.

Los resultados obtenidos en esta actividad subrayan la necesidad de mejorar la comunicación científica para combatir la desinformación sobre el cambio climático. La falta de precisión y la difusión de noticias falsas o manipuladas por intereses económicos o en la defensa de determinadas líneas editoriales de los medios pueden acabar con los esfuerzos de la comunidad científica para acometer esta crisis si no existe la transparencia y la claridad en los datos científicos interpretados y comunicados por los periodistas en los medios para que aumente la confianza en la ciudadanía ante las informaciones proporcionadas sobre la ciencia climática.

Así, este trabajo evidencia, como ya se ha apuntado anteriormente, la utilidad didáctica del Test CRAAP y la necesidad de integrar de manera estructural la alfabetización mediática y el pensamiento crítico en los planes de estudio de la Educación Superior. La desinformación en torno al cambio climático, como uno de los ámbitos científicos, sociales e incluso políticos más relevantes del siglo XXI, trasciende de una actividad puntual en un taller. Sería bueno la implicación de políticas institucionales amplias y sostenidas en el tiempo con módulos específicos orientados a la interpretación de fuentes, detección de bulos y análisis de datos sobre asuntos donde el flujo de desinformación es constante. No obstante, si esto no fuese posible, sí sería recomendable la vinculación de eventos, como la Noche Europea de los Investigadores o la Semana de la Ciencia, con actividades evaluables en las asignaturas.

Este trabajo ha sido el punto de partida para otras investigaciones. En ellas se han tenido en cuenta las implicaciones pedagógicas y la responsabilidad social de la educación universitaria en la lucha contra la desinformación. Así, se hizo una propuesta de revisión sistemática sobre la literatura publicada en torno a la alfabetización mediática y la desinformación en Educación Superior. Se presentó en el I Simposio Internacional sobre retórica de la desinformación. Se tuvo en cuenta la evolución de los estudios sobre desinformación desde 2014 hasta 2023. Se estudió la elaboración de herramientas educativas y estrategias de alfabetización mediática con la importancia de promover el pensamiento crítico como respuesta a la saturación informativa de la actualidad. Comprobar qué iniciativas docentes se estaban tomando en las aulas universitarias. Si tenían un carácter más teórico, más práctico y cuáles eran las percepciones del alumnado ante la presentación de hábitos mediáticos. El objetivo: impulsar una línea de investigación dedicada a evaluar el impacto real de estos métodos en el desarrollo de las competencias críticas de los estudiantes.

Por otro lado, también se está trabajando en el análisis metódico de las publicaciones académicas en España y Latinoamérica sobre desinformación climática. Analizar cómo colegas de diferentes universidades estudian la circulación de bulos climáticos. Qué marcos teóricos son los que predominan y qué estrategias proponen tanto desde la comunicación como desde la enseñanza. En definitiva, valorar la responsabilidad de la universidad como institución en la formación de ciudadanos capaces de interpretar desde el pensamiento crítico las informaciones, discriminándolas de la desinformación.

Referencias

Alcaide, A. (2022, julio 17). Otro problema más del cambio climático: aumentarán las guerras en el mundo. *El Confidencial.* https://go.oei.int/y2uzrizz

Álvarez, C. (2024, marzo 14). Detector de bulos ambientales, *El País.* https://go.oei.int/pmogmgmh

Del Hoyo Hurtado, M., García-Galera, M. d. C. y Blanco-Alfonso, I. (2020). Desinformación y erosión de la credibilidad periodística en el contexto de las noticias falsas. Estudio de caso. *Estudios sobre el Mensaje Periodístico*, *26*(4), 1399-1409. https://doi.org/10.5209/esmp.70238

El Economista (2023, junio 18). Las placas solares podrían causar un desastre ambiental: el inconveniente del que nadie habla. *El economista.* https://go.oei.int/zkm2z0t5

Edelman, R. (2024). *2024 Edelman Trust Barometer.* https://go.oei.int/2rkohjnq

Ferrer, J. L (2024, junio 13). El cambio climático provoca una explosión de salmones en el Ártico. *El periódico de España* https://go.oei.int/aaokwkiq

Gamboa Bernal, G. A. (2021). Cambio climático: ciencia, política y más. *Persona y Bioética*, *25*(1), e2511. https://doi.org/10.5294/pebi.2021.25.1.1

Hassoun, A., Beacock, I., Consolvo, S., Goldberg, B., Kelley, P. G., & Russell, D. M. (2023, April). Practicing information sensibility: how gen Z engages with online information. In *Proceedings of the 2023 CHI Conference on Human Factors in Computing Systems* (pp. 1-17).

Huwyler, L. y VerificaRTVE (2024, agosto 26). Es falso que AEMET haya bajado los umbrales de temperaturas máximas para alertas de calor extremo. *RTVE,* https://go.oei.int/cwvivl2r

Libertad Digital. (s.f.). Cambio climático. *Libertad Digital,* https://go.oei.int/tc5ybeua

Libertad Digital (2024, noviembre 18). Las ideas de la izquierda matan más que el cambio climático. *Libertad Digital.* https://go.oei.int/mdo694ci

Machete, P., y Turpin, M. (2020). The use of critical thinking to identify fake news: A systematic literature review. In M. Hattingh, M. Matthee, H. Smuts, I. Pappas, Y. K. Dwivedi, & M. Mäntymäki (Eds.), *Responsible design, implementation and use of information and communication technology, 12067*, 299-310.

Monreal Guerrero, I. M., Parejo, J. L., & Cortón de las Heras, M. D. L. O. (2017). Alfabetización mediática y cultura de la participación: retos de la ciudadanía digital en la Sociedad de la Información. *EDMETIC*, *6*(2), 148-167. https://doi.org/10.21071/edmetic.v6i2.6943

Nygren, T. & Guath, M. (2022) Students Evaluating and Corroborating Digital News. *Scandinavian Journal of Educational Research*, *66*(4), pp. 549-565, http://doi.org/10.1080/00313831.2021.1897876

ONU (1992). *Convención marco de las Naciones Unidas sobre el cambio climático*. https://unfccc.int/resource/docs/convkp/convsp.pdf

Pimentel, D. R. (2024). Learning to evaluate sources of science (mis)information on the internet: Assessing students' scientific online reasoning. *Journal of Research in Science Teaching,* 1-37. https://doi.org/10.1002/tea.21974

Sánchez, M. (2024, agosto 21). La AEMET baja los umbrales de temperatura para poder declarar más alertas por calor 'extremo'. *Libertad Digital.* https://go.oei.int/egn8dqq3

Sierra, A., Labiano, R., Novoa, M. F. y Vara, A. (2025). *Digital News Report 2025: Spain*. Reuters Institute for the Study of Journalism. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Navarra doi.org/10.15581/019.2025

Suárez-Villegas, J.C., Romero-Domínguez, L.R., y Almansa Martínez, A. (2009). El periodismo en el espejo. La profesión analizada por periodistas andaluces. *Ámbitos. Revista Internacional de Comunicación, 18,* 157-175. https://doi.org/10.12795/Ambitos.2009.i18.11

Tardiff, A. B. 2022. Have a CCOW: A CRAAP alternative for the internet age. *Journal of Information Literacy, 16*(1), pp. 119–130. http://dx.doi.org/10.11645/16.1.3092

Van Prooijen, J. W. (2017). Why Education Predicts Decreased Belief in Conspiracy Theories. *Applied Cognitive Psychology,* 31, 50-58 http://dx.doi.org/10.1002/acp.3301

Vara, A., Labiano, R. Novoa Jaso, M. F y Sierra, A. (2024). *Digital News Report 2024: Spain*. Reuters Institute for the Study of Journalism. https://go.oei.int/akexnl7b

Wallace, J. (2018). Modelling Contemporary Gatekeeping: The rise of individuals, algorithms and platforms in digital news dissemination. *Digital Journalism, 6*(3), 274-293. https://doi.org/10.1080/21670811.2017.1343648

Cómo citar en APA:

García-Delgado Giménez, B., y Revilla Guiijarro, A. (2026). Educación climática en la universidad: aplicación del Test CRAAP contra la desinformación. *Revista Iberoamericana de Educación, 100*(1), 141-159. https://doi.org/10.35362/rie10017135

Anexo

Test CRAAP

Cita la fuente que estás evaluando:

Responde las preguntas según corresponda y luego clasifica cada una de las 5 partes del 1 al 10 (1 = poco fiable, 10 = excelente). Suma los puntos y ponlos al final en 'Total' para hacerte una idea de si deberías usar el recurso

- Vigencia/actualización: oportunidad de la información.....
  - ¿Cuándo fue publicada o difundida la información?
  - ¿Se ha revisado o actualizado la información?
  - ¿La información está actualizada o desactualizada para tu tema?
  - ¿Los enlaces incluidos funcionan?

- Relevancia: la información se adecúa a tus necesidades.....
  - ¿La información está relacionada con el tema que estás estudiando o responde a lo que estabas buscando?
  - ¿Quién es el público objetivo?
  - ¿La información está en un nivel apropiado (es decir, no demasiado elemental o avanzado para tus necesidades)?
  - ¿Has consultado una variedad de fuentes antes de determinar que esta es la que usarás?
  - ¿Te sentirías cómodo usando esta fuente para un trabajo de investigación?

- Autoridad: la fuente de la información.....
  - ¿Quién es el autor/editor/fuente/patrocinador?
  - ¿Se dan las credenciales o afiliaciones del autor?
  - ¿Las credenciales o afiliaciones del autor son relevantes?
  - ¿Está cualificado el autor para escribir sobre el tema?
  - ¿Hay información de contacto, como un editor o una dirección de correo electrónico?
  - ¿La URL revela algo sobre el autor o la fuente? Ejemplos:
    - √ .com (comercial),
    - √ .edu (educativo),
    - √ .gov (gobierno de EE. UU.),
    - √ .org (organización sin fines de lucro),
    - √ .net (red)

- Precisión: la fiabilidad, veracidad y corrección del contenido.....
  - ¿De dónde proviene la información?
  - ¿La información está respaldada por evidencia?
  - ¿La información ha sido revisada o referenciada/citada?
  - ¿Puedes verificar algún dato en otra fuente o por conocimiento propio?
  - ¿El lenguaje o tono parece imparcial y libre de opiniones/emociones?
  - ¿Hay errores de ortografía, gramática u otros errores tipográficos?

- Propósito: la razón por la que existe la información.....
  - ¿Cuál es el propósito del recurso? ¿informar? ¿enseñar? ¿vender? ¿entretener? ¿persuadir?
  - ¿Los autores/patrocinadores dejan claras sus intenciones o propósito?
  - ¿La información es un hecho? ¿opinión? ¿propaganda?
  - ¿El punto de vista parece objetivo e imparcial?
  - ¿Hay sesgos políticos, ideológicos, culturales, religiosos, institucionales o personales?

Después de evaluar esta fuente, ¿crees que podrías usarla para tu trabajo? ¿Por qué o por qué no? Si no estás seguro, explica por qué.

Total.....

Nota: 45 - 50 Excelente | 40 - 44 Buena | 35 - 39 En la media | 30 - 34 Aceptable. Por debajo de 30 - Inaceptable.
Fuente: Adaptado de South Central College (USA) para usar en la Universidad Europea Madrid.



Investigaciones educativas

Pesquisas educacionais

Autoevaluación en la educación superior de México y Colombia: hacia una evaluación crítica, formativa y transformadora

Autoavaliação no ensino superior no México e na Colômbia: rumo a uma avaliação crítica, formativa e transformadora

Self-assessment in higher education in Mexico and Colombia: towards critical, Formative, and transformative evaluation

Juan Vicente Ortiz Franco [1] https://orcid.org/0000-0003-4524-7456
Liliana de Jesús Olmos Pérez [2] https://orcid.org/0009-0007-2006-1459
Ingrid Picazo Cazarez [2] https://orcid.org/0009-0003-0921-8292
[1] Fundación Universitaria Los Libertadores, Colombia; [2] Instituto Tecnológico Superior de Huauchinango, México.

Resumen. La autoevaluación adquiere un papel central en los procesos formativos de la educación superior contemporánea, no solo como herramienta de control o diagnóstico, sino como práctica pedagógica que favorece la autonomía, la autorreflexión y el pensamiento crítico. Este artículo analiza la autoevaluación desde una muestra de 242 participantes; 71 (29.3%) profesores y 171 (70.2%) estudiantes de las universidades Autónoma de Nuevo León, Instituto Tecnológico Superior de Huauchinango, Autónoma de Guerrero y La Fundación Universitaria Los Libertadores de Bogotá, Colombia. Se propuso una reflexión crítica sobre los tipos, características, instrumentos y usos que puede tener la autoevaluación en el aula universitaria, así como los desafíos que enfrentan docentes e instituciones para implementarla con sentido auténticamente formativo. Lejos de ser una práctica administrativa o protocolaria, la autoevaluación se presenta como un acto ético y político que invita al estudiante a reconocerse, pensarse y proyectarse desde sus experiencias de aprendizaje. Se plantea integrar la autoevaluación como parte esencial del currículo no solo para mejorar el rendimiento académico, sino para humanizar la educación, fortalecer el diálogo pedagógico y formar sujetos críticos, reflexivos y autónomos. El artículo concluye con propuestas para consolidar una cultura evaluativa más justa, participativa y transformadora en la universidad latinoamericana.

Palabras clave: autoevaluación; educación superior: evaluación formativa; transformación educativa.

Resumo. A autoavaliação assume um papel central nos processos formativos do ensino superior contemporâneo, não apenas como ferramenta de controle ou diagnóstico, mas também como prática pedagógica que favorece a autonomia, a autorreflexão e o pensamento crítico. Este artigo analisa a autoavaliação a partir de uma amostra de 242 participantes, sendo 71 professores (29,3%) e 171 estudantes (70,2%) das universidades Autônoma de Nuevo León, Instituto Tecnológico Superior de Huauchinango, Autônoma de Guerrero e Fundação Universitária Los Libertadores de Bogotá, na Colômbia. Propõe-se uma reflexão crítica sobre os tipos, as características, os instrumentos e os usos que a autoavaliação pode ter em sala de aula universitária, bem como os desafios enfrentados por professores e instituições para implementá-la com um sentido autenticamente formativo. Longe de ser uma prática meramente administrativa ou protocolar, a autoavaliação se apresenta como um ato ético e político, que convida o aluno a se reconhecer, refletir e se projetar a partir de suas experiências de aprendizagem. Propõe-se integrá-la como parte essencial do currículo, não apenas para melhorar o desempenho acadêmico, mas também para humanizar a educação, fortalecer o diálogo pedagógico e formar indivíduos críticos, reflexivos e autônomos. O artigo termina com propostas para consolidar uma cultura avaliativa mais justa, participativa e transformadora na universidade latino-americana.

Palavras-chave: autoavaliação; ensino superior: avaliação formativa; transformação educacional.

Abstract. Self-assessment plays a central role in the educational processes of contemporary higher education, not only as a tool for monitoring or diagnosis, but also as a pedagogical practice that fosters autonomy, self-reflection, and critical thinking. This article analyzes self-assessment using a sample of 242 participants: 71 (29.3%) professors and 171 (70.2%) students from the Autonomous University of Nuevo León, the Higher Technological Institute of Huauchinango, the Autonomous University of Guerrero, and the Los Libertadores University Foundation in Bogotá, Colombia. This article proposes a critical reflection on the types, characteristics, instruments, and uses of self-assessment in the university classroom, as well as the challenges faced by teachers and institutions in implementing it in a truly formative way. Far from being an administrative or procedural practice, self-assessment is presented as an ethical and political act that invites students to recognize, reflect upon, and project themselves into the future based on their learning experiences. The article suggests integrating self-assessment as an essential part of the curriculum not only to improve academic performance but also to humanize education, strengthen pedagogical dialogue, and develop critical, reflective, and autonomous individuals.

Keywords: self-assessment, higher education, formative assessment, metacognition, educational transformation.

1. Introducción

Evaluar no es solo medir, ni calificar, ni tampoco asignar una cifra al final del semestre. Evaluar, en el contexto de la educación superior, es comprender, acompañar y transformar. Esta afirmación cobra especial relevancia en un contexto donde las exigencias académicas se cruzan con las aspiraciones de justicia educativa, autonomía del estudiante y construcción de saberes con sentido. Hablar de autoevaluación en la educación superior es, en el fondo, hablar de cómo se concibe al estudiante, al conocimiento y al acto educativo en su conjunto. Si entendemos la universidad como un espacio para la formación integral, la autonomía, la criticidad y la transformación social, entonces la evaluación y particularmente la autoevaluación, debe trascender su función instrumental y convertirse en un proceso profundamente formativo y ético. En las últimas décadas, los paradigmas educativos han evolucionado desde modelos centrados en la enseñanza y el contenido, hacia otros más dinámicos, constructivistas y centrados en el aprendizaje. En este nuevo horizonte, el papel del estudiante deja de ser el de un receptor pasivo de información, para convertirse en un agente activo, consciente de su trayectoria, capaz de reflexionar, valorar y transformar sus propios procesos de aprendizaje. La autoevaluación, entonces, emerge como un eje clave para fomentar este protagonismo estudiantil. Sin embargo, pese a los avances en el discurso pedagógico, muchas prácticas evaluativas en la universidad aún responden a modelos tradicionales, orientados a la calificación numérica, a la sanción, la exclusión y la penalización del error o al cumplimiento de requisitos formales. La autoevaluación suele ocupar un lugar marginal o protocolario, desprovista de sentido, aplicada como un trámite para justificar informes o llenar formatos sin que medie un proceso real de reflexión o aprendizaje.

Este artículo parte de la premisa de que la autoevaluación es mucho más que una técnica o herramienta complementaria. Es un acto profundamente educativo que permite al sujeto conocer(se), transformar(se) y proyectar(se) en función de sus metas y contextos. Desde esta mirada, se propone una reflexión crítica y constructiva sobre los fundamentos, enfoques, tipos y usos de la autoevaluación en la educación superior, con el objetivo de contribuir a una práctica evaluativa más humanizante, formativa y coherente con los ideales de una universidad democrática y transformadora. La intención no es imponer un modelo único, sino abrir preguntas, provocar nuevas comprensiones y animar al diálogo entre docentes, estudiantes e instituciones. Las preguntas que guían la investigación son: ¿Para qué se evalúa?, ¿Qué sentido tiene autoevaluarse? ¿Qué aprendizajes construye el estudiante?, ¿Cómo avanzar hacia una evaluación que forme y acompañe?

2. Fundamentos teóricos

2.1 La autoevaluación en la educación superior

La autoevaluación ha comenzado a ocupar un lugar central dentro de los procesos de formación, no sólo como un instrumento de control o diagnóstico, sino como una experiencia pedagógica con sentido ético, reflexivo y humanizador. Más allá de su uso como trámite administrativo o actividad aislada dentro del currículo, esta práctica permite al estudiante reconocerse como protagonista de su aprendizaje, desarrollando conciencia crítica sobre su desempeño, sus emociones, sus logros y las áreas que

necesita fortalecer. Como lo afirman Gvirtz y Abregú (2021), autoevaluarse implica comprometerse con la mejora continua y asumir un papel activo en la construcción del conocimiento, lo cual demanda habilidades metacognitivas, autorreguladoras y actitudinales que deben ser formadas, acompañadas y valoradas por el docente. El modo en que se entiende y aplica la autoevaluación está directamente relacionado con el enfoque pedagógico desde el cual se la conciba. Desde una visión tecnocrática, la autoevaluación es concebida como un mecanismo estandarizado, diseñado para producir datos cuantificables que respondan a exigencias institucionales de eficiencia y control. Este modelo, aún presente en muchas universidades, tiende a reducir el sentido educativo de la evaluación a la recopilación de cifras o cumplimientos mecánicos, desarticulando su potencial formativo. En contraposición, la racionalidad práctica propone una comprensión más humana y situada del proceso evaluativo, donde el acto de autoevaluarse se convierte en un ejercicio reflexivo, contextualizado y ético que reconoce el aprendizaje como proceso, no sólo como resultado. En esta perspectiva, el estudiante se convierte en sujeto activo del conocimiento, capaz de analizar críticamente sus decisiones, emociones y resultados, en diálogo constante con sus metas formativas (Cano, 2021; Ortiz Franco, 2022).

A estas perspectivas se suma el enfoque crítico-transformador, que plantea la autoevaluación como un acto político, social y ético. No se trata únicamente de valorar el progreso individual, sino también de identificar cómo el contexto social, institucional y estructural afecta la forma en que aprendemos y enseñamos. Según Romero-Martín y Fuentes (2022), esta mirada apuesta por prácticas evaluativas democráticas, colectivas y justas, que reconozcan la diversidad y promuevan la justicia educativa. Por su parte, el enfoque metacognitivo hace énfasis en la capacidad del estudiante para pensar sobre su propio pensamiento, evaluar la efectividad de sus estrategias de aprendizaje, monitorear su progreso y reestructurar sus métodos de estudio. Complementando estas miradas, el enfoque socioemocional recuerda que el acto de evaluarse está profundamente vinculado con la autoestima, la ansiedad, el temor al error y el deseo de superación, por lo que sólo puede desarrollarse plenamente en ambientes emocionalmente seguros, donde se fomente la confianza y se valoren los logros y dificultades sin juicio punitivo (Sadler, 2021; Black y Wiliam, 2020).

2.2 Momentos para adelantar la autoevaluación

En cuanto a su clasificación, la autoevaluación puede manifestarse de diferentes maneras según el momento y la intención con que se lleve a cabo. Cuando se aplica al inicio de un curso o proceso formativo, cumple una función diagnóstica al permitir que el estudiante identifique sus conocimientos previos, expectativas e intereses. Durante el desarrollo del aprendizaje, la autoevaluación cumple un papel formativo, al ayudar al estudiante a monitorear sus avances, reconocer obstáculos, reorganizar sus estrategias y tomar decisiones de mejora. Al cierre de un proceso, la autoevaluación adquiere una dimensión sumativa, pues permite valorar los logros alcanzados y reflexionar sobre el proceso vivido. En todos los casos, su aplicación puede realizarse de forma individual, promoviendo la introspección, o de manera colectiva, generando procesos de diálogo y construcción compartida de criterios. Además, puede enfocarse tanto en el contenido y resultados del aprendizaje como en los procesos metacognitivos, emocionales y actitudinales involucrados.

El uso que los docentes hacen de la autoevaluación varía en función de sus creencias pedagógicas, su formación y las condiciones institucionales. Algunos la utilizan como una estrategia para estimular la reflexión crítica y la participación estudiantil, integrándola como parte del sistema de retroalimentación continua. Otros la incorporan como herramienta complementaria dentro del sistema de calificaciones, lo cual puede ser enriquecedor si existe claridad y equidad en los criterios, pero problemático si se aplica de forma mecánica. En ciertos casos, la autoevaluación es vista como un requerimiento institucional más que como una práctica pedagógica significativa, lo cual lleva a su aplicación superficial y descontextualizada. Los principales beneficios identificados por los docentes son el fomento de la autonomía, el fortalecimiento de la ética del estudiante, la mejora de la comunicación pedagógica y la posibilidad de retroalimentar de forma más personalizada. Sin embargo, también señalan limitaciones importantes como la falta de formación especializada, la dificultad para generar criterios compartidos, la escasa cultura evaluativa formativa en sus instituciones y el temor a que el juicio del estudiante no sea confiable (Ortiz Franco, 2022; Ruiz y Barrera, 2023).

Para que la autoevaluación cumpla realmente una función formativa, es necesario que se den una serie de condiciones pedagógicas, metodológicas y éticas que la respalden. En primer lugar, los criterios deben ser construidos de manera participativa y comunicados con claridad, de modo que el estudiante entienda qué se espera de él, cómo se le va a evaluar y qué sentido tiene ese proceso. El acompañamiento del docente es fundamental: no se trata de dejar al estudiante solo con un formato, sino de guiarlo, ofrecer ejemplos, orientar sus reflexiones y brindar retroalimentación oportuna. Además, debe generarse un clima de confianza y respeto, en el que el error no sea penalizado, sino resignificado como oportunidad de aprendizaje. También es necesario integrar la autoevaluación como parte del currículo, no como una actividad puntual, sino como una práctica transversal y coherente con el enfoque pedagógico del programa o asignatura (Cano, 2021; Gvirtz y Abregú, 2021).

2.3 Instrumentos utilizados para adelantar la autoevaluación

En cuanto a los instrumentos disponibles para su implementación, se cuenta con una amplia gama de recursos que permiten adaptar la autoevaluación a diferentes estilos de aprendizaje y contextos. Las rúbricas analíticas ofrecen una estructura clara y detallada que facilita la valoración argumentada del desempeño, mientras que las listas de cotejo permiten un monitoreo ágil de tareas y criterios.

Los diarios de aprendizaje o bitácoras invitan a una escritura reflexiva y a la construcción narrativa del propio proceso formativo. Los cuestionarios, tanto abiertos como cerrados, permiten identificar percepciones, actitudes y aprendizajes. Los portafolios, por su parte, constituyen una herramienta poderosa para evidenciar el progreso integral del estudiante, incorporando múltiples productos acompañados de reflexión crítica. Además, el uso de recursos audiovisuales, como grabaciones de voz o video, y el diseño de actividades gamificadas, han demostrado ser estrategias motivadoras y eficaces para promover una autoevaluación auténtica, especialmente en entornos digitales o híbridos (Sadler, 2021; López-Pastor et al., 2022). Para que estas herramientas sean realmente efectivas, deben utilizarse con claridad de propósito, integrarse en un proceso de acompañamiento continuo y adaptarse a las características del grupo. No basta con aplicar un instrumento, sino que es necesario explicarlo, contextualizarlo,

analizar sus resultados y vincularlo con las acciones pedagógicas futuras. La autoevaluación, entendida de esta forma, deja de ser un acto aislado para convertirse en parte del tejido pedagógico que estructura el aprendizaje. En definitiva, la autoevaluación no debe ser tratada como un simple procedimiento, sino como una experiencia educativa transformadora. Es un acto de diálogo con uno mismo y con el proceso formativo, un ejercicio de construcción ética y metacognitiva que empodera al estudiante dignifica el rol del docente y resignifica la evaluación como oportunidad para aprender y crecer. Asumirla con seriedad requiere un compromiso institucional, pedagógico y humano con una educación superior más crítica, justa y centrada en el sujeto.

2.4 Una apuesta por la educación transformadora

En definitiva, la autoevaluación como parte de la evaluación formativa no solo mejora la calidad del aprendizaje: transforma la manera en que entendemos la educación. Promueve una visión más humana, justa y democrática, donde el saber no es impuesto, sino construido; donde el estudiante no es evaluado, sino se evalúa; donde el error no condena, sino enseña.

Incorporar la autoevaluación de forma auténtica es una apuesta por una educación que no solo transmite información, sino que forma personas conscientes, críticas, empáticas y autónomas. Personas capaces de mirarse, pensarse y reinventarse en un mundo que, más que respuestas, necesita sujetos capaces de hacerse preguntas.

3. Métodos y materiales

Esta investigación adoptó un enfoque cualitativo definido por Hernández Sampieri et al. (2014) que contempla la valoración critica del análisis documental como metodología para confrontar las diferentes posturas. Implica también la recolección de datos para afinar las preguntas de investigación o revelar nuevas interrogantes; apoyo y fundamentos necesarios en el proceso de interpretación de la información recopilada con base en los principios de la teoría fundamentada, que privilegia el análisis inductivo de los datos y la construcción de interpretaciones desde la experiencia directa de los actores educativos. Se optó por esta metodología debido a su capacidad para explorar fenómenos complejos y dinámicos, como las concepciones y usos de la autoevaluación, que no pueden ser comprendidos plenamente a través de métricas cuantitativas.

La recolección de información se llevó a cabo mediante encuestas estructuradas y validadas, a partir de factores y características involucradas en la problemática de la autoevaluación, tales como: nociones que predominan en la comunidad educativa: estudiantes y profesores; formas de adelantarla, y muy especialmente las intencionalidades que predominan al momento de llevarla a la práctica. Los instrumentos utilizados para la recolección de información fueron diferenciados para estudiantes y docentes, enfocados desde dos perspectivas: la primera, de docentes, buscó recoger y sistematizar las respuestas acerca del conocimiento que tienen sobre la autoevaluación y si ellos responden a un paradigma renovador de evaluación; así mismo, quiénes la adelantan; se preguntó acerca de las formas y los usos que le dan a esta herramienta transformadora de la educación. La segunda, de estudiantes, se concentró en recoger las experiencias vividas en las prácticas pedagógicas identificando si los profesores la usan, la manera como la llevan a cabo y los usos que le dan a los procesos de autoevaluación. Los instrumentos incluyeron tanto preguntas cerradas

como abiertas. Esta combinación permitió obtener no solo tendencias generales, sino también narrativas y argumentos que enriquecieron la comprensión del fenómeno. Las encuestas fueron distribuidas mediante la plataforma Google Forms, lo cual facilitó el acceso a una población diversa y geográficamente distribuida. Participaron 242 personas: 171 (70.2%) estudiantes y 71 (29.3%) docentes. Según nacionalidad, correspondió a 64 estudiantes de la universidad colombiana y 107 mexicanos de tres instituciones de educación superior.

La composición del grupo profesoral estuvo constituida por 34 (47.9%) de Colombia y 37 (52.1 %) de México. Entre las instituciones participantes se encuentran universidades públicas y tecnológicas, lo cual brindó una visión amplia del fenómeno en distintos contextos formativos. La construcción de los instrumentos se basó en una tabla de especificaciones que incluyó dimensiones como: creencias sobre la autoevaluación, formas de aplicación, percepciones sobre su utilidad pedagógica y niveles de participación del estudiante en el proceso evaluativo. Para garantizar la validez de los instrumentos, estos fueron revisados por un grupo de siete expertos en evaluación educativa, quienes evaluaron la pertinencia, claridad y relevancia de cada ítem. Posteriormente, los datos obtenidos fueron sistematizados y analizados en función de categorías emergentes relacionadas con dos racionalidades evaluativas: la técnica (orientada al control y la medición) y la práctica (centrada en la formación y la reflexión). El análisis se desarrolló en tres fases: codificación abierta, categorización axial y elaboración de teorías sustantivas. Este procedimiento permitió identificar patrones recurrentes, tensiones conceptuales y divergencias entre discursos y prácticas. Los hallazgos fueron contrastados con el marco teórico y las propuestas actuales sobre evaluación formativa, lo cual permitió una interpretación contextualizada y crítica de los datos.

4. Resultados

El análisis de la información obtenida a través de las encuestas aplicadas a docentes y estudiantes permitió identificar importantes contrastes entre el significado que atribuyen a la autoevaluación y la manera en que esta práctica se concreta en sus contextos académicos. Aunque se reconoce su utilidad como recurso formativo, las formas de implementación revelan una persistencia de modelos evaluativos tradicionales centrados en la medición y el cumplimiento.

4.1 Percepciones estudiantiles sobre la autoevaluación

Desde la perspectiva del alumnado, la autoevaluación es comprendida como una experiencia que abarca múltiples dimensiones del aprendizaje. A través del análisis de sus respuestas, emergieron cinco ejes de interpretación: conciencia individual, monitoreo del aprendizaje, crecimiento personal, función formativa y dimensión emocional. Esta multiplicidad de sentidos pone en evidencia que los estudiantes no solo conciben la autoevaluación como una actividad técnica, sino como una herramienta que puede contribuir al desarrollo integral de su proceso educativo.

Sin embargo, al indagar en la manera en que esta práctica es vivida en la cotidianidad escolar, los estudiantes revelaron que su aplicación concreta muchas veces se aleja de estas intenciones. El 73% de estudiantes afirmó que la autoevaluación se reduce a una tarea recurrente incluida obligatoriamente cada semestre, sin un pro-

pósito reflexivo real. El 27% del grupo participante en el estudio reportó que se utiliza como exigencia formal de las instancias administrativas, carente de una vinculación pedagógica significativa. En menor medida, también se observaron experiencias positivas, donde la autoevaluación fue empleada como una estrategia para fomentar la introspección, aunque estos casos son menos frecuentes.

En cuanto a los fines que los estudiantes atribuyen a la autoevaluación, 30 de ellos (7.9%) afirmaron que esta sirve fundamentalmente para detectar deficiencias en sus conocimientos. Por su parte, 25 (6.6%) consideraron que esta herramienta fortalece la autonomía en el aprendizaje. Otras finalidades mencionadas incluyen la participación activa (17 estudiantes), la evaluación indirecta del desempeño docente (también señalada por 17 participantes) y, en menor proporción, el cumplimiento de políticas institucionales (10 respuestas). Estas percepciones evidencian que, aunque la autoevaluación tiene potencial como ejercicio formativo, su implementación actual no logra responder a las expectativas del estudiantado. Una limitación destacada en las respuestas estudiantiles fue la ausencia de retroalimentación por parte del profesorado tras realizar los ejercicios de autoevaluación. Esta falta de acompañamiento, sumada a la escasa conexión con los contenidos curriculares, provoca una sensación de desconexión y hace que la práctica pierda valor educativo.

4.2 Prácticas docentes y autoevaluación

Desde la perspectiva del profesorado, los datos permiten observar una actitud generalmente favorable hacia la autoevaluación. Muchos docentes entienden que esta puede ser una vía para promover procesos más éticos, críticos y constructivos. No obstante, su implementación efectiva se encuentra condicionada por varios factores estructurales y personales. Uno de los hallazgos más reveladores fue que el 56.8% del profesorado participante indicó haber recibido algún tipo de formación en autoevaluación, ya sea en espacios formales o mediante aprendizaje autodidacta. En contraste, un 43.2% reconoció no contar con preparación específica en esta materia, lo cual representa una barrera importante para su incorporación didáctica significativa.

En relación con las estrategias empleadas, los resultados muestran una preferencia por métodos cualitativos: el 81% de los docentes utiliza preguntas abiertas como mecanismo de reflexión, el 72.9% recurre a ejercicios escritos de tipo introspectivo y otro 72.9% emplea portafolios para fomentar el seguimiento del proceso individual del estudiante. A pesar de estas prácticas, todavía prevalece el uso de instrumentos más tradicionales: el 64.8% aplica pruebas cerradas, y un 56.7% utiliza cuestionarios diagnósticos que se concentran en la recopilación de información cuantificable. Esta convivencia de enfoques refleja la coexistencia de una voluntad de innovación con la inercia de modelos clásicos de evaluación. En cuanto a los propósitos que guían el uso de la autoevaluación, algunos docentes manifestaron que buscan incentivar la participación del estudiante y desarrollar su capacidad para autorregular su proceso de aprendizaje. Sin embargo, también emergieron discursos en los que la autoevaluación es vista como una herramienta de control del rendimiento o como una estrategia que cumple funciones administrativas más que pedagógicas.

4.3 Cambios impulsados por la pandemia

La crisis sanitaria provocada por la COVID-19 constituyó un momento de inflexión en las prácticas evaluativas. Según relataron algunos docentes, el confinamiento generó la necesidad de replantear sus métodos, optando por enfoques más humanos y adaptativos. En ese contexto, la autoevaluación adquirió un rol diferente: se convirtió en un espacio para dialogar con los estudiantes sobre sus condiciones personales, sus emociones y sus dificultades académicas. Herramientas digitales como formularios en línea, plataformas virtuales y espacios asincrónicos de reflexión fueron utilizadas como parte de una estrategia de acompañamiento más integral. No obstante, esta transformación no fue generalizada. Un número importante de docentes mantuvo sus prácticas habituales, debido a la falta de competencias digitales, escaso tiempo de adaptación o desinterés por modificar sus esquemas evaluativos. En estos casos, la autoevaluación siguió cumpliendo una función secundaria, centrada más en la recopilación de datos numéricos que en la construcción de procesos reflexivos.

5. **Discusiones**

Los resultados obtenidos muestran con claridad una contradicción fundamental entre el discurso educativo que promueve la autoevaluación como una herramienta de crecimiento personal y su aplicación real, que en muchos casos se reduce a un trámite sin sentido formativo. Esta divergencia pone de manifiesto una problemática estructural en los sistemas educativos: la persistencia de una cultura evaluativa centrada en la medición y el cumplimiento, más que en la comprensión del aprendizaje como proceso complejo y situado. A pesar de que tanto docentes como estudiantes reconocen la importancia de la autoevaluación como mecanismo de introspección, conciencia crítica y mejora continua, en la práctica se identifica un uso limitado, instrumental y desconectado del quehacer pedagógico. Muchos docentes continúan utilizando la autoevaluación como una estrategia de cierre o formalidad administrativa, mientras que los estudiantes la perciben como una actividad que no influye significativamente en su desarrollo académico o personal. Una parte relevante del profesorado admite no contar con una formación sólida en evaluación formativa, lo cual limita su capacidad para diseñar estrategias de autoevaluación que tengan un verdadero impacto educativo. Además, persisten temores respecto a la pérdida del control docente o la fiabilidad del juicio estudiantil, lo que evidencia la necesidad de transformar no solo las prácticas, sino también las creencias que sustentan dichas prácticas.

La pandemia por COVID-19 representó un punto de inflexión en algunas de estas dinámicas, al obligar a replantear los mecanismos evaluativos y abrir espacio a enfoques más humanizados. No obstante, este cambio no fue homogéneo: mientras algunos docentes aprovecharon la coyuntura para integrar prácticas más reflexivas y comprensivas, otros reforzaron modelos centrados en la vigilancia y la cuantificación. Asimismo, el discurso institucional sobre la evaluación suele presentar un desfase respecto a lo que sucede en el aula. Aunque se promueven nociones formativas y éticas, las políticas educativas y los requerimientos administrativos tienden a reforzar lógicas tecnocráticas, donde la calificación se convierte en el indicador supremo del rendimiento. Esta tensión entre el ideal y la realidad plantea un reto profundo: transformar la autoevaluación en una práctica realmente formativa requiere algo más que

capacitar docentes o diseñar nuevos instrumentos. Se necesita un cambio cultural que redefina la finalidad de la evaluación en la educación superior, reconociéndola como un proceso ético, dialógico y situado, donde el estudiante sea reconocido como sujeto activo, crítico y capaz de participar en la construcción de su aprendizaje.

6. Conclusiones

La autoevaluación, entendida como una práctica pedagógica ética, reflexiva y transformadora, representa mucho más que una técnica de valoración del aprendizaje. Es una herramienta poderosa para fomentar la autonomía, el pensamiento crítico y la metacognición en el estudiante universitario, en tanto lo involucra directamente en la comprensión de sus procesos formativos y en la toma de decisiones sobre su propio desarrollo.

Los hallazgos de este estudio revelan una disonancia significativa entre el potencial formativo de la autoevaluación y las formas limitadas en que suele aplicarse en la práctica docente. A pesar de que estudiantes y profesores reconocen su valor pedagógico, su implementación continúa subordinada a lógicas instrumentales, muchas veces ligadas al cumplimiento de requerimientos administrativos más que a procesos auténticamente reflexivos. Esta contradicción se agrava por la falta de formación docente específica y por la persistencia de una cultura evaluativa tradicional que privilegia la medición sobre el aprendizaje. En este sentido, se hace evidente que promover una autoevaluación significativa no es solamente una tarea técnica, sino un compromiso institucional y cultural que exige cambios profundos en las estructuras curriculares, en las creencias pedagógicas del profesorado y en las prácticas de acompañamiento al estudiante. El diseño de instrumentos coherentes, la claridad de los criterios, la retroalimentación constructiva y la confianza en el juicio del estudiante son condiciones indispensables para que la autoevaluación contribuya al desarrollo integral del sujeto. Además, los resultados permiten afirmar que cuando la autoevaluación se vincula con el análisis ético, emocional y contextual del aprendizaje, adquiere un carácter profundamente humanizante. No se trata únicamente de valorar desempeños, sino de formar personas críticas, empáticas y conscientes de su papel en el entorno académico y social.

En consecuencia, consolidar una cultura de autoevaluación en la educación superior latinoamericana implica mucho más que introducir nuevas herramientas o ajustar indicadores. Implica construir espacios de diálogo, generar confianza pedagógica, reconocer la voz del estudiante como legítima en el proceso evaluativo y asumir que el error y la incertidumbre son componentes esenciales del aprendizaje. En tiempos de profundas transformaciones tecnológicas, sociales y educativas, recuperar la autoevaluación como acto pedagógico y político representa una oportunidad invaluable para reconfigurar la relación entre enseñanza, evaluación y formación. Evaluarse no es cerrar un ciclo, sino abrir posibilidades. Es un ejercicio de conciencia, de sentido y de futuro.

Agradecimientos

Queremos expresar nuestra más profunda gratitud a nuestras familias, quienes han sido el pilar fundamental durante este recorrido académico. Su apoyo constante, sus palabras de aliento en los momentos más difíciles y su amor incondicional nos han motivado a seguir adelante incluso cuando el camino se tornaba incierto. Gracias por ser el motor que nos impulsa a seguir aprendiendo, creciendo y soñando.

Un reconocimiento especial a la Fundación Universitaria Los Libertadores, por su generosa acogida y por abrirnos las puertas sin restricciones. Su disposición para acompañarnos en este proceso formativo, incluso en momentos de incertidumbre, fortaleció nuestra convicción de que es posible construir redes de colaboración basadas en la confianza, el respeto y la pasión por el conocimiento.

Finalmente, dedicamos este trabajo a todos los estudiantes y docentes que, con sus voces, experiencias y reflexiones, hicieron posible esta investigación. Este estudio no solo es resultado del rigor académico, sino también del compromiso colectivo con una educación más reflexiva, humana y transformadora.

Referencias

Black, P., & Wiliam, D. (1998). *Assessment and classroom learning*. Assessment in Education: Principles, Policy & Practice, 5(1), 7–74. https://doi.org/10.1080/0969595980050102

Black, P., & Wiliam, D. (2020). *Classroom assessment and pedagogy*. Assessment in Education: Principles, Policy & Practice, 27(1), 7–27. https://doi.org/10.1080/0969594X.2020.1724052

Cano, E. (2021). *La evaluación por competencias en la universidad: entre la mejora del aprendizaje y la transformación de la docencia*. Narcea.

Gvirtz, S., & Abregú, V. (2021). *Evaluar en clave ética y social: hacia una pedagogía de la justicia evaluativa*. Fondo de Cultura Económica.

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., y Baptista Lucio, P. (2014). Planteamiento cuantitativo del problema. Metodología de la Investigación, 34-43.

López-Pastor, V. M., Pérez-Pueyo, Á., & Méndez-Giménez, A. (2022). *Evaluación formativa y compartida en educación superior: claves para su diseño e implementación*. Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 25(1), 93–112. https://doi.org/10.6018/reifop.492101

Ortiz Franco, J. V. (2022). *La evaluación de los aprendizajes en educación superior*. Klasse Editorial.

Romero-Martín, J., & Fuentes, M. (2022). *Evaluación dialógica y prácticas inclusivas en la universidad: un enfoque crítico*. Educación XX1, 25(1), 233–256. https://doi.org/10.5944/educxx1.30229

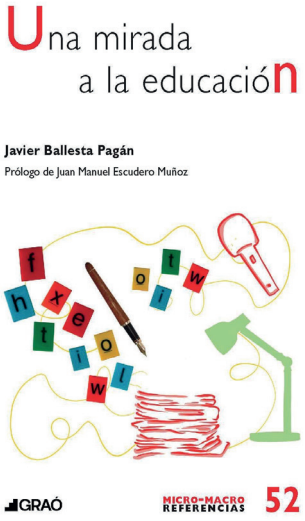
Ruiz, I., & Barrera, C. (2023). *La autoevaluación en la práctica docente universitaria: oportunidades y límites*. Cuadernos de Pedagogía, (545), 46–51.

Sadler, D. R. (2021). *Reconstruir la evaluación: hacia una práctica reflexiva en la universidad*. Australian Journal of Education, 65(2), 123–140.

Cómo citar en APA:

Ortiz Franco, J. V., Olmos Pérez, L. de J., y Picazo Cazarez, I. (2026). Autoevaluación en la educación superior de México y Colombia: hacia una evaluación crítica, formativa y transformadora. *Revista Iberoamericana de Educación, 100*(1), 163-172. https://doi.org/10.35362/rie10017044

RECENSIONES
RECENÇÕES



Ballesta Pagán, J. (2025). *Una mirada a la educación.* Editorial GRAÓ, Colección Micro-Macro Referencias, número 52, pp. 165

Esta obra cuenta con un incisivo prólogo de la pluma de Juan Manuel Escudero Muñoz y recoge una selección de grandes artículos de opinión publicados con atino en el diario La Verdad por Javier Ballesta Pagán, a lo largo de casi una década.

Artículos valientes, comprometidos, combativos que invitan a la reflexión y a la acción de una comunidad que debería apostar por la educación de todos y todas, porque es la base, es la respuesta, y no tan sólo es el fin.

La obra se organiza en torno a seis bloques en los que se abordan cuestiones clave para la educación: realidades y desafíos, el debate educativo, los docentes son imprescindibles, la pandemia nos cambió la vida, el descontento universitario y a pie de calle. Del nombre de cada una de las partes nos podemos hacer la idea del todo que el autor ha pretendido construir, sin que los árboles le impidan ver el bosque, desde la reivindicación y la reflexión sobre la vivencia y el reconocimiento al poner en valor a algunos, pero también desde el asombro y la indignación.

En la primera parte, se inicia la obra partiendo de realidades y desafíos. Recorriendo sus páginas no puedo evitar pensar en que pasado, presente y futuro se entremezclan inevitablemente, porque a pesar de lo que hemos avanzado, los desafíos no son tan distintos... que los retos del futuro, que como estudiantes de Magisterio nos planteábamos en las aulas, nos siguen acompañando 20 años después, ahora en el presente, como docentes en activo. El lector en esta sección encontrará, a modo de crónica de una necesidad anunciada, lecturas que van más allá de la vida en las aulas y tratan sobre las desigualdades que persisten y se legitiman, análisis de Informes con visiones incompletas que no ayudan a hacer frente al abandono o la desmotivación, el acoso y la violencia que persiste y crece con consecuencias irreparables, la "matrícula viva" en un mundo en conflicto o un merecido recuerdo a maestras como Laura (porque muchas podíamos haber sido ella).

La segunda parte se dedica al debate educativo y al papel de los gobernantes en una situación de encrucijada sin fin. El autor, sin tapujos y lejos de abrir discusiones estériles, habla de gastos difíciles de justificar, de la falta de consideración del colectivo docente en reformas que se suceden al ritmo de la ley del péndulo o del papel de los conciertos educativos. En resumen, mucho ruido y pocas nueces, de una clase política que defrauda y decepciona cuando todo está en juego.

En la tercera parte, centrada en los docentes, el autor habla de la falta de reconocimiento y de mimo, observable en cada inicio de curso sin plantillas al completo, la falta de recursos, medidas insuficientes o sin dotación para garantizar su implemen-

tación, los datos de salud mental del colectivo, el cambio de rol en la escuela digital... y límites que se cruzan dando lugar a tragedias como la encarnada por Samuel. En este bloque, como contrapartida se rinde un sentido homenaje seleccionando el texto dedicado al Maestro José Castaño.

A la pandemia que nos cambió la vida se dedica la cuarta parte de esta obra. Como en un diario de campo, podemos acompañar al autor entre la incertidumbre, el desasosiego, el miedo, la incredulidad, el reclamo de responsabilidades y la vuelta a la normalidad, que todavía hoy no hemos recuperado, porque el mundo ya es otro, solo porque muchos desgraciadamente se quedaron en el camino. Sanitarios, docentes, fuerzas de seguridad del estado y ciudadanos dieron una lección, como también en otras crisis, como la provocada por la DANA en nuestra tierra.

Y avanzamos hasta la quinta parte en la que se da voz al descontento universitario, de forma clara y directa, porque se requiere una defensa firme de lo público en todos los niveles, sin dudarlo también en la universidad. Aparece la lucha porque la movilidad no nos lleve a la fuga del talento. Y sobre la precariedad de la figura docente en las instituciones de educación superior.

Como cierre la sexta parte se titula A pie de calle. Evidenciando los efectos y vicisitudes de la pobreza contra la que lucha sin descanso por ejemplo Cáritas, de vivir en un país desvertebrado en el que muchos han bajado ya los brazos, de la falta de voz a la pedagogía que podría ayudar a poner luz en el laberinto en el que nos encontramos o el reconocimiento del esfuerzo en la carrera de fondo que es la formación. Incluye en esta sección un recuerdo a la labor y persona de Carme Chacón. Y para mí como maestra de PT que soy, una alegría encontrar el texto dedicado a Campeones, frente a la simpleza de la programación televisiva por la que apuestan algunas cadenas, entre otros temas.

En definitiva, este libro permite identificar realidades y falacias, posibilidades y riesgos, atribuciones y bondades en la escuela actual. Cambios, transformaciones, prescripciones, desregulaciones, conflictos, tensiones y disensos, revoluciones y experiencias. Lecciones pendientes para las que es más que probable, que la solución pase necesariamente por conseguir un pacto de estado en materia de educación y en las verdaderas prioridades que deberíamos exigir a aquellos que deciden.

Como en otras obras de este autor, destaca la cantidad de documentos y situaciones de conflicto a las que hace referencia para la construcción de una narrativa que no deja indiferente.

Una lectura recomendada para cualquier persona interesada en la educación, especialmente indicada para políticos, técnicos, educadores, familias y estudiantado universitario que aspire a ser los docentes del mañana. Porque la educación es cosa de toda la ciudadanía y este texto revela la urgencia y la necesidad de alzar la voz. Cada texto, una lección, una oportunidad, un grito que merece la pena ser tomado en consideración.

Diana Marín Suelves
Universidad de Valencia (UV), España
https://orcid.org/0000-0002-5346-8665

Cómo citar en APA:

Marin Suelves, D. (2026). Reseña del libro Una mirada a la educación. *Revista Iberoamericana de Educación*, *100*(1), 175-176. https://doi.org/10.35362/rie10017222