



# EDU REVIEW

INTERNATIONAL EDUCATION AND LEARNING REVIEW

REVISTA INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN Y APRENDIZAJE

**Students, professors and sexual diversity: acknowledging LGBT+ students and their school experience in university**

**Migración y aprendizaje: incidencias en el aprendizaje de estudiantes atendidos por Fe y Alegría Nicaragua con madre y/o padre migrantes**

**Diversidad cultural en la educación musical chilena: su comprensión desde las prácticas pedagógicas de las y los profesores de música**

**Sistemas de Gestión de Calidad (SGC) en instituciones educativas: reflexión sobre la importancia del logro y aseguramiento de la calidad de la educación en el contexto de un Estado Social de Derecho**

**Education Professionals' Knowledge And Needs Regarding Bullying**

**Análisis Conceptual de Metodologías en la Enseñanza del Derecho desde un Enfoque Socioformativo en la Sociedad del Conocimiento**



# **EDU REVIEW**

**The International Education and Learning Review**

**Revista Internacional de Educación y Aprendizaje**

Vol. 8, No. 4, 2020

*EDU REVIEW. The International Education and Learning Review*  
<https://journals.eagora.org/revEDU>

Published on 2020, Madrid, Spain  
by Global Knowledge Academics  
[www.gkacademics.com](http://www.gkacademics.com)

ISSN: 2695-9917

© 2020 (individual articles), the author(s)

© 2020 (selection and editorial material) Global Knowledge Academics

All rights reserved. Other than fair use for study, research, criticism, or review purposes as permitted under applicable copyright law, any part of this work may not be reproduced by any process without written permission from the publisher. For permissions and other questions, please contact <[publishing@gkacademics.com](mailto:publishing@gkacademics.com)>.

The *EDU REVIEW. The International Education and Learning Review* is peer reviewed by experts and backed by a publication process based on rigor and criteria of academic quality, thus ensuring that only significant intellectual works are published.

*EDU REVIEW. Revista Internacional de Educación y Aprendizaje*  
<https://journals.eagora.org/revEDU>

Publicado en 2020, Madrid, España  
por Global Knowledge Academics  
[www.gkacademics.com](http://www.gkacademics.com)

ISSN: 2695-9917

© 2020 (artículos individuales), los autores

© 2020 (selección y material editorial) Global Knowledge Academics

Todos los derechos reservados. Aparte de la utilización justa con propósitos de estudio, investigación, crítica o reseña como los permitidos bajo la pertinente legislación de derechos de autor, no se puede reproducir mediante cualquier proceso parte alguna de esta obra sin el permiso por escrito de la editorial. Para permisos y demás preguntas, por favor contacte con <[publicaciones@gkacademics.com](mailto:publicaciones@gkacademics.com)>.

La *EDU REVIEW. Revista Internacional de Educación y Aprendizaje* es revisada por pares expertos y respaldada por un proceso de publicación basado en el rigor y en criterios de calidad académica, asegurando así que solo los trabajos intelectuales significativos sean publicados.



## **EDU REVIEW**

*The International Education and Learning Review*  
*Revista Internacional de Educación y Aprendizaje*

### **Editors / Scientific Directors**

**Gregory M. Hauser**, Roosevelt University, USA

**Carmen Sánchez Ovcharov**, Universidad Complutense de Madrid, Spain

### **Editorial Board**

**Hasan Basri Gunduz**, Yildiz Technical University, Turkey

**Marisol Cipagauta**, Corporación Universitaria Minuto de Dios, Colombia

**Aleska Cordero**, Universidad Nacional Abierta, Venezuela

**Karina Delgado Valdivieso**, Universidad Tecnológica Indoamérica, Ecuador

**Heather Fehring**, Royal Melbourne Institute of Technology, Australia

**Roberto Feltrero**, ISFODOSU, Dominican Republic / UNED, Spain

**Cándida Filgueira Arias**, Universidad CEU San Pablo, Spain

**Carla E. Forster Marin**, Universidad de Talca, Chile

**Karim Javier Gherab Martín**, Universidad Rey Juan Carlos, Spain

**Ana Martina Greco**, Universitat de Barcelona, Spain

**Olufemi Isiaq**, Southampton Solent University, United Kingdom

**Ronald L. Jacobs**, University of Illinois, USA

**Jonathan Kasler**, Tel-Hal College, Israel

**Susan Katz**, Roosevelt University, USA

**Delia Manzanero**, Universidad Rey Juan Carlos, Spain

**María Paola Marchant Araya**, Pontificia Universidad Católica de Chile, Chile

**Renata Marciniak**, Fundació Universitària del Bages, Spain

**Gina Aurora Necula**, University of Galati, Romania

**Nora Obregon**, Whittier College, USA

**Sílvia Ester Orrú**, Universidade de Brasília, Brazil

**Jorge Paredes**, Colegio de Educación Infantil y Primaria Rosa Serrano, Spain

**Holly Pedersen**, Minot State University, USA

**Magda Pereira Pinto**, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brazil

**Salvador Ponce Ceballos**, Universidad Autónoma de Baja California, Mexico

**Eliphelet Rivera Cuayahuitl**, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, Mexico

**Issa Saleh**, University of Bahrain, Kingdom of Bahrain

**Myint Swe Khine**, Emerites College for Advanced Education, United Arab Emirates

**Antônio Vanderlei dos Santos**, Universidade Regional Integrada, Brazil

**Nancy Viana Vázquez**, Universidad de Puerto Rico en Rio Piedras, Puerto Rico

**Rosa Virgínia Wanderley Diniz**, Universidade de Sorocaba, Brazil





# Índice

<b>Students, Professors and Sexual Diversity: Acknowledging LGBT+ Students and their School Experience in University</b>	<b>207</b>
<i>Migdelina Andrea Espinoza Romero</i>	
<b>Migracion y aprendizaje Incidencias en el aprendizaje de estudiantes atendidos por Fe y Alegría Nicaragua con madre y/o padre migrantes</b>	<b>223</b>
<i>Everardo Víctor Jiménez, Neyda del Rosario Zamora, Axel Zamir Urcuyo</i>	
<b>Diversidad cultural en la educación musical chilena: su comprensión desde las prácticas pedagógicas de las y los profesores de música</b>	<b>235</b>
<i>Patricio Vega Gómez</i>	
<b>Sistemas de Gestión de Calidad (SGC) en instituciones educativas: reflexión sobre la importancia del logro y aseguramiento de la calidad de la educación en el contexto de un Estado Social de Derecho</b>	<b>253</b>
<i>Pedro Luis Espinosa Beltrán, William Andrés Prieto Galindo</i>	
<b>Education Professionals' Knowledge And Needs Regarding Bullying</b>	<b>265</b>
<i>Amaia Lojo Novo</i>	
<b>Análisis Conceptual de Metodologías en la Enseñanza del Derecho desde un Enfoque Socioformativo en la Sociedad del Conocimiento</b>	<b>275</b>
<i>Miriam Carrillo Ruiz, Josemanuel Luna-Nemecio</i>	



## Table of Contents

<b>Students, Professors and Sexual Diversity: Acknowledging LGBT+ Students and their School Experience in University</b>	<b>207</b>
<i>Migdelina Andrea Espinoza Romero</i>	
<b>International Migration Incidences of the Learning of Students Attended by Fe y Alegría Nicaragua with Mother and/or Father Migrants</b>	<b>223</b>
<i>Everardo Víctor Jiménez, Neyda del Rosario Zamora, Axel Zamir Urcuyo</i>	
<b>Cultural Diversity in Chilean Music Education Understanding Music Teachers' Pedagogical Practices</b>	<b>235</b>
<i>Patricio Vega Gómez</i>	
<b>Quality Management Systems (QMS) in Educational Institutions Educational Quality in the Social State of Law</b>	<b>253</b>
<i>Pedro Luis Espinosa Beltrán, William Andrés Prieto Galindo</i>	
<b>Education Professionals' Knowledge And Needs Regarding Bullying</b>	<b>265</b>
<i>Amaia Lojo Novo</i>	
<b>Conceptual Analysis of Methodologies in the Teaching of Law from a Socioformative Approach in the Knowledge Society</b>	<b>275</b>
<i>Miriam Carrillo Ruiz, José Manuel Luna Nemecio</i>	





## STUDENTS, PROFESSORS, AND SEXUAL DIVERSITY: ACKNOWLEDGING LGBT+ STUDENTS AND THEIR SCHOOL EXPERIENCE IN UNIVERSITY

MIGDELINA ANDREA ESPINOZA ROMERO, JOSÉ RAÚL RODRÍGUEZ JIMÉNEZ, DANIELA PIERSON

Universidad de Sonora, México

---

### KEYWORDS

*Higher education,  
Professors,  
LGBT+ students,  
Sexual diversity,  
Inclusive education*

---

### ABSTRACT

*This paper aims to explore the interactions between university professors and higher education students who identify as lesbian, gay, bisexual, transsexual, transgender, intersex, queer, and other non-heterosexual identities or orientations (LGBT+). Three theoretical-methodological dimensions are used to explore: a) the academic experiences of LGBT+ university students and the interactions with their university professors; b) the institutional and academic approaches towards sexual diversity in the student population; and c) aspects of their sexual identity. A descriptive case study was designed and the empirical information that supported it came from 31 interviews conducted with LGBT+ university students, enrolled in 11 higher education institutions in Sonora, Mexico.*

*The findings indicate professors abuse their power as teachers: they impose heteronormative interactions in the classroom, discriminating against and acting hostile towards LGBT+ students, negatively affecting them in academic and emotional ways. Only in a few cases, professors displayed inclusive pedagogical practices in front of sexual diversity.*

*This study shows that being an LGBT+ student negatively affects their learning, because respect for their diversity, a fundamental human right, is compromised by their sexual orientation, resulting in unequal treatment in higher education institutions. Governments and institutions must promote actions for the full integration of these students into academic spaces, where their rights are recognized and respected. In these possible actions, the role of the professor is especially important, because it's a key factor for the successful inclusion of LGBT+ students in higher education institutions.*

---

Received: 11/11/2020

Accepted: 13/12/2020

## 1. Introduction

Even before the COVID-19 pandemic that closed universities, young women students of higher education institutions in Mexico had a prominent place in the national press for their notorious protests denouncing sexual harassment they experienced at their universities. #MeToo was the hashtag students used in social networks to invite young women around the country to anonymously denounce professors, classmates, and university staff who took part in sexual harassment. The female students in Mexico protested to show discontent with the negative attitudes towards women found in their postsecondary campuses. However, this group of students is not the only one that reports sexual harassment and other forms of aggression, also LGBT+ student community has declared severe discrimination and bullying within the institutions, attitudes that primarily come from their professors and university staff. Thus, universities and other higher education institutions in Mexico are in debt with their main actors: the diverse student community.

Even though there is plenty of specialized literature about the Mexican student population (Guzman, 2011), sexual diversity amongst university students does not seem to be of great interest for national researchers. There is null or limited knowledge of university students identified as lesbian, gay, bisexual, transsexual, transgender, intersex, queer, and other non-heterosexual identities or orientations (LGBT+). Governmental agencies, higher education institutions, and other organizations do not solicit information about this group. There is a systemic avoidance surrounding the gender diversity of the student population.

Therefore, schools and academic places have been identified as unsafe, negative, and hostile for the LGBT+ population due to a lack of policies, practices, and guidelines that promote gender diversity and inclusivity, as well as the creation of safe classrooms and academic environments in support of sexual diversity (Goehring & Whittington, 2017; Méndez-Tapia, 2017). Likewise, Mexican society shows negative perceptions and attitudes regarding sexual diversity, 60% of the LGBT+ population declares

discrimination, and more than half reports being the target of hostile attitudes, hate, and even physical aggression. During the period 2013-2018, 473 people were murdered due to their sexual identity or orientation (Letra, 2019). Although the state of Sonora does not have the highest number of discriminatory sexual practices (CONAPRED, 2017), it still maintains a disrespectful culture for sexual diversity (Núñez, 2002; Zatarain, Núñez & Noriega, 2019).

Despite the fact that students experience homophobia in postsecondary education campuses, there is insufficient information to indicate how they adventure higher education. Dubet (1994) states that students experience higher education from simultaneous processes of socialization and individualization, conceptualized by them as school experience. Thus, the school experience is a reflective process which defines and re-defines the actions of the individuals (Gobato, 2016) and also it varies according to the type of students. Although these authors do not highlight the sexuality of the students as a modifier of the school experience, it may be a component that influences this process.

Under this perspective, self-identified LGBT+ students enrolled in universities in the state of Sonora were invited to participate in this research, an invitation that was accepted by 31 students. The main findings confirm that the sexual orientation of students determines their school experience, an experience marked above all by discrimination and violence. These discriminatory practices are carried out by their own teachers who tend to exercise it and disguise it as a pedagogical resource.

## 2. LGBT+ students, in the darkness

In the last three decades, the Mexican higher education system increased exponentially from 1.1 million in 1990 to 4.9 million in 2020 (SEP, 2020). This increment captivated the attention of educational researchers to start questioning who the higher education students are, their social background, their school practices, and beliefs (Guzmán, 2011). Similarly, some studies have been done to explore students' pathways in higher education, women's involvement in university and academic life as well as maternity

in female students, and sexual harassment in university classrooms.

According to the literature available, university students in Mexico are evenly divided between female and male sexes; they come from the middle class, although some students belong to vulnerable groups of the population. Postsecondary education students are mainly single and some of the study and work concurrently and most attend public universities. Regardless of this information, sexual diversity hasn't been sufficiently addressed in the Mexican higher education system. There is a deficit in the literature about LGBT+ students, hence the information at hand focuses on describing homophobic academic climates. Even the official information on students in Mexico, both in universities and in government agencies, is reduced to the male/female binary system, so officially sexual diversity is non-existent. Therefore, LGBT+ students remain in the darkness of discriminatory pedagogical practices and hostile classroom environments.

Various reasons may explain the lack of knowledge about LGBT+ university students' experiences. On the one hand, research about sexual diversity is relatively recent in Mexico. It wasn't until the 1990's that the Social Sciences separated from heteronormative reductionist thinking about sexuality and proposed to address it as a complex social construction that involves the subjectivization of the individuals, the social relationships, and the social institutions that are involved (Szasz & Lemer, 1998). To date, Freud's (1905) psychodynamic and psychosexual development theories stand out as a theoretical reference to interpret the diversity of sexualities. Accordingly, this theoretical field is still in construction and creating a horizon for research inquiry.

On the other hand, social and political movements recognized sexual minorities. The first public LGBT+ demonstrations date back to the late 1970s and were concentrated in Mexico City and Guadalajara (Franco, 2019). Although it is not until the beginning of this century that social movements achieved the recognition of legal rights for LGBT+ people such as marriage between people same-sex couples, adoption for same-sex couples, the creation of laws to stop

discrimination, and the acknowledgment of gender identity for transgender and transsexual people over 18 years of age.

In Mexican universities, recent student protests are aimed at respecting the rights of students, especially to stop sexual harassment, even in all public universities in the country there are offices for gender equality and protocols were recently designed to prevent sexual harassment, which is more than reasonable given the levels of violence against women that exist in the country. However, nothing like this exists to protect and promote LGBT+ students' rights and inclusion in the classroom.

Without official data or institutional recognition, without the presence of public organizations to demand respect for their rights, and a recently created field of research that begins the exploration of the wide and complex range of expressions of sexualities, it is understandable that LGBT+ students are not consistently featured on investigative agendas.

Consequently, what happens to LGBT+ students in terms of relationships with teachers and with their classmates as well as their beliefs seem to be non-existent or unimportant. Nonetheless, these students exist and are important since they are part of Mexican higher education.

### **3. Higher education and sexual diversity, a possible connection**

Research on LGBT+ students requires the study of two theoretical areas: students and sexualities. Higher education students are often considered as individuals, learning one of the professions offered in school institutions, but they also represent the diversity of social roles. Bourdieu y Passeron (1964) were some of the first authors in comprehending the sociological dimension of the students. In the 60s, they published *-Les heritiers y La reproduction-* to address this aspect. Schools are institutions that reproduce and legitimize the social differentiation in the student community. Students who come from educated families have more chances to do better in schools due to their cultural and symbolic capital and the development of habitus, understood as a set of principles of perception, appreciation, and

performance, which allows them to successfully navigate the educational institution.

According to Bourdieu and Passeron (1964), higher education students are predominantly heirs of privileged families, who are economically and culturally favored. The data on French higher education during the '60s supported the previous reasoning since the majority of the students had a privileged social origin.

The massification of higher education in the '70s represented the arrival of students from different social classes, mostly, middle class. Dubet (1994) considers two dimensions to approach the analysis of students such as youth and, what and where they study. For the first dimension, social conditions define different ways of living amongst the youth, for instance, young people from vulnerable families may become part of the workforce while they study at the university, even if they are gifted students. The second dimension involves the institutions and the majors that students choose to study such as hard sciences, social sciences, or arts and humanities.

Dubet (1994) and Dubet and Martucelli (1996) conceptualize this process as a school experience, understood as a process of socialization -institutional and disciplinary- and individualization. Generally speaking, students, while in university, acquire knowledge about the rules and norms of the establishment and also about their professions. The school experience that these authors proposed is constructed by three essential aspects: integration into the school framework, construction of the social utility of their studies -life project-, and vocation as the personal and intellectual interest in their careers (Dubet, 1994).

Although Dubet's (1994) proposal comprehends most of the aspects that students undergo in university, sexual diversity is not recognized as a big modifier of the school experience. In this research, we consider that sexual diversity influences the school experience. For instance, there are sciences or majors with more female enrollment. In the case of social sciences, there are several majors with a female majority while other majors like the exact or hard sciences enroll more men than women (Brunner, 2007).

#### **4. Sexual diversity and LGBT+ school experience**

School experience may have multiple meanings since experience is a set of subjective aspects, emotional understanding of the reality, and adaptation strategies, all of which forms part of the process of subjectivation but also it is a way to respond to what the society determines. Thus, the experience is framed between individual desires of the subject and the need to respond with expected actions in a given society (Dubet, 1994). In its epistemological definition, the experience is defined as an inner process but also implies a dialogue between the subject and his social interactions, it represents individual historicity originated in specific situations happening in specific institutions and/or establishments (Gobato, 2016).

In order to explore the school experience for LGBT+ students in higher education, a multidisciplinary theoretical framework was developed. Under this guide, it was possible to conceptually connect sexual diversity, university students, and educational establishments.

Sexuality is present in human beings as biological, anatomical, cultural, and social, characterized by different stages of individual development (Papalia, et ál., 2011). Sex and gender play a very important role in understanding sexuality. Sex refers to the anatomical condition of being a man or a woman, while gender is the expression of the masculine and feminine, and is socially constructed. Historically, there have been two aspects to the understanding of the sex-gender relationship. In the first, the traditional logic of human sexuality considers the birth sex as a differentiator of social relations, linking the man with the masculine gender and the woman with the feminine, creating a binary system to identify sexualities, but ignoring that this system generates identities, roles, and practices that are in opposition (West & Zimmerman, 1987). In the second, gender is conceived as a social construction, a category that allows the organization of human relationships, starting from the differences between masculine and feminine (Scott, 1999). This conception makes visible the dimensions, variations, and

combinations of the sexualities as illustrated by the interaction between masculine and feminine and the generation of sexualities from this interaction (Van-Anders, 2015). For instance, women can identify themselves with the masculine and men can identify themselves with the feminine.

The acronym LGBT+ has become an internationally recognized term that represents the population who identifies with sexuality that goes beyond traditional logic and is made up of the initial letters for: lesbian, gay, bisexual, transsexual, transgender, intersex, and queer, but it is not limited to these orientations, since with the + symbol, it expresses the inclusion of other non-heterosexual orientations.

Sexual diversity may represent a challenge for heteronormative societal or institutional frameworks since it questions and disobeys the social guidelines marked by traditional sexual logic (Foucault, 1977; Vince, 1991). In some societies, the LGBT+ population receives disapproval, intolerance, prejudice, and these people's lives are even threatened. In 2015, Mexico ranked second in the world for homophobic crime and, unfortunately, these events occur more frequently in schools (ICOH, 2015; Méndez-Tapia, 2017).

The population considered in this study expressed that school environments and school experience stimulated their discovery as LGBT+ subjects. In the LGBT+ school experience, the social and the personal are interwoven, on the one hand, the academic project of the students, the vocation by a career, the sense of belonging to the university, and on the other hand, what the institution expects of them, this is, the adjustment to their regulatory frameworks, their organization, and their own culture. LGBT+ students give meaning to their practices by following the rules, formal and informal, of the establishment and their field of study, which allow or restrict certain behaviors.

As mentioned before, Dubet and the rest of the experts, in analyzing the school experience and students in higher education, have not completed the general portrayal of university students as sexual diversity hasn't been approached under their theoretical lenses. Nonetheless, for this research, Dubet's (1994)

theoretical approach in combination with the theoretical framework for sexual diversity is considered. The school experience for LGBT+ students is then understood as a process of subjectivation that occurs within academic environments and in constant adjustment due to social and interpersonal interactions with other members of the university community, especially, those interactions that take place within the classroom.

## 5. Methodology: firsts approaches

This article shows a close up of the LGBT+ students and their school experience in higher education institutions. This analysis presented several methodological challenges. As previously stated, the topic of LGBT+ is controversial in Mexico; those who identify themselves with diverse sexuality remain hidden with their non-heterosexual orientation to avoid being a victim of homophobic acts and bullying, which could have resulted in low student participation in this research. The strongest limitation was the lack of official information, so various methodological strategies were reviewed to meet the objective of this research.

There were two criteria to participate in this study: self-identification as LGBT+ or non-heterosexual and being enrolled in a public or private university in Mexico, preferably at the undergraduate level. This descriptive case study gathers information from the participants through interviews. A digital invitation to participate in this study was published on social networks like Facebook, Twitter, and WhatsApp; it was also sent by email to members of civil associations focused on sexual diversity issues, faculty and peers from various public and private universities, and activist leaders belonging to LGBT+ communities in the state of Sonora, Mexico. The solicitation was broadcast virtually for six months; 27 requests for information were received through email and five through WhatsApp; it was shared 49 times on Twitter, while the publication on Facebook had a reach of 4,684 people, 231 interacted with the call, 55 people clicked on the Like button; it was also shared 54 times and had 23 conversations, which indicates that the topic generates great attention among students and other social sectors. However, the number of university students with

whom the interview was carried out involved 31 participants.

The interviews were audio-recorded and transcribed, to later be processed and analyzed in the ATLAS.ti 8.4 programs. Three initial theoretical-methodological dimensions allowed us to explore: a) the school experiences of LGBT+ university students, considering the relationship between them and their teachers; b) their opinion about the academic establishment, especially about its approach towards sexual diversity; and c) aspects of their sexual identity. By analyzing the information provided by the respondents, new categories of study emerged,

the perceptions of the LGBT+ students about how faculty face and respond to sexual diversity in the classroom. As part of the study, a fictitious name was assigned to each of the participants and identification labels were created containing information on their sexual orientation and institutional affiliation as students.

The participants were enrolled in 11 universities, three public and eight private. The most frequent sexual orientation among them was gay, although bisexuals, lesbians, queers, transgender, and transsexual people also appeared (Table 1).

Table 1. General information of the participants

Sexual orientation	Visibility			HIED Institution		Average age
	Cases	Open	Discrete	Public	Private	
Transgender and transsexual	2	1	1	1	1	29 (SD 6)
Queer	2	0	2	2	0	23 (SD 0)
Lesbian	6	2	4	4	2	23.83 (6.55)
Bisexual	8	4	4	6	2	23 (SD 3.02)
Gay	13	7	6	8	5	22.92 (SD 3.86)
Total	31	14	17	21*	10*	23.5 (SD 4.3)

Note: \*The figures correspond to the institutional location of the interviewees, but not to the total number of establishments.

Source: own elaboration with the information provided by the participants of this research.

The interviewees are young students, with an average age of 23.5 years (SD 4.3), the majority of them are from the state of Sonora and have a grade point average of 87.90 (SD 7.70) -scale 0 to 100-, so they have an acceptable academic performance. Most of them are single and some are living as common-law partners. Only some of them combine their post-secondary education with a job, so they are full-time students and receive financial support from their parents or partner. Regarding science fields (see Table 2), the majority of the students are enrolled in Social sciences and Law, followed by those enrolled in Engineering, Manufacturing, and Construction followed by those who study Education, Administration, and Business while the rest are found in Health Sciences, Arts and Humanities

and Services (Mexican classification of fields of study of INEGI, 2016).

Table 2. Fields of study of the interviewees

Field of study	Cases
Social sciences and Law	11
Engineering, Manufacturing, and Construction	7
Education	5
Administration and Business	4
Health Sciences	2
Arts and Humanities	1
Services	1
Total	31

Source: own elaboration with the information provided by the participants of this research using the Mexican classification of fields of study of the INEGI, 2016.



Most of the interviewees are enrolled in the oldest and most populous public university in the state and are taking fifth-semester courses - of nine- of their respective bachelor's degrees, so they have already gone through the adaptation stage and it can be said that they fully know the operation of the establishments in which they are enrolled. Three interviewees changed majors during their academic careers. The change of career is associated with issues about their sexual identity in which their teachers or other students treated them negatively, and also because they went through an emotional crisis that forced them to abandon their first or second major. For 17 of the 31 interviewees, their sexual identity is a particular issue, since their visibility is discreet; while the rest of the students have managed to express open and public visibility. Most visibly recognized LGBT+ students belong to public universities, while those who belong to private universities are discreet in their preferences.

In Mexico, higher education institutions present notoriously characteristics depending on the source of funding. Thus, institutions receiving financial support and funding from public resources tend to be tolerant of the political and cultural orientation of their students, including the defense of women's rights, while universities belonging to the private sector, which is the most numerous in the country, tend to be more traditional with respect to their students and their thoughts, attitudes, and expressions, so they are often less tolerant and inclusive.

## **6. Findings: looking at university professors through LGBT+ students' lenses**

The information obtained with this study confirms that the university professor is a key actor in school life. Teachers are essential in the transmission of knowledge and, of course, in the evaluation of learning, but the case of the participants of this research, meaning students with diverse sexual orientations, the role of the teacher involves other responsibilities, as he or she plays a key role in who may facilitate or

obstruct the experience and success of LGBT+ students in higher education.

The literature indicates two types of leadership in university professors: the positive and the negative model (Hill, 2013; Evans, 2015). The first model refers to professors who serve and benefit students with their support, it also includes those who voluntarily adopt the role of mentors or tutors for students who are just starting their majors, and also those students who are part of the university workforce, but who are younger than the leader. On the contrary, the negative leadership model refers to those teachers who serve as an example of what should not be done, in most cases, their negative leadership is not something planned.

Hence, teachers have a fundamental role with regard to inclusive classrooms, since they can promote equity and equal opportunities for all students, however, they can also serve as obstacles for the full development of their students (Hargreaves & Fink, 2006). During their school experience in university, the interviewees have encountered two types of teachers; on the one hand, teachers respectful of sexual diversity; on the other hand, teachers who are intolerant and bullying with any person that does not identify with the heteronormative model.

Professors who are tolerant and respectful of diversity are limited, and fortunately, they have had a notorious and critical role in the school experience of the interviewees. These professors have carried out actions to advocate LGBT+ students' rights, demanding and enforcing inclusion and respect in their classroom and on the university campus.

At the beginning of each semester, I write an email to each of my professors to inform them that I am going through a sex reassignment process, and that the name that appears on the attendance list is no longer mine, because now my name is different. I ask that they please call me with my man's name, not with the woman's, or preferably by my last name. Few teachers respond positively to my request and those who do are also excellent teachers at an academic level. (Ulises, TsPrS09-03)

Those few teachers are usually mature, around 60 or 70 years old, who prepare each of their classes and who can be trusted to consult

regarding school problems, but also discuss questions about sexual diversity.

One of my sociology teachers is about 60 years old and always supports students who belong to the LGBT+ community. She keeps us informed through media when conferences on this matter are scheduled and also advises us in the event of being victims of homophobic acts. She is an advocate of women's rights and sexual diversity. (Hércules, GPuCSD05-09)

This group of professors are predominantly female and are affiliated with 6 of the 11 universities that took part in this study. They fill institutional gaps in attention to issues that involve the diverse student population. They are knowledgeable about their university policies, rules, and norms and aware of the subtle, implicit, and sometimes silent exclusion practices performed against sexually diverse students; they have gathered enough experience to lead school groups in defense of students' rights; they are experts in social sciences—sociology or psychology, and are sensitive to problems and situations that LGBT+ students may face, they perform as tutors, and even as advocates for LGBT+ students. For the interviewees, these teachers are ideal and influenced their school experience in a really positive way since they were irreplaceable support.

Besides studying psychology, I am also an athlete. One day, I was at volleyball practice on the university courts. A group of students - men- from another undergraduate degree sat down to observe me and began shouting: "Butch! You win because you play against women! Better play against men! " One of my professors -of psychology- when she realized what was happening, approached them, confronted them and accompanied me to report them with the corresponding authority. (Penélope, LPrCSD09-12)

Unfortunately for the interviewees, these teachers are exceptions, so most of the interviewees are unaware of their existence. Instead, they frequently encounter teachers - mostly male - who abuse their power, insult, despise, and stigmatize sexual diversity and those whose identity is outside of

heteronormativity. The degree of discrimination perceived usually implies some degree of aggression or violence. According to the interviewees, these teachers are known among students for carrying out discriminatory actions, especially verbal, offending women and people with different sexual orientations. Due to the knowledge of these academics among the students, some interviewees decided not to take courses with them, even if this represented a delay in their graduation.

The professor of the computer science class insults everybody; he makes jokes about women and expresses a negative perception about gays, lesbians and bisexuals. Once, I witnessed how he verbally attacked one of my classmates who was pregnant. The teacher told her that she better go home to take care of her future baby, because college was no longer for her. I would never enroll in his class, even if it takes longer to finish my studies. (Bastian, GPuAH05-15)

The interviewees point out that these teachers attack LGBT+ students on a daily basis and take advantage of any occasion to ridicule them. Furthermore, discrimination was covered as a pedagogical resource to reduce stress, encourage fun for the students, or break the monotony during classes. It is not possible to know if these resources achieved any pedagogical task, but these actions demonstrate no appreciation and courtesy towards students' sexual orientations and their rights whatsoever; in fact, these hostile situations could be considered as factors for the interruption or abandonment of studies.

During my first term in college, the professor for the 7 am class started his class with a joke about gays or lesbians. I never said anything, nor did I express my annoyance to anyone because I didn't want anyone to find out that I am a lesbian. I used to feel bad all day, because I was left with all the repressed sadness. Because of teachers like this and other problems associated with my sexual identity, I stopped studying for a year. I needed to find myself, to know who I was. (Aurora, QPuIMC05-05)

Stereotypes, prejudices, and preconceptions exist without rational or logical support associated with all genders, the LGBT+ community is not exempt. This collection of ideas is better known as stigma and it consists of erroneous beliefs that damage the image of sexually diverse people (Salter & Liberman, 2016). Among the stigmas that have historically been associated with the LGBT+ population, there are misconceptions about sexual practices considered as promiscuity, being carriers of all kinds of sexually transmitted diseases, and having inferior intellectual abilities compared to those who are predominantly heterosexual. Furthermore, sexually diverse people have been wrongly labeled as deviant, and have been persecuted for challenging and transgressing the dominant structures of the heteronormative system (Foucault, 1977).

In our study, the stigmas were expressed through mockery, jokes, insults and disrespectful expressions that teachers used as a supposed resource to improve teaching, break the ice and start the class, reduce stress, or simply as collective fun, assuming that among the students there were no an LGBT+ student as they did not have the “appearance” of being such.

My appearance has never been flashy. Now that I am a man, I try to make my physical image completely manly. There are always people who joke about the LGBT+ community. I consider it normal to a certain extent, sexuality is part of life and there is always a joke about anything in life. They do not know that I am transsexual, they do not know who I really am, they assume that I have always been a man and they joke in my presence. But when jokes come from professors, from university professors, then it hurts, it is not acceptable, it is not ethical, it is not a professional attitude. (Ulises, TsPrS09-03)

According to the interviewees, when the teachers specifically speak about sexually diverse students, the tone of discrimination was notably higher. They used adjectives with a strong content of symbolic violence, even though they could be perceived as colloquial terms, these adjectives show an offensive speech against sexually diverse people. The teachers of the interviewees' stories referred to LGBT+

female students as *tortilleras*, *lenchas*, *machorras*, or *marimachas*<sup>1</sup>, and to refer to men they used adjectives such as “*jotos*, *maricas* or *putos*”<sup>2</sup>.

The highly sexist language promotes erroneous ideas of sexual diversity. The impact is even greater when it comes from a university professor, therefore, LGBT+ students are attacked by stigmas that lack a logical conceptualization and negatively permeate the academic environment (Tusón, 2016).

This explicit and also symbolic aggression and violence against LGBT+ students in university campuses, not only damages their school experience but also affects and contradicts institutional programs addressing issues of sexual diversity on campus. It creates a “normal” and “natural” way to treat sexual diversity and the LGBT+ community. It makes harsh and abusive pedagogical practices a “normal” way to interact with students of any gender.

One day in the Ethics and Professional Development class, we were reviewing the topic of discrimination and the teacher asked about the types of discrimination we knew of. Another student raised her hand and said: “discrimination based on sexual orientation.” The teacher laughed out loud and then asked: “Is anyone here *joto*?” I raised my hand to tell him that that word was not appropriate and to ask him to please not express himself like that, but he did not let me speak and immediately shouted: “see, he is not ashamed of being a *joto*, this type of discrimination already do not longer exist, these issues are normal.” I kept quiet and did not participate in the class anymore. (Orfeo, GPuE01-06)

Besides engaging in discriminatory practices, some teachers engage in sexual harassment. Bullying in higher education has distinctive characteristics, different from bullying at lower educational levels but similar to workplace bullying. In higher education, the victims of bullying are generally the students, while the

<sup>1</sup> *Tortillera*, *lencha*, *machorra*, *marimacha*: the words can be used as synonyms. In Mexican colloquial language, they are derogatory terms to refer to a lesbian or a masculine woman.

<sup>2</sup> *Joto*, *marica*, *puto*: the words can be used as a synonym. In Mexico, the terms refer to gays or feminine men, denoting a great content of disdain.

bullies can be their peers, and also their teachers. When it is the teacher who sexually harasses his or her students, the damage towards the victims is even greater, since the students tend to give in, maintain and hide the situation out of fear, they suffer deep psychological damage (Romero & Plata, 2015). However, sexual harassment of sexually diverse students is almost unknown. One of the interviewees recalled that, when she had not yet defined her sexual orientation and had strong doubts about her socio-affective interests, one of her teachers, who was also her academic tutor, found out about her dilemma and started persistent and prolonged harassment with sexual overtones, which led this student to temporarily drop out of university studies.

I was always a good student, I was on the honor roll several times, but I missed a year in college. A journalism teacher suggested that I have sex with her. She threatened to fail me if I did not accept. I rejected her, she carried out her threat and she failed me. I reported her to the Office of Student University Rights. The lawsuit did not proceed because she is married - to a man - and, therefore, it was impossible for her to be a lesbian. That teacher also has influence in the college union. They asked me for a lot of evidence, audio and video recordings that provided evidence against the teacher, but obviously I didn't have any. The university did nothing about the teacher, everything remained the same. Nobody believed me for being just a student, and besides being a lesbian, a liar. (Helena, LPuCSD09-02)

Moreover, the stories of our respondents revealed that some teachers directly discriminated and showed hateful attitudes towards specific students in their classrooms by calling them by their full names, also they used these attitudes in order to change LGBT+ students' behaviors. as if they were wrong or inappropriate. These teachers intended to raise a public claim against sexual diversity and demanded students to either change or keep their sexual orientation hidden as this supposedly would benefit students in their professions. Even professors with prestige in their field of work have shown discriminatory and hostile practices, their prizes and public

recognition do not motivate them to develop an open-minded attitude free of prejudice.

In law school there are a couple of professors who are recognized for being prestigious lawyers, but also for being misogynistic, racist and elitist. One day during one of the classes, one of these teachers called out my name and asked me: "Do you want to be a lawyer with that hair and with those clothes? The way you look, nobody will give you a job, they won't even distinguish if you are a woman or a man. Nobody is going to hire you; I wouldn't hire you in my law firm. Better, make up your mind and even if you don't like it, act like you're a man. If you don't, you're going to starve. (Theo, QPuCSD08-13)

In education, the classroom is a valuable place where a large part of learning takes place, but also where cohorts of diverse social actors meet. On the one hand, the students who attend college in order to acquire knowledge in their fields of study will need to demonstrate a certain degree of expertise in their professions once they graduate. On the other hand, the professors who teach are leaders in their field of knowledge. It is an unequal relationship based on power, between some who do not yet know and others who dominate knowledge (Stubbs & Delamont, 1978). The interviewees confirm the importance of the classroom as a space for teaching and learning, but their school experience demonstrates a reality characterized by abuse, discrimination, and hostility notably from faculty. The majority of professors who displayed negative attitudes and bullying were male. They used their power and privileged position to discriminate against those who did not adhere to heteronormative dispositions.

It is important to highlight that these are prestigious professors due to their mastery and professional success in their discipline of study; they could even be considered good teachers if they are evaluated based on the criteria outlined by government programs for the professionalization of academics (Gobierno de la República, 2013). Nonetheless, after analyzing their interactions with LGBT+ students, it is disheartening to find that most of them used a negative academic leadership model. It is possible to consider their practices as

homophobic, since through the use of stigma, sexism, and pejorative language, they dictate and promote a climate of inequality within the classroom, damaging and leaving those who are sexually diverse at a disadvantage.

## 7. Conclusion

As stated before, the school experience is the process of socialization and subjectivation which students go through during university studies. Having said this, school experience corresponds to three categories: institutional integration, the school project, and the desire to study. In this journey, students establish relationships with key actors. One of them is the teacher. This key actor is committed to teach and provides access to specific knowledge of the field of study as well as evaluate learning. This position grants power, it is legitimized by the educational institution and is valuable and appreciated for students who want to acquire knowledge. Thus, the teacher demands from his or her student's certain activities -homework, exams, essays, to name a few- and behaviors -course attendance, silence in-class sessions-.

Since the last century, students have noticed excesses in the figure of the teacher, the student protests of the 1960s or the current movement of students to stop sexual harassment are good examples of this, so the universities proceeded to establish regulations of ethical behavior for teachers. In Mexico, these regulations exist and have limited certain excesses of teachers, but on issues of diverse sexualities, the actions of teachers do not show respect. According to our interviewees, most of their teachers stand out for their intolerance, disdain, and violence towards sexual diversity.

During the '60s, students noticed how professors were abusing their power. Since then, student protests have addressed sexual harassment coming from teachers, so universities have created regulations in order to encourage ethical behaviors in classrooms and campuses. In Mexico, this set of regulations, norms, and rules are part of universities' normative, and it has set up some limitations to a certain extent. However, sexual diversity still challenges traditional and conservative ways of thinking and heteronormative behaviors.

According to our participants, most of the professors stand out for their intolerance, disrespect, and hostility towards sexual diversity.

Despite the fact that LGBT+ students recognize that the actions of these teachers violate their rights, they do not protest, nor do they report. What is the reason for this attitude? There are several elements that intervene. On the one hand, the interviewees know or intuit that their protests will have no effect whatsoever. Furthermore, students who went to the university authorities to point out the behaviors of their teachers, faced institutional disdain, one of them even had to abandon his studies. Along with institutional disinterest in these issues, LGBT+ students have not developed organizations for the recognition and defense of their rights at universities, so the aggression and hostility may be experienced alone. Under these conditions, some interviewees decide to endure the abuse and violence of their teachers; while some LGBT+ students decide to remain anonymous or hidden -they call it the discretion of their sexual preferences- so they are not identified as sexually diverse. In both cases, they display strategies to navigate the university and get along with their peers. All of this is part of their school experience.

The integration of the rules and regulations that exist in universities involves the understanding of what is allowed and what is prohibited within the school. It also includes the recognition of those areas that are not institutionally regulated and are arbitrarily ordered by certain actors. For instance, the role of the teacher in the classroom and the enforcement of an order that does not tolerate sexual diversity.

The school project of these students is also conditioned by their sexual diversity. All our participants have a professional project that guides their university studies; they are convinced that their studies will be useful in the job market, so they are determined to graduate. They have professional expectations: it would mean a professional accomplishment and it would give them some kind of recognition beyond their sexual orientation: When I realized that I was accepted to become an English

teacher, I said to myself, "You're doing well, you no longer have to open your aesthetics or beauty studio!" I have never had those interests, I am very masculine, but it took a great weight off my shoulders knowing that I would become a teacher and that I would not be just another gay with little skirts and false eyelashes [laughs] (Tristán, GPuE05-08).

The participants of this study express a vocational attitude towards their majors. Dubet (1994) understands vocation as the interest and identity of the field of study. Students are fully convinced of their vocation for their careers and their familiarization with their universities; however, achieving their professional dreams, they must endure discrimination and violence due to their sexual orientation or decide to hide it.

Despite the fact that the mission and vision of the universities in Mexico should be oriented towards diversity and educational inclusion (ANUIES, 2019), based on what was said by the interviewees, it is possible to point out that the homophobia manifested by society in Mexico also lives in higher education establishments.

From the interviewees' stories, it is possible to discern that the majority of the members of the university community, especially the professors, guide their behavior based on negative beliefs about those who are LGBT+. Is it possible to alter the state of affairs in the universities understudy to accommodate relationships of equality and tolerance? The question goes beyond the purposes of this research, however, institutionalizing inclusion and programs for sexual diversity in universities through the generation of rules, and promoting a culture of respect towards the LGBT+ community, can result in a scenario that takes into account the sexual differences of its members for their academic and social integration.

Dissolving the discrimination against sexually diverse students also includes learning about the complex university life of LGBT+ students. Being a student with a different sexual orientation has a high cost, not only for the learning process of these students but for their diversity or differentiation, a fundamental human right, is compromised by their sexual orientation, resulting in unsafe and unequal treatment on

campuses. Although the predominance of the heteronormative system is not an official rule in universities, there are also no regulations that protect LGBT+ students.

From selecting the major or field of study, the academic project of some is aligned with the hetero-norm and not with their genuine vocational interests, due to the fear of showing their sexual diversity:

My first career was Civil Engineering. I always wanted to study Nursing, but nurses are women and I am a man, so it was my obligation to study something for men, such as engineering. The first semester was very difficult, not because of the courses, but because I didn't like what I was studying. I wanted to be a nurse, that was my true calling. At that time, I still did not accept that I was gay and limited myself to doing many things for fear that people would question my sexuality. (Hipólito, GPuCS03-10)

A strong institutional integration is related to dominance, appropriation, and acceptance of the formal and informal rules of the establishment (Dubet, 1994). Thus, LGBT+ students are integrated into the university, they fit into an institution where most of its members legitimize heterosexuality. Their integration has not been easy and they have developed resilience. Despite the homophobic climates they face on a daily basis in their classrooms and in other university spaces, they maintain a positive attitude, forming networks with others who are sexually diverse and with allies. They rely on their studies for future job stability.

The findings show that the role of the professor is key for the full inclusion of LGBT+ students in classrooms and other university spaces. The professor is the one who issues grades and grants approval, but at the same time is a source of professional inspiration for many students, hence it is of utmost importance in relation to the inclusion of sexual diversity in universities.

It is important to recognize that the academic performance and trajectory of the students is not only the responsibility of the teachers but of the universities, so programs for the comprehensive care of LGBT+ students should be promoted,

focusing on their academic needs and other associated factors, such as timely psychological care and fostering a culture of respect for sexual diversity in universities. Recognizing that the correction of poor teaching practices in the face of sexual diversity will result in more equitable environments.

Governments and other social institutions and civil organizations must promote actions for the full integration of these students into schools, so their rights are recognized and respected. With these possible actions, the role of the university professor should be especially important, since his/her position places him/her in a powerful place to promote practices of inclusion and equality.

Education is a means by which human relations can be transformed, therefore, it is through education that it is possible to generate changes towards equality in a diverse society (OEI, 2018). Promoting and ensuring inclusion for people with different sexual orientations, higher education will expand its teaching functions, not only in the fields of knowledge but also contributing to a truly equitable education that promotes learning opportunities for all people.

## 8. Limitations

Integration strategies displayed in this research are shared with the interviewees; however, as a descriptive case study, it is not possible to state that the experiences described in this study

occur to the totality of the diverse student population enrolled in higher education institutions.

Despite caring about the methodological design in order to protect the sexually diverse community, it is to be assumed that certain LGBT+ students discreet in their preferences avoided participating in this research. That is why there is a need for methodological designs that can protect the target population.

## 9. Pending agenda

As a first approach for future studies of LGBT+ university students, the findings of this study should be expanded, confirmed, or corrected by new research. The descriptive scope of the research generated information that opened new questions about the LGBT+ school experience. It is proposed to carry out comparative studies that allow looking deeply into the university school experience of those who are sexually diverse.

The methodological research design only considered enrolled students, but some testimonies indicate that the LGBT+ population has a higher probability of school dropout due to violence and homophobic discrimination. Future research could be directed to find these students and explore how their experience at the university was.

## References

- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (2014). Género y educación superior, <http://www.anuies.mx/noticias/index.php?pag=29>
- Bourdieu, P. & Passeron, J. (1964). Los herederos. Los estudiantes y la cultura. México: Siglo Veintiuno, <https://socioeducacion.files.wordpress.com/2011/05/bourdieu-pierr-los-herederos.pdf>
- Brunner, J. (2007). Universidad y sociedad en América Latina. México: Universidad Veracruzana. ISBN 978-968-834-855-0.
- Consejo Nacional Para Prevenir la Discriminación (2017). Encuesta Nacional sobre discriminación 2017. Principales resultados. México: CONAPRED, [http://www.conapred.org.mx/userfiles/files/PtcionENADIS2017\\_08.pdf](http://www.conapred.org.mx/userfiles/files/PtcionENADIS2017_08.pdf)
- Dubet, F. (1994). Dimensions et figures de l'expérience étudiante dans l'université de masse. *Revue française de sociologie. Monde étudiant et monde scolaire* 35(4): 511-532, [https://www.persee.fr/doc/rfsoc\\_0035-2969\\_1994\\_num\\_35\\_4\\_4353](https://www.persee.fr/doc/rfsoc_0035-2969_1994_num_35_4_4353)
- Dubet, F. & Martuccelli, D. (1996). La escuela. Sociología de la experiencia escolar. España: Losada.
- Evans, L. (2015). What academics want from their professors: findings from a study of professorial academic leadership in the UK. Cummings, Forming, recruiting and managing the academic profession compilado por Ulrich Teichler y William Cummings: 51-78. Suiza: Springer, <https://doi.org/10.1007/978-3-319-16080-1>
- Foucault, M. (1977). Historia de la sexualidad 1: la voluntad de saber. México: Siglo XXI editores. ISBN 968-23-0118-1, <http://www.uruguaypiensa.org.uy/imgnoticias/681.pdf>
- Franco, C. (2019). El movimiento LGBT en México. *Direitos Culturais*, <https://doi.org/14.275.10.20912/rdc.v14i34.3218>.
- Freud, S. (1905) Tres ensayos de teoría sexual. Argentina: Amorrortu editores. ISBN 978-950-518-583-2
- Gobato, F. (2016). La obsesión participante. Ensayo sobre el método. La experiencia como hecho social. Ensayos de sociología cultural, 29-44. México: FLACSO.
- Gobierno de la república (2013). Plan de Desarrollo Nacional de México 2013-2018, <http://pnd.gob.mx/>
- Goehring, C. & Whittington, H. (2017). Gender diversity and inclusivity in the classroom. *Montessori Life* 2: 50-53, <http://transfamilyos.org/wp-content/uploads/2017/08/GoehringWhittingtonGenderDiversityMontessoriLife.pdf>
- Guzmán, C. (2011). Avances y retos en el conocimiento sobre los estudiantes mexicanos de educación superior en la primera década del siglo XX. *Perfiles Educativos* 23 (1). México: IISUE-UNAM.
- Hargreaves, A. & Fink, D. (2006). Estrategias de cambio y mejora en educación caracterizadas por su relevancia, difusión y continuidad en el tiempo. *Revista de Educación*, 339, 43-58, [https://www.researchgate.net/publication/39218734\\_Estrategias\\_de\\_cambio\\_y\\_mejora\\_en\\_educacion\\_caracterizadas\\_por\\_su\\_relevancia\\_difusion\\_y\\_continuidad\\_en\\_el\\_tiempo](https://www.researchgate.net/publication/39218734_Estrategias_de_cambio_y_mejora_en_educacion_caracterizadas_por_su_relevancia_difusion_y_continuidad_en_el_tiempo)
- Hill, L. (2013). Lasting female educational leadership. *Leadership legacies of women leaders*. USA: Springer, <https://doi.org/10.1007/978-94-007-5019-7>
- Hodgson, G. (2011). What are institutions? *Ciencias sociales* 8(17): 21-53. Colombia: CN. ISSN 2011-0334, <http://www.scielo.org.co/pdf/recs/n8/n8a02.pdf>
- Informe de Crímenes de Odio por Homofobia (2015). Seguimiento hemerográfico de notas informativas sobre este tipo de homicidios de 1995 al 2015, <http://www.letraese.org.mx/proyectos/proyecto-1-2/>
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2016). Clasificación mexicana de planes de estudio por campos de formación académica 2016. Educación superior y media superior. México: INEGI.
- Letra (2019). Violencia extrema. Los asesinatos de personas LGBTTTT en México: los saldos del sexenio (2013-2018). <http://www.letraese.org.mx/wp-content/uploads/2019/05/Informe-cr%C3%ADmenes-2018-v2.pdf>
- Méndez-Tapia, M. (2017). Reflexiones críticas sobre homofobia, educación y diversidad sexual en *Educação & Realidade*, 42 (2): 673-686, <http://dx.doi.org/10.1590/2175-623656193>



- Núñez, G. (2002). *Identidad regional: del discurso del poder al discurso democrático de la diversidad in Sonora frente al siglo XXI*. México: El Colegio de Sonora.
- Organización de Estados Iberoamericanos (2018). *Educación incluyente, gran reto a nivel nacional*. Conferencia de apertura del Encuentro de experiencias de educación incluyente: hacia una educación antidiscriminatoria, convocado por CONAPRED, CREFAL, OEI-México y COEPREDV. México: Organización de Estados Iberoamericanos, <http://www.oei.org.mx/Oei/Noticia/educacion-incluyente-gran-reto-a-nivel-nacional-alexandra>
- Papalia, D., Olds, S. & Fieldman, R. (2011). *Desarrollo Humano*. México: Editorial McGraw-Hill.
- Romero, A. & Plata, J. (2015). Acoso escolar en universidades en Enseñanza e Investigación en Psicología 20 (3): 266-274, México: Consejo Nacional para la Enseñanza en Investigación en Psicología A.C.
- Salter, N. & Liberman, B. (2016). The influence of sexual orientation and gender on perceptions of successful leadership characteristics. *Sexual orientation and transgender issues in organizations. Global perspectives on LGBT workforce diversity: 429-450*. Suiza: Springer, <https://doi.org/10.1007/978-3-319-29623-4>
- Scott, J. (1999). *El género: una categoría útil para el análisis histórico*. Sexualidad, género y roles sexuales. Argentina: Fondo de Cultura Económica. ISBN 950-557-339-1.
- Secretaría de Educación Pública (2020). *Serie histórica*. México: SEP. <https://www.planeacion.sep.gob.mx/estadisticaeducativas.aspx>
- Stubbs, M. & Delamont, S. (1978). *Las relaciones profesor alumno*. Barcelona: Oikos-Tau.
- Szasz, I. & Lemer, S. (1998). *Sexualidades en México: algunas aproximaciones desde la perspectiva de las ciencias sociales*. México: El Colegio de México.
- Tusón, A. (2016). Lenguaje, interacción y diferencia sexual. *Enunciación* 21 (1), 138-151.
- Van-Anders, S. (2015). Beyond Sexual Orientation: Integrating Gender/Sex and Diverse Sexualities via Sexual Configurations Theory. *Archives of Sexual Behavior* 44: 1177-1213, <https://doi.org/10.1007/s10508-015-0490-8>
- Vince, C. (1991). Anthropology rediscovers sexuality: a theoretical comment. *Social science & medicine* 33(8): 875-884, [https://doi.org/10.1016/0277-9536\(91\)90259-F](https://doi.org/10.1016/0277-9536(91)90259-F).
- West, C. & Zimmerman, D. (1987). Doing gender. *Gender and society* 1(2): 125-151, [https://www.gla.ac.uk/0t4/crcees/files/summerschool/readings/WestZimmerman\\_1987\\_DoinGender.pdf](https://www.gla.ac.uk/0t4/crcees/files/summerschool/readings/WestZimmerman_1987_DoinGender.pdf)
- Zatarain, A., Núñez, G. & Noriega, N. (2019). "Tortilleras, tamaleras, chanclas y lenchas": representaciones dominantes de las relaciones erótico-afectivas entre mujeres en el norte de México. *Revista de Estudios de Antropología Sexual* 1(10): 27-45. México: CIAD.

Annex. Interviewees identification data

Interview number	Name*	Sexual orientation	University	Field of study	Semester	ID tag**
1	Zeus	Gay	Private 1	Engineering, Manufacturing and Construction	9	GPrIMC09-01
2	Helena	Lesbian	Public 1	Social sciences and Law	9	LPuCSD09-02
3	Ulises	Transsexual	Private 2	Services	9	TsPrS09-03
4	Aquiles	Gay	Public 1	Education	5	GPuE05-04
5	Aurora	Queer	Public 1	Engineering, Manufacturing, and Construction	5	QPuIMC05-05
6	Orfeo	Gay	Public 1	Education	1	GPuE01-06
7	Apolo	Gay	Public 1	Social sciences and Law	1	GPuCSD01-07
8	Tristán	Gay	Public 1	Education	5	GPuE05-08
9	Hércules	Gay	Public 1	Social sciences and Law	5	GPuCSD05-09
10	Hipólito	Gay	Public 1	Health Sciences	3	GPuCS03-10
11	Artemisa	Transgender	Public 1	Engineering, Manufacturing, and Construction	5	TgPuIMC05-11
12	Penélope	Lesbian	Private 3	Social sciences and Law	9	LPrCSD09-12
13	Theo	Queer	Public 1	Social sciences and Law	8	QPuCSD08-13
14	Aria	Bisexual	Public 1	Social sciences and Law	1	BPuCSD01-14
15	Bastian	Gay	Public 1	Arts and Humanities	5	GPuAH05-15
16	Dante	Gay	Public 1	Social sciences and Law	4	GPuCSD04-16
17	Eliú	Gay	Private 4	Social sciences and Law	8	GPrCSD08-17
18	Serena	Bisexual	Public 1	Social sciences and Law	6	BPuCSD06-18
19	Calixto	Bisexual	Public 1	Engineering, Manufacturing, and Construction	2	BPuIMC02-19
20	Diana	Bisexual	Public 1	Social sciences and Law	8	BPuCSD08-20
21	Minerva	Bisexual	Public 1	Administration and Business	2	BPuAN02-21
22	Desiré	Lesbian	Private 5	Engineering, Manufacturing, and Construction	4	LPrIMC04-22
23	Tabata	Lesbian	Public 2	Education	5	LPuE05-23
24	Silka	Lesbian	Public 1	Social sciences and Law	8	LPuCSD08-24
25	Aban	Bisexual	Private 6	Administration and Business	2	BPrAN02-25
26	Ezra	Bisexual	Private 7	Engineering, Manufacturing, and Construction	6	BPrIMC06-26
27	Gastón	Gay	Public 3	Education	6	GPuE06-27
28	Gaspar	Gay	Private 2	Health Sciences	4	GPrCS04-28
29	Hada	Bisexual	Public 1	Engineering, Manufacturing, and Construction	8	BPuIMC08-29
30	Dina	Lesbian	Public 1	Administration and Business	2	LPuAN02-30
31	Simón	Gay	Private 8	Administration and Business	6	GPrAN06-31

Note: \*The name assigned to the participants of this research is fictitious. \*\* The ID tag of each participant was made up of the initials of their sexual orientation; the first two letters of the type of financing of their university; the initials of your field of study; semester and, finally, after a dash, the number corresponding to your interview.

Source: own elaboration with the information provided by the research participants.



## MIGRACIÓN Y APRENDIZAJE

### Incidencias en el aprendizaje de estudiantes atendidos por Fe y Alegría Nicaragua con madre y/o padre migrantes

International Migration: Incidences of the Learning of Students Attended by Fe y Alegría Nicaragua with  
Mother and/or Father Migrants

EVERARDO VÍCTOR JÍMENEZ, NEYDA DEL ROSARIO ZAMORA, AXEL ZAMIR URCUYO

Fe y Alegría, Nicaragua

---

#### KEY WORDS

*International migration  
Absence of parents  
Effects  
Academic performance  
Behaviour  
Learning*

#### ABSTRACT

*This work shows how the absence of parents due to migration affects students learning, for that reason a sample of 993 students with a 95% confidence and 3% margin of error was considered. This study is qualitative and quantitative in nature. Among the main results found is that 19.4% of surveyed students suffer absence of mother, father or both of them due to migration. In addition it was also observed that the most direct consequences are feeling of loss, sadness academic performance and behaviour.*

---

#### PALABRAS CLAVE

*Migración internacional  
Ausencia de la madre y/o el padre  
Afectaciones  
Rendimiento académico  
Conducta  
Aprendizaje*

#### RESUMEN

*En este trabajo, se muestra cómo la ausencia de la madre, el padre o ambos por migración, incide en el aprendizaje del estudiantado. Para ello, se consideró una muestra de 933 estudiantes con un 95% de confianza y un margen de error de 3%. Es un estudio cuantitativo-cualitativo. Entre los principales hallazgos, se encontró que del total de estudiantes encuestados 19.4% tienen a su madre, padre o a ambos ausentes por migración; también, se observó que la incidencia más directa tiene que ver con sentimientos de pérdida, tristeza y afectaciones directas en el rendimiento académico y la conducta.*

Recibido: 28/09/2020

Aceptado: 01/12/2020

## 1. Introducción

El siguiente artículo se refiere al tema de madres y padres que migran fuera del país, ausentándose del hogar y de la familia por períodos prolongados de tiempo.

Tal como lo refieren Santos, Ruiz y Ballester (2017):

El incremento de la desigualdad entre países ricos y pobres es uno de los factores que incita a grandes colectivos de individuos a huir de las condiciones de miseria e inseguridad, emigrando hacia otras regiones del planeta en busca de un mayor bienestar, social y económico (pp. 5-7).

En los centros educativos estudiados, se ha observado que el fenómeno de la migración de madres, padres o ambos se ha intensificado en los últimos años, pese a ello, el profesorado no cuenta con las herramientas ni las estrategias para enfrentar esta situación.

El interés por estudiar las incidencias de la migración de madres y padres obedecen a la intención de indagar cómo esta situación incide en el aprendizaje de sus hijas e hijos, tanto en el rendimiento escolar como en su conducta.

De igual manera, se quería determinar las características sociodemográficas e identificar los factores asociados al rendimiento académico y las afectaciones en el aprendizaje de estudiantes que formaron parte del estudio. Por otro lado, se esperaba conocer el abordaje institucional por parte de directivos, docentes y familiares.

En un estudio realizado por el Servicio Jesuita a Migrantes (2016), se señalaba que “la decisión de migrar suele estar acompañada de una valoración de costo beneficio, considerando lo que se deja en el lugar de origen y las posibilidades de desarrollo y mejora que se pueden encontrar en el lugar de origen” (p. 23).

En otro estudio realizado por la organización Nicas Migrantes, ya se había señalado que la migración causaba problemas de salud como el estrés, dolores de cabeza, depresión y hasta violencia intrafamiliar. De igual manera, se había encontrado que “las más afectadas son las niñas, pues se les asignan tareas que no son propias de su edad tales como lavar ropa, limpiar la casa, o

cuidar a las hermanitas o hermanitos más pequeños de la casa” (Lara, 2013, párr. 6).

Por consiguiente, las niñas, niños y adolescentes, con madre y/o padre migrante, se encuentran en un estado de vulnerabilidad; en palabras de Montes, Pelegrin y Luna (2015) “si el éxito en la educación descansa en un estado emocional previo, sin duda alguna, nos encontramos ante un segmento de la población en riesgo, el cual debe ser atendido y contemplado en las políticas públicas y programas educativos” (p. 7). Estas autoras a su vez, señalan la importancia de que los sistemas educativos desarrollen programas de mitigación y contención ante el fenómeno.

En definitiva, la migración de madres, padres o de ambos, es una realidad latente presente en los centros educativos; en este sentido, es conveniente citar las palabras de otros autores que señalan que “las estrategias educativas constituyen una importante metodología para promover la inserción de la juventud a la sociedad como ciudadanas y ciudadanos activos y constructivos” (Barbosa, s.f., p. 24).

Este estudio apoya la teoría del aprendizaje planteada por Maslow y Bandura, (Sánchez, 2018) quienes establecen diferentes perspectivas del aprendizaje del estudiantado y definen el rol importante que el profesorado desempeña al estar frente a un fenómeno social de relevancia y que por tanto tiempo ha estado invisibilizado.

Por otro lado, según Sánchez (2018) para Maslow, la motivación humana está basada en una jerarquía de necesidades, cuyo nivel más bajo son aquellas necesidades fisiológicas como el hambre y la sed y los niveles más altos incluyen la pertenencia a un grupo, el amor y la autoestima.

Finalmente Sánchez (2018) señala que para Bandura, gran parte del aprendizaje se basa en la observación, es decir, las niñas y niños observan acciones de sus cuidadores primarios y luego las imitan.

Para Montes, Pelegrin y Luna (2015, p.22), cuando la madre se va es una catástrofe psicológica de la niña y el niño, y las emociones y sentimientos se ven reflejados en los salones de clases.

Finalmente, el estudio dará pie a que se desarrollen acciones específicas, por un lado,

para identificar estudiantes aquejados por el fenómeno, y por otro, para aprovechar o crear espacios y oportunidades para que el estudiantado afronte de manera positiva su nueva condición familiar y no se vea afectado su desarrollo como un ser humano integral.

## 2. Métodos y técnicas utilizadas

En esta investigación, se utilizó el método cuantitativo desde el enfoque descriptivo, y el método cualitativo desde el enfoque fenomenológico. En cuanto al tipo de diseño integral seleccionado, el equipo investigador, optó por el diseño integral triangulado (DITRI), el cual se caracteriza según Villalobos (2017) porque “la integración ocurre en los datos cuantitativos y cualitativos, lo que permite obtener nuevos conocimientos científicos del hecho social de naturaleza mixta” (p. 415).

La población total de los sujetos de investigación estuvo conformada por 7,447 estudiantes de quinto a undécimo grado de 24 centros educativos atendidos por Fe y Alegría Nicaragua. El instrumento cuantitativo se aplicó a una muestra de 933 estudiantes, los cuales fueron seleccionados mediante la aplicación de una fórmula estadística, aceptando un margen de error del 3% y un nivel de confianza del 95%. Es importante señalar que, al momento de procesar la información se omitieron 13 casos que no cumplían los estándares de calidad de los datos, quedando una muestra final de 920.

Por otro lado, para profundizar en el fenómeno se utilizaron instrumentos de investigación cualitativa: entrevistas en profundidad aplicadas a docentes y directivos de centros educativos seleccionados, grupos focales con estudiantes y familiares de estudiantes que experimentaban la migración de uno o ambos progenitores; en tanto, las historias de vida, se recuperaron con estudiantes afectados por la migración de sus progenitores.

En cuanto al análisis de la información, se centró en estudiantes afectados por el fenómeno en cuestión. Según Villalobos (2017, p. 444) la teorización mixta triangulada es característica de los DITRI, es por ello que en este estudio, este tipo de teorización permitió que se contrastaran los puntos de vista de los distintos autores para enriquecer la construcción de los hallazgos de la investigación.

## 3. Resultados

A continuación, se presentan los principales hallazgos de la investigación. En el primer apartado, se presentan las características sociodemográficas de la población estudiada; en segundo lugar, los factores asociados al rendimiento académico y las afectaciones en el aprendizaje de estudiantes aquejados por la ausencia de su madre, padre o ambos por migración; y, por último, se presenta cómo los equipos directivos y docentes abordan el fenómeno en sus centros educativos.

### 3.1. Características sociodemográficas

En primer lugar, de los 920 estudiantes que participaron en el estudio, 787 (80.6%) refirieron tener algún familiar en el extranjero y de estos, 153 (19.4%) mencionaron que el familiar migrante era su madre, padre o ambos.

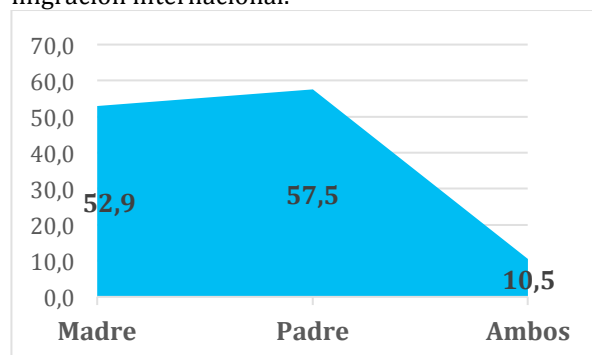
Tabla 1.  
Migración de madres y/o padres

	Con ausencia		Sin ausencia		N total
	n	%	n	%	
<b>Si</b>	153	19.4%	634	80.6%	787
<b>No</b>	0	0.0%	133	100%	133
	153		767		920

Fuente: elaboración propia.

En la figura 1 se muestra cómo de los 153 estudiantes que conforman el objeto del estudio, 81 (52.9%) refirieron que era su madre la persona ausente, 88 (57.5%) que era su padre y 16 (10.5%) señalaron la ausencia de ambos.

Figura 1. Ausencia de madres, padres o ambos por migración internacional.

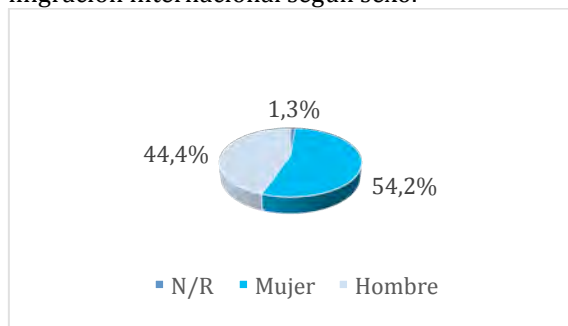


Fuente: elaboración propia.

La información proporcionada en el gráfico anterior, visibiliza cómo un porcentaje importante de estudiantes experimenta la migración de uno o ambos progenitores, por ende, este grupo debe ser de particular interés, tanto para docentes como para directivos de los centros educativos estudiados.

En cuanto al sexo, en la figura 2, se encontró que más estudiantes mujeres (54.2%) en relación a los estudiantes varones (44.4%) estaban siendo afectados por la migración de su madre, padre o ambos.

Figura 2. Ausencia de madres, padres o ambos por migración internacional según sexo.

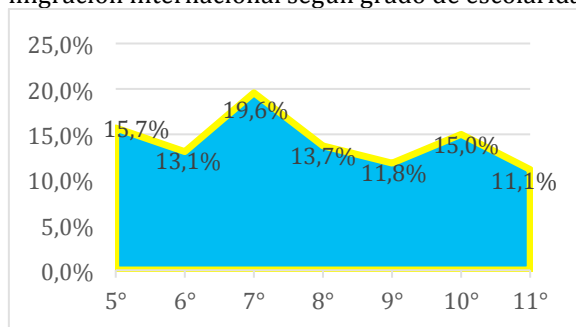


Fuente: elaboración propia.

En relación al área de residencia, se encontró que la prevalencia de estudiantes con madres y/o padres ausentes por migración es similar tanto en zonas urbanas como en rurales.

Con respecto al grado de escolaridad, el mayor porcentaje de estudiantes con madres, padres o ambos ausentes por migración están concentrados en séptimo grado (19.6%). Por consiguiente, la edad de este grupo de estudiantes oscila entre los 13 años y más, edad en la que se ubica la adolescencia.

Figura 3. Ausencia de madres, padres o ambos por migración internacional según grado de escolaridad.



Fuente: elaboración propia.

En cuanto al tiempo desde el cual no veían a uno o ambos progenitores migrantes, el 54.2% refirió que desde hacía más de cinco años no miraban a su madre o padre.

En este sentido, queremos visibilizar la historia de una de las estudiantes que participó en el estudio, quien señaló que cuando ella tenía cinco años su madre se fue del país y tres años más tarde su padre también se ausentó, quedando ella a cargo de una tía paterna.

Al momento del estudio, la estudiante en cuestión tenía cinco años de no ver a su padre y ocho años de no ver a su madre. En el siguiente fragmento de la historia de vida recuperada, se observa el sentimiento de dolor de la estudiante ante la ausencia de su madre y de su padre.

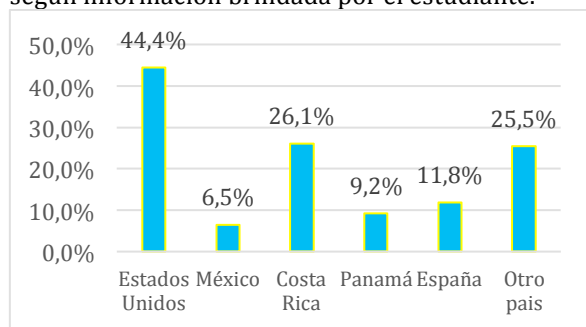
Estudiante: Cuando mi mamá se fue, estaba en preescolar; solo me acuerdo que me puse a llorar cuando la vi que se iba en un carro. Mi papá se fue cuando yo estaba en cuarto grado, pero igual recuerdo que también me puse a llorar. Me hacen mucha falta los dos (CICFA, HV).

Tal como se ha señalado anteriormente, el estudio visibiliza las afectaciones emocionales de las y los estudiantes ante la ausencia de sus progenitores.

Al solicitarles información sobre el país de destino del progenitor ausente, en la figura 4 se observa que 44.4% de estudiantes señalaron que su madre o padre se encontraba en Estados Unidos, en tanto, 26.1% mencionaron que estaban en Costa Rica.

Por otro lado, aunque en los últimos años los viajes a España y Panamá se han intensificado, los porcentajes de estudiantes que señalaron a estos países como lugar de destino de sus progenitores, fueron de 11.8% y 9.2% respectivamente.

Figura 4. País de destino de la madre o padre ausente según información brindada por el estudiante.



Fuente: Elaboración propia.

Ahora bien, tal como lo señalan autores como Pardo (2008) y Palenque et al. (2009) la migración es un fenómeno de ida y vuelta, pues constituye una dinámica de construcción y reconstrucción de redes sociales que marcan la movilidad espacial y las condiciones laborales, sociales, políticas y culturales del migrante, su familia, sus amigos y las comunidades de origen y destino.

### 3.2. Factores asociados al rendimiento académico y el aprendizaje

A continuación, se presentan los factores asociados al rendimiento académico y el aprendizaje de estudiantes con madre, padre o ambos ausentes por migración. En este estudio se identificaron tres factores asociados: el primero; factor personal, el segundo; factor psicológico y el tercero, factor social.

**3.2.1. Factor personal:** en relación al factor personal, este se determinó desde la percepción que el estudiante aquejado por la migración de su madre y/o padre, tiene por un lado, acerca de su rendimiento académico y por otro lado, sobre el rol que sus docentes desempeñan ante la ausencia de sus progenitores.

En primer lugar, se encontró que muy pocos estudiantes consideran que la ausencia de sus progenitores les afecta en su rendimiento académico, sin embargo, el 57.5% consideraban necesario que su madre y/o su padre los representaran en reuniones y actividades escolares.

En relación a este hallazgo, se encontró un fenómeno de negación por parte del estudiantado respecto a las afectaciones que la ausencia de la madre, el padre o ambos puede ocasionar tanto en su vida personal como escolar.

En cuanto a cómo perciben su rendimiento académico, el 85.6% lo consideraban bueno, en tanto, 89.5% refirieron que siempre le dedicaban tiempo a sus estudios.

También, se encontró otro fenómeno, a saber, que el 70.6% de estudiantes que experimentan la ausencia de su madre o su padre, señalaron que desde el extranjero, el padre o madre ausente, les exigían buenos promedios.

Por otro lado, es importante señalar que solamente 29.4% de estudiantes consideraban

que la situación económica de sus progenitores afectaban sus notas, en este aspecto, según directivos y docentes, las y los estudiantes experimentaban sentimientos de abandono, por lo tanto, las afectaciones emocionales se reflejaba en el comportamiento del estudiantado, pues ellas y ellos resentían la ausencia de sus progenitores al considerar que sus progenitores preferían irse y dejarlos para suplir sus necesidades materiales.

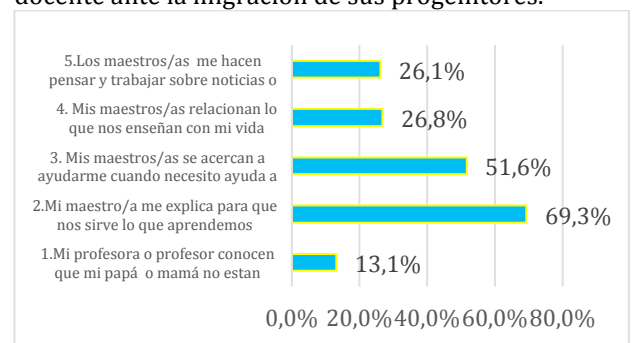
Ahora bien, para profundizar en este aspecto, si se relaciona el factor económico con la necesidad de ser representado por sus progenitores, se puede observar que para el estudiantado la presencia física de los progenitores es más importante que los recursos materiales que se les pueda proporcionar cuando están lejos del hogar.

En relación al análisis realizado desde la percepción que el estudiante tiene acerca del rol docente ante su nueva condición familiar, la figura 5 se observa en primer lugar que, únicamente 13.1% de estudiantes refirió que sus docentes conocían acerca de la migración de sus progenitores.

Se observa también en este estudio que únicamente 26.8% del estudiantado perciben que sus profesores relacionan lo que enseñan con su vida familiar y 26.1% señalaron que les permitían emitir juicios críticos en relación a noticias o problemas familiares para no reproducirlos.

Por último, se observa que el 69.3% de estudiantes perciben cómo el profesorado les explica la utilidad de lo que aprenden, en tanto 51.6% perciben cómo el profesorado se acerca a ayudarles a nivel académico y emocional.

Figura 5. Percepción del estudiante sobre el rol docente ante la migración de sus progenitores.



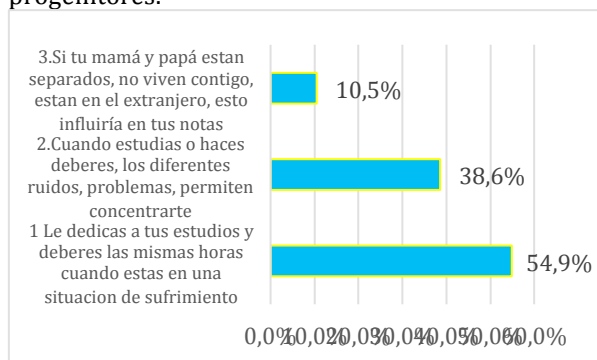
Fuente: elaboración propia.

Ahora bien, si se analiza la percepción del estudiantado con relación al papel del profesorado, se puede concluir que, según su perspectiva, se está realizando una labor académica y emocional, en cambio, se descuida la formación humana y contextualizada de la realidad de cada centro educativo.

**3.2.2. Factor psicológico:** en relación al factor psicológico se analizó por un lado, desde los sentimientos y emociones de estudiantes con madres, padres o ambos ausentes por migración, y por otro, desde su capacidad de adaptación.

En primer lugar, en la figura 6 se observa que se encontró que 54.9% de estudiantes refirieron que aunque se encontraran en situaciones de sufrimiento emocional o familiar, siempre le dedicaban tiempo a sus estudios, lo cual evidencia su capacidad de resiliencia. Por otro lado, se observó que 38.6% señaló que a pesar de los problemas pueden concentrarse, y otro hallazgo importante fue que únicamente 10.5% acepta que la separación de su madre, padre o ambos, influye en sus calificaciones.

Figura 6. Percepción del estudiante sobre sus sentimientos y emociones ante la migración de sus progenitores.



Fuente: Elaboración propia.

Ahora bien, cuando el padre, la madre o ambos se van del país en busca de nuevas oportunidades, la estructura familiar sufre cambios drásticos, y en este sentido, las niñas, niños y adolescentes en edad escolar, experimentan de diferente manera la ausencia de sus progenitores.

Adaptarse a su nueva realidad familiar es uno de los principales desafíos que vive el estudiantado. En este sentido, se encontró que cuando la o el estudiante es acompañado por la abuelita, la tía u otro familiar cercano, la

adaptación es más rápida; en cambio, cuando las personas que quedan a cargo del estudiante no son esas figuras o por el contrario, no cumplen con su rol de acompañantes, el estudiante se ve obligado a buscar otras alternativas para lograr adaptarse a su nueva realidad.

Por otro lado, el papel que desempeñan las madres y padres antes de ausentarse es muy importante, pues si han cumplido con su rol en la formación de sus hijas e hijos, la práctica de valores (responsabilidad, respeto, amor al estudio, etc.) se mantendrá, pese a encontrarse ausentes el padre, la madre, o ambos.

En este sentido, en el estudio se constató que parte del estudiantado logra adaptarse con éxito a su nueva realidad familiar y escolar, manteniendo su conducta y rendimiento académico estables; en cambio otros, vieron afectado tanto su comportamiento como su rendimiento académico.

Por consiguiente, el estudio evidencia las afectaciones que padece el estudiantado cuyos progenitores están ausentes a causa de la migración. Para ejemplificar lo anterior, se presenta el testimonio de una estudiante.

Mi rendimiento académico si se vio afectado porque antes siempre mi papá me ayudaba (en Matemáticas), pero ahora, no. Antes mi rendimiento era de 70 para arriba, y ahora es de 70 para abajo (CICFA, HV)

Para lograr un proceso de adaptación exitoso es necesario que el estudiante, aprenda a solucionar sus necesidades inmediatas, como por ejemplo: despertarse por la mañana, crear un horario de vida y volverse autodidacta e investigador.

Por otro lado, es necesario que el profesorado comprenda, que no es buena conducta la quietud o aislamiento de algunos estudiantes, sino más bien, debe ser un indicador para indagar sobre las causas de ese comportamiento.

En definitiva, las y los docentes entrevistados coincidieron en que la adaptación es el primer reto que la y el estudiante tienen que afrontar ante la ausencia por migración de su madre y/o su padre.

**3.2.3. Factor social:** el último factor asociado al rendimiento académico es el factor social. Tal como lo refiere Montes, Pelegrin y Luna (2015), “una de las herramientas que favorece la



adaptación de los menores y adolescentes a la nueva situación está relacionada con la red social del niño” (p. 23).

En este estudio, se pudo constatar que la mayoría de estudiantes con madre o padre migrante no presentaban casos graves de indisciplina por lo cual se requiriera la presencia del familiar responsable, por tanto, se comprobó que las faltas de indisciplina no necesariamente se asocian a la ausencia de los progenitores.

Por otro lado, en el estudio se logró percibir que cuando el estudiante comunicaba a sus docentes y demás compañeros/as acerca de la ausencia de sus progenitores, recibían más apoyo y se sentían más comprendidos, sin embargo, la mayoría prefería mantenerlo en secreto, lo cual los volvía más vulnerables porque anulaban la posibilidad de recibir cualquier tipo de apoyo.

De igual manera, se pudo observar que en aquellos casos en donde la madre o el padre informaban al profesorado su decisión de migrar, posibilitaba la comunicación virtual, una vez se establecían en el país de destino. Ahora bien, dado que el estudiante pasa un proceso de adaptación, el profesorado, al conocer la nueva condición de su alumno/a, se encontraba en mayor disposición de apoyarlo, pues se ahorra el proceso de detección.

En cambio, para el caso de estudiantes que mantienen en secreto la migración de sus progenitores, el profesorado señaló que un indicador de detección fueron los cambios de comportamiento en el salón de clases.

Por ejemplo, hubo casos que de repente, el estudiante pasó de ser una persona activa y participativa a estar triste y distraído, en otros casos, se comenzó a observar descuido en la higiene personal, inasistencia, impuntualidad, entre otros. En la mayoría de los casos, resultó que los cambios mencionados se produjeron como consecuencia de la migración de la madre, el padre o de ambos.

Cabe señalar que, el profesorado es una de las principales figuras que ayudará al estudiantado a sobrellevar de buena manera la ausencia de la madre, padre o ambos debido a la migración. En las entrevistas los docentes refirieron que en el acompañamiento se encontraron casos de estudiantes que no cumplieron con sus deberes

escolares debido a que su madre, o padre migrante, no había enviado las remesas para suplir las necesidades escolares de sus hijas e hijos, por consiguiente, el profesorado, optó por implementar estrategias diferenciadas para no afectar el rendimiento académico del mismo.

Entre las estrategias se mencionó el apadrinamiento de estudiantes, el cual consiste en que un estudiante que asimila mejor los contenidos, acompaña y ayuda en sus deberes escolares a otro que tiene dificultad para asimilarlos.

Ahondando en este aspecto, el estudiantado experimenta sentimientos y emociones encontradas, lo cual repercute en su capacidad de aprendizaje y en sus relaciones interpersonales.

Por otro lado, el estudiantado, también desarrolla sus propias estrategias para avanzar en su aprendizaje y no ver afectado su rendimiento académico. Por un lado, pagan los servicios profesionales de un docente en turno contrario que les ayude a nivelar sus conocimientos, y por otro, buscan el apoyo de sus compañeros, compañeras y familiares cercanos, aunque desde la perspectiva del profesorado, se ha notado, que el estudiantado solo cumple con sus deberes y asignaciones escolares, cuando saben que serán calificados con un puntaje cuantitativo; es decir, el estudiantado cumple con sus tareas a cambio de un interés, en este caso, académico.

Para finalizar este apartado, también se encontró que algunos estudiantes que experimentaban la migración de uno o ambos progenitores se consideraban afortunados, pues pensaban que de esa manera obtenían con mayor facilidad los recursos económicos y materiales que deseaban, además, se notaban un mayor grado de libertinaje por parte de este grupo particular de estudiantes. Sin embargo, al profundizar en el fenómeno se puede comprobar que las afectaciones en la vida personal, familiar y social del estudiantado son una realidad latente.

### ***3.3. Tipos de afectaciones***

En este apartado, se profundizará en las afectaciones que la migración de la madre, el padre o de ambos, tiene en estudiantes de centros educativos atendidos por Fe y Alegría

Nicaragua. Para fines de este estudio, las afectaciones se clasificaron en tres grandes grupos: primero, las afectaciones académicas y conductuales; segundo, las afectaciones emocionales, y tercero; las afectaciones sociales.

**3.3.1. Afectaciones académicas y conductuales:** Tal como se señaló anteriormente, muchos docentes lograron detectar casos de estudiantes con madre y/o padre ausente por migración al observar cambios en sus estudiantes. En cuanto a los cambios conductuales y académicos, según lo expresado por directivos y docentes, comenzaron o notaron cambios en la presentación personal de sus educandos como: la llegada al centro educativo con uniformes y zapatos sucios o desordenados, algunas veces notaron que el estudiante trasnochaba, llevaba desarreglado el cabello, entre otros aspectos; también, comenzaron a observar descuido y desorden en los útiles escolares, incumplimiento de tareas, dejaron de participar en clases, lo cual a su vez repercutió negativamente en el rendimiento académico.

**3.3.2. Afectaciones emocionales:** En cuanto a las afectaciones emocionales, se observó cómo el estudiantado experimenta sentimientos de abandono, algunos se aislaban y otros se volvían agresivos.

En relación al aislamiento, se señaló el caso de estudiantes que referían dormir toda la tarde, después de llegar de la escuela, otros en cambio señalaron que usaban con mucha frecuencia las redes sociales, descuidando otros deberes.

Ahora bien, las afectaciones emocionales están relacionadas con las afectaciones académicas. En este sentido, señalaremos algunos ejemplos:

El primero, es el referido por un padre de familia, quien relató que cuando su hijo experimentó la ausencia de su madre, se iba a llorar detrás de la casa y que esto agravó en gran manera el problema de aprendizaje que ya tenía.

Otro ejemplo, es el referido por la tía de un estudiante, quien asumió la tutela de su sobrino desde muy pequeño y cuando éste inició su vida escolar tuvo dificultades para leer y escribir, lo cual relacionaba a la ausencia de la madre, por las conductas que presentaba.

Ahora bien, durante el desarrollo de la investigación, se conoció el caso de dos niñas,

una estudiante del Colegio Inmaculada Concepción y otra del Colegio Nuestra Señora del Rosario; ambas, compartían la particularidad de haber experimentado la ausencia de su madre durante su primer año de vida; ambas estudiantes, al momento de la realización de la entrevista tenían 15 años y durante todo este tiempo no habían visto en ninguna ocasión a sus progenitoras. Pese a hablar con ellas por teléfono, estas mujeres se habían convertido en una desconocidas para sus hijas, quienes refirieron haber visto afectado durante toda su vida escolar tanto su aprendizaje como sus relaciones interpersonales.

En definitiva, las afectaciones emocionales que experimenta el estudiantado ante la ausencia de su madre, padre o ambos, debe tratarse con ayuda de profesionales, y el rol de docentes, directivos y familiares debe ser en beneficio de ellas y ellos.

**3.3.3. Afectaciones sociales:** Con respecto a las afectaciones sociales, se encontró que unos estudiantes se vuelven víctimas y otros perpetradores de bullying, además, docentes y directivos mencionaron casos de estudiantes que se refugian en el alcohol y en el uso de drogas para aliviar el dolor que les produce la ausencia de uno o de ambos progenitores.

En conclusión, la ausencia de madres, padres o ambos debido a la migración afecta al estudiante en lo académico, conductual, emocional y social.

### ***3.4. Abordaje institucional sobre el fenómeno***

En las instituciones educativas que participaron en el estudio, no se encontraron mecanismos establecidos para el abordaje del fenómeno, sin embargo, se percibieron indicios de identificación y atención diferenciada a estudiantes afectados por la migración de uno o de ambos progenitores.

Por su parte, Coronel Berrios (2013, p. 64) cita a Vera, González y Alejo (2011) al manifestar que “la migración genera un impacto importante en la vida de las niñas, niños [y adolescentes], la cual se manifiesta en el rendimiento escolar”.

En este sentido, el ambiente escolar y familiar debe propiciar los elementos necesarios para que el estudiantado afronte de una manera

adecuada la ausencia de sus progenitores, de lo contrario generará conflictos y deterioro en todos los ámbitos de su vida.

Tal como lo refirieron directivos y docentes, cuando, en aquellos casos, de inasistencia a reuniones y entrega de calificaciones de personas que quedaron a cargo del estudiantado, optaron por mostrarle las notas al estudiante y darles oportunidades de presentar trabajos escolares, posterior a la fecha de entrega, con el fin de que no bajaran su rendimiento académico.

Por otro lado, en el estudio se detectó que el cuidador familiar más común es la abuelita, y es quien asume la responsabilidad de asistir a reuniones escolares y responder ante las conductas inadecuadas de sus nietas y nietos; sin embargo, cuando los problemas de conducta y aprendizaje son recurrentes, las abuelas desisten de su responsabilidad ante las continuas quejas del profesorado.

Otro elemento importante de mencionar, es cómo la figura de la abuela queda a merced de los antojos y caprichos tanto de sus nietos/as como de sus hijas o hijos que viven en el exterior. En este sentido, se menciona a continuación el comentario realizado por un directivo entrevistado en el Centro Experimental La Asunción (CEA), centro educativo atendido por Fe y Alegría.

Conozco una señora jubilada con presión alta que tiene tres nietos con su madre y padre ausentes; esta señora hoy tiene sus nietos en el centro, pero mañana quizás los traslade a otra escuela, y la pobre señora anda de arriba abajo, por los caprichos de los chavalos/as, o por el capricho de la madre (CEA, directivo).

Ahora bien, cuando la persona responsable del estudiante es una asistente del hogar y no tiene ningún tipo de influencia en el estudiante, únicamente cumple con la función de informar a la madre o el padre sobre las conductas negativas de la niña, niño o adolescente que quedó bajo su cargo.

Por consiguiente, si ya existen afectaciones emocionales en el estudiantado que resienten la pérdida temporal o permanente de su madre o padre debido a la migración, sumado a acusaciones por parte de las o los cuidadores, las relaciones se tornarán más negativas, ocasionando una ruptura en el vínculo familiar. Y

si además, la madre o el padre migrante se niega a suplir las necesidades materiales del estudiante, el proceso de adaptación se tornará más complejo, y su capacidad de resiliencia disminuirá drásticamente.

## Conclusiones

Se comprobó, a lo largo del estudio, que la migración de madres, padres o ambos, afecta negativamente el rendimiento académico y conductual del estudiantado. Estas afectaciones son más evidentes cuando no hay una buena base referente a formación en valores por parte de los progenitores previo a la migración, de igual manera, se evidencia en la falta de compromiso de personas familiares o no familiares que quedan a cargo de ellas y ellos.

El sentimiento de pérdida que experimenta el estudiante es muy evidente; de acuerdo a la información referida por docentes y directivos, cuando las emociones y sentimientos no se atienden, las relaciones interpersonales pueden tornarse difíciles, dado que se vuelven agresivos, enojados y se sienten abandonados por su madre, padre o por ambos.

El rol que docentes y directivos de centros educativos desempeñan en la detección y atención de estudiantes con madre y/o padre ausente por migración es muy importante, pues de ellos depende el éxito educativo de este grupo poblacional de interés. Por otro lado, la contextualización del tema migratorio en la planeación didáctica desde el enfoque de educación popular, debe convertirse en una constante para las/los educadores de Fe y Alegría Nicaragua, en aras de una educación de calidad.

En este sentido, es necesario sensibilizar y capacitar al profesorado para que genere ambientes propicios para la inserción de este segmento de la población estudiantil en actividades que favorezcan su desarrollo social y emocional de forma integral.

Por otro lado, para que él o la estudiante avancen en su proceso de aprendizaje, tienen que vivir un proceso de adaptación y este proceso debería ser acompañado por un profesional de la salud mental: psicólogo o psiquiatra infantil y adolescente, por el docente

responsable y por los familiares que han quedado a cargo de este.

Al respecto, el rol que desempeña la persona que asume la responsabilidad de tutela del o la estudiante es muy importante, pues, cuando éste/a cumple debidamente sus funciones, el rendimiento académico y asimilación de contenidos se mantiene, en cambio, en los casos de tutoras y tutores no comprometidos con la/él estudiante, la asimilación de contenidos es pobre, lo cual repercute negativamente en el rendimiento académico.

Uno de los aportes de esta investigación, es el reconocimiento del fenómeno migratorio en los centros educativos, al determinar que la migración de la madre, padre o de ambos, incide negativamente en el aprendizaje del estudiantado y su comportamiento. Esta investigación se convierte en un referente para la realización de nuevas investigaciones que permitan visibilizar más en profundidad el fenómeno desde el campo de las Ciencias de la Educación.

Gracias a esta investigación, Fe y Alegría Nicaragua ha logrado visibilizar la realidad que

vive un grupo significativo de estudiantes, lo cual se convierte en una oportunidad para diseñar estrategias que permitan identificarles y atenderles, de tal manera que logren superar con éxito los desafíos que se les presenten en su nueva condición familiar, escolar y social.

De igual manera, este hecho se convierte en una oportunidad para que los tomadores de decisiones comiencen a diseñar propuestas que permitan mitigar el impacto académico y conductual en el estudiantado que experimenta la migración de uno o de ambos progenitores, entre estas estrategias, la formación docente en detección y atención de este grupo de estudiantes en particular, sería una forma de dar respuesta a los hallazgos encontrados en esta investigación.

Por otro lado, la creación de un grupo de estudiantes con las mismas características sería muy pertinente para que estos compartan sus vidas y realicen actividades de reforzamiento escolar que les permita afrontar en mejores condiciones las consecuencias de la migración.

## Referencias

- Barbosa, M. *El desarrollo psicosocial y su incidencia en la educación en el marco del desarrollo humano*. Managua: Publicaciones SJM.
- Coronel, F. H. (2013). Efectos de la migración en el proceso de aprendizaje-enseñanza y su tratamiento desde la escuela. *Integra Educativa*, 6(1), 57-77.
- Lara, R. (2013, agosto 31). El impacto de la migración en la familia. *El nuevo diario*.
- Montes, L., Pelegrin, E. & Luna, J. (2015). *Estudio de caso en tres escuelas públicas de Managua: la escuela primaria y secundaria en el proceso de formación pedagógica de sus estudiantes con padre y/o madre migrantes*. Managua: Publicaciones SJM.
- Palenque, M. & Lili, M. (2009). *¿Por qué migramos? Representaciones y factores psicológicos de la migración*. La Paz: IEB.
- Pardo, F. (2008). *La inmigración y el devenir de las sociedades multiculturales en las migraciones en América Latina, políticas, culturas y estrategias*. Buenos Aires: CLACSO.
- Sánchez, F. (2018, abril 30). *Lidifer.com*. Retrieved from Cuáles son las cuatro teorías del aprendizaje del aprendizaje: <https://www.lidifer.com/teorias-del-aprendizaje/>
- Santos, M., Ruiz, C. & Ballester, B. (2017). *Migración y educación: claves para la reconstrucción de la ciudadanía*. Murcia: Universidad de Murcia.
- Servicio Jesuita a Migrantes. (2016). *Investigación exploratoria: La migración internacional en cuatro barrios de Managua, atendidos por el SJM-Nicaragua*. Managua: Publicaciones de la UCA.
- Vera, M., González, S. & Alejo, J. (2011). *Migración y educación: causas, efectos y propuesta de cambio*. La Paz: PIEB.
- Villalobos, L. (2017). *Enfoques y diseños de investigación social*. San José: Universidad Estatal a Distancia (UNED).





## DIVERSIDAD CULTURAL EN LA EDUCACIÓN MUSICAL CHILENA

### Su comprensión desde las prácticas pedagógicas de las y los profesores de música

Cultural Diversity in Chilean Music Education: Understanding Music Teachers' Pedagogical Practices

PATRICIO VEGA GÓMEZ

Universidad Academia de Humanismo Cristiano, Chile

---

#### KEY WORDS

*Cultural Diversity  
Musical Education  
Pedagogical Practices  
Teaching Experiences*

#### ABSTRACT

*In Chile, the increase in immigration, especially of people from Caribbean countries, has added to the continuous historical socio-cultural problems of indigenous peoples, implying broader changes in the country's cultural diversity. However, there is a lack of research in Chilean music education related to cultural diversity, especially in terms of teachers' pedagogical practices. In this sense, the research seeks to address this gap, understanding in depth the pedagogical practices of two Chilean music teachers in relation to this topic, highlighting their considerations, approaches and problems.*

---

#### PALABRAS CLAVE

*Diversidad Cultural  
Educación Musical  
Prácticas Pedagógicas  
Experiencias Docentes*

#### RESUMEN

*En Chile, el aumento de la inmigración, especialmente de personas de países del Caribe, se ha sumado a los continuos problemas socioculturales históricos de los pueblos indígenas, implicando cambios más amplios en la diversidad cultural del país. Sin embargo, hay carencia de investigación en la educación musical chilena relacionada con la diversidad cultural, especialmente en términos de las prácticas pedagógicas de los docentes. En este sentido, la investigación busca abordar esta brecha, analizando en profundidad las prácticas pedagógicas de dos profesores de música chilenos en relación a la temática, evidenciando sus consideraciones, enfoques y condicionantes.*

Recibido: 23/08/2020

Aceptado: 09/12/2020

## 1. Introducción

Si bien en sociedades occidentales de Europa y Estados Unidos se ha debatido la inclusión de la diversidad cultural en la educación musical desde los años 70 (Drummond, 2005), en Chile y otros países de América Latina es un tema relativamente nuevo. Actualmente, la comprensión de la diversidad cultural se ha ampliado, avanzando más allá del mero término de etnia (Räsänen, 2010). Sin embargo, esta consideración no indica en absoluto una falta de conciencia sobre las constantes e históricas problemáticas socioculturales de los pueblos indígenas chilenos (Centro de Derechos Humanos UDP, 2017). Hoy “existe la percepción de que la violencia y los conflictos no disminuyen, sino que, por el contrario, aumentan” (CEP, 2016; en Centro de Derechos Humanos UDP, 2017, p. 250). Sumado a lo anterior, se puede observar cómo las tasas de migración en el país van en crecimiento. Entre 2010 y 2017, el 66,7% de los inmigrantes que llegaron a Chile procedían principalmente de países latinoamericanos, alcanzando el punto más alto entre 2016 y 2017 (Instituto Nacional de Estadísticas, 2017). Más específicamente, según el Censo de 2017, los peruanos representaron el 25,8% del total de la población inmigrante, los colombianos el 14,2%, los venezolanos el 11,2%, los bolivianos el 9,9%, los argentinos el 8,9%, los haitianos el 8,4%, los ecuatorianos el 3,7% e inmigrantes de otros países, un 18,3% (Instituto Nacional de Estadísticas, 2017)<sup>1</sup>. La educación musical chilena debe ser consciente de cómo estos temas contextuales afectan el desarrollo de las prácticas de las y los profesores de música para abordar la inclusión de la diversidad cultural. Por tanto, ese abordaje debe entenderse no solo en

<sup>1</sup> Las cifras que acá se presentan fueron referenciadas a fines del año 2018, momento de realización de esta investigación. Al año 2020, el Instituto Nacional de Estadísticas menciona que para diciembre de 2019 “se observa que en Chile hay un total de 1.492.522 personas extranjeras, de las cuales 763.776 son hombres y 728.746 son mujeres. Esta población representa un aumento absoluto de 240.956 personas y un aumento relativo de 19,3% respecto de 2018. Junto con lo anterior, se aprecia que los principales cinco colectivos en 2019 provienen de Venezuela (30,5%), Perú (15,8%), Haití (12,5%), Colombia (10,8%) y Bolivia (8%). La Región Metropolitana concentra la mayoría de la población extranjera residente en el país, con alrededor del 60%” (Instituto Nacional de Estadísticas, 2020, p. 3).

los usos de determinados términos, sino en lo que implica en la práctica para el “uno” que se enfrenta al “otro” (Saether, 2010).

Según el Informe Anual de Derechos Humanos en Chile del Centro de Derechos Humanos UDP (2017), “el 12,9% de la población total de inmigrantes corresponde a niñas y niños de 0 a 14 años” (p. 333), quienes pueden enfrentar las siguientes problemáticas:

- (i) Dificultad de estudiantes migrantes para acceder a beneficios del sistema educativo por situación irregular y falta de documentación;
- (ii) falta de comprensión de la interculturalidad y la inclusión en el ámbito educativo y (iii) la ausencia de herramientas metodológicas y flexibilidad curricular para valorar la diversidad en el aula”. (Superintendencia de Educación, 2016; en Centro de Derechos Humanos UDP, 2017, p. 334)

Una posible razón es que “el 40% de los migrantes menores de 18 años se encuentra en la categoría de pobreza multidimensional” (Observatorio Niñez y Adolescencia, 2016; en Centro de Derechos Humanos UDP, 2017, p. 334).

Las condiciones anteriores parecen contradecir los datos proporcionados por la encuesta CASEN<sup>2</sup>, la cual muestra que los inmigrantes en Chile, mayores de 15 años, tienen un promedio de 1,5 años más de escolaridad (12,5 en total) que los chilenos en el país de la misma edad (Ministerio de Desarrollo Social, 2015). Sin embargo, la mayoría de los inmigrantes carece de recursos suficientes para pagar matrícula a sus hijos en una escuela privada o incluso para que asistan a una escuela alejada de sus hogares, ya que no tienen un trabajo asegurado cuando llegan al país (Joiko & Vásquez, 2016) o el empleo con que cuentan es precario (Rojas & Silva, 2016). Estos problemas son reflejo de la discriminación institucional de los inmigrantes y los bajos intercambios socioculturales en la sociedad chilena actual (Ibid). Si bien la creciente inmigración es un tema reciente en la sociedad chilena, comienza a establecer nuevas condiciones para la educación musical, contribuyendo al aumento de la complejidad cultural en el país. A pesar de que han surgido tanto reflexiones curriculares como

<sup>2</sup> Encuesta de Caracterización Socioeconómica Nacional.



alternativas, así como también iniciativas individuales basadas en la escuela para enfrentar esta realidad (Joiko & Vásquez, 2016), persiste la problemática de que “la condición de recién llegados y de afuera profundiza ciertos aspectos de diferenciación... producto de la distinción entre 'nosotros' y 'ellos'” (Ibid, p. 165).

Las condiciones sociales y educativas de los pueblos indígenas en Chile no son muy diferentes. Buscan su reconocimiento cultural, territorial e institucional, pero reciben violencia y descrédito por parte del Estado y la sociedad chilena (Centro de Derechos Humanos UDP, 2017). “Las consecuencias de familias con jefes de hogar encarcelados ha traído consigo exigencias para niños y niñas que derivan en el abandono del sistema escolar” (Silva-Peña et al, 2013, p. 247). Sin embargo, el abandono escolar de algunos niños indígenas no es la única consecuencia. La violencia concreta ocurre al mismo tiempo con la violencia simbólica, expresada principalmente en el contenido del currículo educativo y las relaciones pedagógicas escolares.

Turra (2017) declara que las expresiones discriminatorias que enfrentan los estudiantes mapuche son fomentadas por la relación asimétrica de culturas y grupos étnicos en la sociedad, lo que se manifiesta en metas y propósitos educativos configurados por la cultura de la clase social dominante.

“En este contexto, los niños sienten que poseen una doble nacionalidad, al ser mapuches educados en un contexto escolar con costumbres propias de la cultura nacional dominante a través de un currículo nacional con objetivos de aprendizaje homogéneos para todo el país”. (Quilaqueo & Quintriqueo, 2008; Quintriqueo & Meginity, 2009; en Silva-Peña et al, 2013, p. 247)

Esta violencia simbólica llevaría a mediar y condicionar tanto el pensamiento como la acción de los estudiantes mapuche. En el estudio desarrollado por Turra (2017), se muestra que los estudiantes mapuche sienten que sus pares y docentes chilenos considerarían temas controvertidos o delicados con respecto a su cultura. De manera complementaria, la investigación de Silva-Peña et al (2013) concluye que “el sentido de escuela está dado por la construcción de una necesidad de ser algo más, esto

se logra a través de la salida del campo, abandonando la identidad rural e indígena” (p. 254).

Los temas culturales antes mencionados establecen ciertas disposiciones para el desarrollo de la educación musical chilena. “La educación musical a menudo encarna la cultura. En efecto, los valores esenciales de una cultura a menudo se reflejan en la forma en que se aprende y se enseña la música”<sup>3</sup> (Elliot, 1989, p. 13). Por tanto, los docentes deben considerar en sus prácticas pedagógicas aquellas diferentes culturas que encuentran en sus aulas, tanto en la “enseñanza de” la diversidad cultural como en la “enseñanza para” la diversidad cultural. Sin embargo, esta intención parece compleja considerando la “dinámica de las sociedades contemporáneas culturalmente diversas” (Schippers, 2010, p. 35), donde “la música, al menos como estructura sonora, se libera de los límites del tiempo y el espacio” (Malm, 1993, p. 347). Esto desafía la concepción estática o localizada de la cultura, optando por dinámicas culturales; ese “otro” mencionado por Saether (2010) ya no sería fijo, sino cambiante, afectando tanto a las personas como a las sociedades. Cómo enseñar de manera inclusiva, con relevancia, sin prejuicios ni dogmas, representaría así un desafío importante para las y los profesores de música en la actualidad.

Teniendo esto en cuenta, resulta necesario estudiar en profundidad las prácticas pedagógicas de las y los profesores de música. Si bien en el contexto europeo y norteamericano este tema ha sido ampliamente estudiado (Volk, 1998; Drummond, 2005; Colley 2009; Schippers, 2010; Saether, 2010; Räsänen, 2010; Joseph & Southcott, 2010), en el contexto chileno hay ausencia de estudios alusivos. En este sentido, esta investigación buscará comprender en profundidad las prácticas pedagógicas de las y los profesores de música chilenos, plasmando sus consideraciones, desafíos, enfoques y condiciones laborales en relación a la diversidad cultural presente en el país.

<sup>3</sup> Todas las traducciones al español de textos en inglés que aparecen en este artículo son propias.

## 2. Consideraciones previas

En los últimos años se ha ido reconociendo cada vez más la importancia de las y los profesores de música para el reconocimiento de la diversidad cultural en las aulas escolares. Se podría argumentar que “la educación está integralmente involucrada en la producción y perpetuación de los arreglos sociales, incluyendo sus características injustas y excluyentes” (Wright, 2010, p. 264). Teniendo esto en cuenta, “las habilidades y la actitud del profesor son fundamentales para el éxito de la diversidad cultural en la educación musical” (Schippers, 2010, p. 106). Sin embargo, han surgido situaciones que indican lo contrario. Hebert (2010) sugiere que los estudiantes inmigrantes generalmente “se enfrentan a profesores de música que a menudo no están preparados para las diferentes preferencias musicales, así como sus estilos de vida y las estrategias de aprendizaje que prefieren” (p. 103). Por ejemplo, a la hora de incluir diferentes músicas, como las populares, el objetivo no es “apelar al gusto existente de los alumnos como un trampolín para mejorarlo... [sino] mantener entretenidos a los alumnos (especialmente aquellos que eran susceptibles de ser 'disruptivos')” (Green, 2003, p. 266). Pedagógicamente hablando, esta compleja situación podría explicarse por dos razones. Primero, según Schippers (2010), “los docentes principiantes parecen remontarse a experiencias de aprendizaje de su propia infancia... Esto conduce a una posible fosilización de la práctica educativa que puede durar generaciones” (p. 57). O, en segundo lugar, según Green (2008) la mayoría de las y los profesores de música posee una experiencia musical y pedagógica relacionada con la música académica, sin estar empapado de las músicas del mundo, por ejemplo. Cualesquiera que sean las razones, lo anterior sugiere que las y los profesores de música no manejarían enfoques y contenidos pedagógicos relevantes para la inclusión óptima de la diversidad cultural en el aula de música.

Es necesario resaltar que las y los profesores de música carecen de una amplia formación musical y cultural, lo que de acuerdo a cierto canon tal vez podría sugerir problemas de estandarización de la práctica musical y de la

educación musical. Wright (2010) afirma que “el poder y el control del Estado se han ejercido para reconstituir las prácticas idiosincrásicas de los sujetos individuales para obligarlos a adaptarse al mundo de las fórmulas educativas controladas por el Estado” (p. 273). En otras palabras, se presenta un argumento circular según el cual los representantes de la diversidad cultural deben encajar en la cultura dominante para abordar cuestiones de diversidad cultural. Por ejemplo, los inmigrantes deben adaptar sus prácticas culturales y sociales a la cultura nacional de acogida. En este sentido, como señala Wright (2010), “las prácticas contrahegemónicas en la educación musical podrían tener el potencial, al menos de alguna manera pequeña, de nuevas consideraciones de justicia social y cambio social” (p. 274), destacando nuevamente la importancia de las y los profesores de música. Sin embargo, “el valor de tales prácticas podría no ser evidente de inmediato” (Green, 2008, p. 28).

Dada esta complejidad, surgen desafíos para las y los profesores de música en su trabajo en el aula. Schippers (2010) considera que “para los educadores musicales, el desafío es desarrollar una comprensión que sea sensible a las realidades culturalmente diversas pero que funcione dentro de entornos educativos específicos” (p. 41). Uno de esos entornos educativos es el aula, que es “un entorno artificial al que los profesores deben ajustar inevitablemente sus lecciones” (Hebert & Karlsen, 2010, p. 8). En este sentido, para asegurar relevancia y calidad en esa experiencia musical, las y los profesores de música tienen “la responsabilidad de lidiar inteligentemente con la dinámica de cualquier tradición con el fin de crear experiencias de aprendizaje gratificantes en contextos contemporáneos” (Schippers & Campbell, 2012, p. 8). No obstante, esos desafíos pueden ser difíciles de lograr considerando que los maestros serían extremadamente cautelosos con respecto a sus deberes legales y profesionales (Green, 2008).

Schippers (2010) encuentra tres posibles respuestas de las y los profesores a los desafíos de un aula de música culturalmente diversa:

1. “El docente mantiene la forma de enseñar que él o ella ha experimentado personalmente, a menudo en el contexto o la cultura de origen.

2. El profesor asume por completo el estilo de enseñanza del entorno de acogida.
3. El maestro adopta una mezcla de las dos tradiciones de enseñanza y posiblemente agrega nuevos elementos inspirados en otras". (pp. 99-100)

Asimismo, Schippers (2010) sostiene que las y los profesores de música deben adoptar una posición pedagógica relevante de acuerdo con sus desafíos culturales. Por lo tanto, necesitan lograr "una comprensión real de los métodos de enseñanza en todo el mundo y de ellos mismos como actores en el proceso de aprendizaje musical" (p. 107). Sin embargo, surgen otras dificultades para hacer frente a esos desafíos. Elliot (1989) considera que "los educadores musicales rara vez tienen la oportunidad de construir un concepto de multiculturalismo o de examinar la ideología multicultural que han adoptado consciente o tácitamente" (p. 14). Asimismo, Schippers (2010) afirma que "las discusiones sobre enfoques de la enseñanza parecen estar más vivas en círculos de académicos y especialistas en políticas que en la práctica de profesores de música instrumental y de aula" (p. 128). En este sentido, Räsänen (2010) se pregunta: "¿es el docente solo un funcionario que se da cuenta de lo que dicen los libros, currículos y autoridades, o debería tener un papel más activo en la selección y evaluación de los objetivos y contenidos?" (p. 15). Personalmente, considero relevantes las decisiones de las y los profesores sobre su práctica pedagógica, por ende, este trabajo es un reconocimiento a su rol activo dentro de la educación y la diversidad cultural.

### 3. Metodología y método

La metodología elegida para realizar esta investigación fue "Life History Research", desarrollada principalmente por Goodson & Sikes (2001). Según estos autores, no existe una forma estandarizada de emprender esta metodología, ya que está impregnada del estilo de cada investigador. Sin embargo, reconocen que el principal método de investigación consiste en entrevistas extensas, donde el conocimiento que maneja el investigador sobre el tema en particular a investigar es un factor clave. Asimismo, consideran que esta metodología "se

puede utilizar de forma eficaz para proporcionar datos útiles sobre prácticamente todos los aspectos sociales y aspectos de la vida" (p. 21), principalmente "si el investigador quiere saber 'por qué', 'cómo', 'cómo es' y 'qué significa para ti'" (p. 22). En este sentido, la historia de vida se presenta como una posibilidad de "insertar a los hombres en una forma crítica de pensar su mundo" (Freire, 1970/2012, p. 120). En el caso de esta investigación, comprender en profundidad el tema de la diversidad cultural en las prácticas de las y los profesores de música chilenos, mediante una narración y diálogo sobre la vida del profesorado como docente de esta asignatura en un aula culturalmente diversa.

La herramienta de investigación utilizada para llevar a cabo la metodología mencionada, como sugirieron Goodson y Sikes (2001), fue la entrevista extendida. Aunque existen otros métodos y fuentes para complementar la metodología, como diarios u observaciones de prácticas, el énfasis y la exclusividad de la entrevista extendida se defiende a partir de tres fortalezas: 1) Permite generar un diálogo constructivo entre las visiones de mundo e interpretaciones de situaciones vividas de cada participante, ya sea entrevistador o entrevistado (Cohen et al, 2007). 2) "La entrevista es un encuentro social, no un simple espacio de intercambio de información" (Ibid, p. 350), es decir, es un método que se enriquece con el diálogo entre investigador e informante. 3) De este diálogo surgen reflexiones colectivas que impregnan el análisis futuro, convirtiéndose el informante en co-investigador (Goodson & Sikes, 2001).

Es importante destacar este último aspecto, ya que es un elemento clave para el desarrollo de esta investigación. Teniendo en cuenta que el diseño de la entrevista extendida era "relativamente desestructurado, informal, tipo conversación" (Goodson & Sikes, 2001, p. 22) -a diferencia de otro tipo de entrevistas-, esto fue controlado principalmente a través del diálogo emergente y la reflexión conjunta entre investigador y participantes, adquiriendo estos últimos la condición de co-investigadores. En otras palabras, en esta investigación el aporte de los participantes no se limitó simplemente a responder las preguntas, sino que se extendió a un papel de colaboración eficaz, con esas

reflexiones aportando a los hallazgos de la investigación y la discusión posterior. De lo contrario, hubiera existido el riesgo de que durante el análisis se buscaran respuestas preestablecidas que fueran concordantes con las expectativas del entrevistador (Cohen et al, 2007). En este sentido,

el diálogo se impone como la forma en que las personas adquieren significación como tales... no se puede reducir a depositar ideas de un tema en el otro, ni se puede convertir en un simple cambio de ideas consumadas. (Freire, 1970/2012, p. 99)

Teniendo en cuenta lo anterior, se requirió cierta cautela en el proceso de la entrevista. Si bien un cronograma de entrevistas estructurado y la minimización de sesgos pueden ayudar a lograr confiabilidad y validez (Cohen et al, 2007), si existe “una estructura y un cronograma demasiado ajustados... la información relevante puede perderse o, alternativamente, el investigador puede dar un énfasis desproporcionado” (Goodson & Sikes, 2001, p. 28). En este sentido, se solicitó a los informantes antes de las entrevistas, que desarrollaran una línea de tiempo con los momentos relevantes de su vida docente de música. Esta línea de tiempo tenía como objetivo representar una especie de guía (Goodson & Sikes, 2001) según los elementos relevantes que pudiesen surgir de ella. Además, se crearon preguntas de apertura para iniciar la entrevista, así como preguntas de provocación para los elementos de seguimiento dentro de la misma. Estos últimos fueron entregados a los participantes previamente, lo que permitió que los participantes reflexionaran las respuestas antes de la entrevista, asegurando una profundidad suficiente. Este proceso también tuvo como finalidad servir para la creación de la línea de tiempo.

En cuanto a los criterios para desarrollar las entrevistas ampliadas, se decidió entrevistar a dos profesores de música de escuela, un hombre y una mujer, cada uno trabajando en un establecimiento con diversidad cultural reflejada en sus alumnos, quienes representan tanto a indígenas como a inmigrantes. Ambos docentes trabajan en Santiago, Región Metropolitana de

Chile, región con fuerte presencia de inmigrantes y, aunque en menor medida, de indígenas.

De la interpretación de los datos “dialógicos” emergidos en las entrevistas, surgieron influencias, enfoques, desafíos y valores de los docentes en relación a sus prácticas pedagógicas. Para sistematizar la información se siguió un enfoque de clústeres de datos con cierta significación, creando un marco de categorías y meta-categorías (ver Tabla 1). Este proceso:

se llevó a cabo mediante un enfoque de bloque y archivo... La ventaja de un enfoque de bloque y archivo es que puede mantener intactos fragmentos bastante grandes de datos; la desventaja es que terminas con enormes columnas de datos que pueden volverse difíciles de manejar. (Grbich, 2007, p. 32)

A pesar de esa desventaja, superada a través del desarrollo de capacidad interpretativa y meticulosidad en el manejo de contenidos, el enfoque permitió identificar interpretaciones, conexiones, representaciones y dar sentido (Goodson & Sikes, 2001; Cohen et al, 2007) a los datos emergentes.

Tabla 1.

Meta-categorías y Categorías de Análisis	
<b>Meta-categoría (A)</b>	“Enseñanza de” (Diversidad Cultural)
<b>Categoría (a)</b>	Tradición musical
<b>Categoría (b)</b>	Aprendizaje formal e informal
<b>Categoría (c)</b>	Autenticidad
<b>Meta-categoría (B)</b>	“Enseñanza para” (Diversidad Cultural)
<b>Categoría (d)</b>	Consideración del profesor y profesora por sus estudiantes
<b>Categoría (e)</b>	Condiciones materiales de los y las profesores
<b>Categoría (f)</b>	Rol de las y los profesores

Este marco no intenta clasificar las prácticas de las y los profesores de música, sino que busca categorizar las experiencias para comprender las prácticas. Por tanto, el marco ayuda a organizar la información y, especialmente, a resumir los principales puntos de la historia desde la posición del investigador (Goodson & Sikes, 2001). En consecuencia, este tipo de relatos narrados posteriormente se puso en diálogo con

la teoría, tratando de explicar, cuestionar y problematizar los hallazgos desde un punto de vista crítico. Esto marca otro paso en el proceso de investigación, donde emerge la relación dialéctica entre práctica y teoría.

Finalmente, la organización de los hallazgos y su discusión se desarrolló mediante tres grandes temáticas o preguntas: 1) ¿Qué significa para las y los profesores enfrentar una aula culturalmente diversa? 2) ¿Cuáles contenidos y aproximaciones pedagógicas utilizan para enfrentarla? 3) ¿Cuáles son las consideraciones sobre sus condiciones materiales para enfrentarla? Esta estructura analítica "reúne todos los datos relevantes para el tema exacto de interés para el investigador y preserva la coherencia del material... Esto permite patrones, relaciones, comparaciones y calificaciones" (Cohen et al, 2007, p. 468) entre los participantes, diferentes reflexiones e interpretaciones teóricas de los hallazgos. Aunque las meta-categorías y categorías del marco no aparecen como subtítulos, forman una estructura subyacente en la narrativa de los hallazgos y su discusión.

## 4. Hallazgos y Discusión

### 4.1. Descripción de los colegios del profesor y profesora participantes

En primer lugar, para contextualizar el ámbito donde los docentes entrevistados desarrollan sus prácticas, es necesario describir las escuelas respectivas. Karina y Raúl (en el caso del maestro, se le nombra con seudónimo, mientras que la maestra estuvo dispuesta a usar su nombre real) trabajan en escuelas de Santiago, Región Metropolitana de Chile. Karina lo hace en la Escuela Jorge Alessandri Rodríguez, ubicada en la comuna de Renca, impartiendo clases de 3º a 6º año de Educación Básica. El establecimiento pertenece a la Sociedad de Instrucción Primaria (SIP), una red privada de escuelas propiedad de la familia Matte<sup>4</sup>. Por su parte, Raúl trabajó (hasta el año pasado) en el Colegio Miguel de Cervantes ubicado en Santiago Centro, un colegio público, impartiendo clases desde Iº hasta IVº año de Educación Media.

Karina menciona que su escuela está ubicada en un sector de alta vulnerabilidad social y económica, marcando 75-78% en dicho índice. Específicamente, en relación a la presencia de estudiantes inmigrantes, afirma: "Hay niños inmigrantes en su mayoría de Perú y Haití... algunos de Argentina, pero de Haití son los más... pero no demasiados en comparación con otras escuelas en condiciones similares". No obstante, en términos académicos, Karina subraya que la escuela se caracteriza por ser altamente desafiante y alcanza el 100% de excelencia académica. Asimismo, complementa su labor educativa desarrollando "muchas actividades diferentes durante todo el año y en las sesiones escolares normales". "Todas las materias son importantes y están dadas por su propio valor". Sin embargo, un aspecto oscurece el anterior panorama. "Como la escuela busca tener buenos profesionales, todos los años hay despidos y varios profesores rotan", sostiene Karina.

Por su parte, Raúl comparte sus primeras impresiones sobre el Colegio Miguel de Cervantes: "Se veía sucio, casi se cae, y me asustó... Me dije a mí mismo: '¡a dónde he venido!'". Continúa: "Fueron dos sesiones, una en la mañana y la otra en la tarde, que dan la oportunidad a muchos alumnos que no son aptos para el sistema educativo debido a la JEC<sup>5</sup>". En concreto, en relación a la diversidad que encarnan los alumnos del Colegio Miguel de Cervantes, Raúl señala:

En las sesiones de la tarde, la proporción de estudiantes inmigrantes era mucho mayor, alrededor del 40%. Cuando llegué, solo había estudiantes peruanos y un par de argentinos. Luego, en mi segundo y tercer año, comenzaron a llegar estudiantes colombianos y haitianos, respectivamente. En el cuarto y quinto año hubo muchas nacionalidades diferentes: brasileños, uruguayos... y muchos venezolanos. Pero, en las sesiones de la mañana, solo había dos estudiantes inmigrantes por aula. Por la tarde fue mucho más notorio.

<sup>4</sup> Una de las cinco familias más adineradas de Chile.

<sup>5</sup> Jornada Escolar Completa: Ley del año 1997 que amplió los horarios escolares para dar cabida a un mayor trabajo pedagógico.

#### **4.2. Enfrentando la diversidad cultural en el aula de educación musical**

Para desarrollar sus prácticas pedagógicas, ambos docentes otorgan gran importancia a sus alumnos y alumnas. En cuanto a las primeras impresiones de Karina sobre un aula culturalmente diversa, reconoce que surgieron por su propia curiosidad, formando sus aproximaciones a la diversidad cultural desde ese momento: “Todo lo que hice fue preguntar una y otra vez. Le pregunté a los estudiantes” (Karina). Por su parte, Raúl destaca más la influencia de sus alumnos a partir de una amplia descripción de sus rasgos sociales y culturales. Señala:

Al principio me llamó mucho la atención el interculturalismo, en el sentido de que había mucha gente de distintas nacionalidades, pero también había estudiantes que eran indígenas, otros que vienen de clase media y familia emergente, y otros con familias torturadas en la dictadura.

A pesar de esta diversidad, Raúl reconoce que sus alumnos chilenos, indígenas e inmigrantes muestran una “naturalización” de la diversidad cultural presente en su escuela, no siendo un problema para la comunidad escolar. Sin embargo, mientras los alumnos indígenas (en su mayoría mapuche) estaban dispuestos a mostrar su cultura, los alumnos inmigrantes demostraban lo contrario, marcando un precedente para sus prácticas pedagógicas. Raúl reflexiona en torno a esto:

Le pregunté directamente a algunos alumnos, en los que más confiaba, y me dijeron que algunos de ellos salieron de sus países como escapándose, entonces querían empezar una nueva vida, una parte de esa nueva vida era sentirse poco a poco más chilenos. Entonces, por ejemplo, hubo estudiantes que llevan cinco años viviendo en Chile y otros que acababan de llegar; había estudiantes que aún conservaban su acento original y otros que no. Cada alumno fue adquiriendo una identidad diferente. Un alumno me dijo: ‘Puedo ser peruano, pero en Perú también escuchamos One Direction’, y esa era su música, su cultura. Su ambiente sonoro, sus amigos eran One Direction... La música que uno consume de otros países latinoamericanos

está relacionada, en mi caso, con el folclore, porque me gusta mucho el folclore latinoamericano, pero esa era la música de sus padres, esa no es su música.

Lo anterior coincide con la necesidad de inmigrar expresada por algunas familias inmigrantes, que abandonan sus países en busca de estabilidad laboral y social (Joiko & Vásquez, 2016). Aunque no todos los estudiantes inmigrantes demandan un abordaje de su cultura original en las clases, entendiendo sus razones personales para migrar, eso no significa el abandono de la diversidad cultural en la música y la educación musical. A la inversa, eso significa entender la música, como afirma Schippers (1996), como un fenómeno cultural dinámico e integral de sociedades en constante cambio. “Los cambios resultantes son una parte orgánica del proceso continuo de pérdida y renovación que caracteriza las tradiciones vivas. Si no vemos la música de esta manera, no podemos enseñarla correctamente” (p. 19).

Otro aspecto que afectó la práctica pedagógica de Raúl fue -según sus propias palabras- la vulnerabilidad social de sus alumnos. Por ejemplo, la mayoría de sus estudiantes inmigrantes tuvo que trabajar con sus familias antes o después de la escuela (dependiendo de la jornada escolar a la que asisten, mañana o tarde). Este factor social tuvo impacto en la clase de Educación Musical; Raúl considera que sus alumnos carecían de compromiso y conocimientos musicales:

Los alumnos sabían un poco de algunos músicos, sabían aplaudir las figuras rítmicas, pero la música hacían muy poco. No había ningún instrumento musical y no había voluntad por parte de los alumnos y sus familias para comprar instrumentos musicales.

Joiko & Vásquez (2016) afirman que en la medida en que las familias inmigrantes van asimilando la forma de participación que poseen familias chilenas, esto va generando en ellos “una baja participación, dejando la responsabilidad total de la educación a las instituciones, desvinculándose ellas mismas de su rol de co-educadores” (p. 160). A pesar de esto, Raúl reafirma la influencia de su alumnado sobre sus prácticas pedagógicas:

Pero aún así, mi enfoque estaba relacionado al concepto social que tiene la música, que en sector vulnerable es realmente importante. La idea era que pudieran vivir la experiencia. [Primero] yo me enfoco en el canto, que no es mi especialidad, pero es algo que todos tienen... No había suficiente capital cultural para leer música. Eran alumnos que mayoritariamente tuvieron su primera lección musical en 1º año de Educación Media.

#### **4.3. Contenidos y aproximaciones pedagógicas manejados por las y los profesores de música**

Las prácticas pedagógicas de Karina demuestran en su narración una apertura a cualquier cultura, tradición o género (lo que se describió anteriormente). A partir de ello, en sus clases la profesora desarrolló el estudio de las tradiciones musicales tanto escuchando como tocando/actuando. En cuanto a la escucha, afirma:

Creo que también es interesante intentar incluir el tema de la audiencia actual, independientemente de lo que pensamos que sería para los alumnos, porque hay un vínculo, y depende de la profesora o profesor intentar vincular y comparar el reguetón con, por ejemplo, el ritmo de los tambores de... no sé (alguna cultura / tradición).

En el mismo sentido, en relación al “juego” o desarrollo escénico en sus clases, comenta: “Se intenta hacer el guiño con el contenido que se estudia. Y el segundo semestre es más libre. Se ha tocado música de cine, la música popular, Gustavo Cerati... no sé... todo es mucho más abierto”.

Por su parte, Raúl menciona cómo sus prácticas cambiaron en términos de repertorio y contenido cubierto. Aunque al comienzo trató de abordar repertorio de diferentes culturas y países, finalmente emprendió lo contrario:

Decidí sacar un poco del aula 'tradicional', el objetivo de atacar de lleno el repertorio de otros países... Traté de enfocarme mayoritariamente en la música andina, porque es una cultura y un territorio que es difuso.

Esa intención se complementó con el estudio del repertorio referido a América Latina, vinculando la práctica con el contenido:

Trabajamos la canción ‘Yo me voy pa’l norte’ de Calle 13 con Orishas, así que con esa canción estudiamos los instrumentos. La idea era más que saber de dónde viene cada instrumento... sino estudiar cómo se fusionaban diferentes elementos, como la cultura urbana del rap, los sonidos electrónicos del rock y pop, y los elementos andinos. Al final, luché para que los estudiantes pudieran comprender que a través de la música es posible mezclar diferentes culturas... en última instancia, nuestros instrumentos y nuestra música son parte de nosotros mismos, y si pueden mezclarse, eso significa que todos nosotros se puede mezclar sin problema.

Por lo tanto, la intención de Raúl no era resaltar algunas tradiciones o repertorio de una cultura “extranjera” específicamente, sino cubrirlas en un concepto latinoamericano, en su conjunto. Complementa esto mencionando:

En el ciclo de Educación Media, por ejemplo, el antiguo programa curricular... estaba relacionado con Música e Identidad. Entonces, ¿qué hice? Me centré en la identidad latinoamericana, no en la identidad chilena o individual. Una identidad latinoamericana, con conflictos políticos unidos y tradiciones musicales unidas. En IIIº año de Educación Media fue Música y Sociedad, por lo que también vimos lo mismo, diferencias de sociedades en América Latina. Y cuando era Música y Tecnología, lo abordaba como el fenómeno de la Globalización, la posibilidad de escuchar música de diferentes lugares.

A partir de esa “totalidad” perseguida por Raúl, más otros aspectos institucionales de su escuela, dejaría atrás en sus prácticas pedagógicas algunas consideraciones particulares sobre los pueblos indígenas y su cultura:

Hicimos algunas actividades específicas; hicimos algunas percusiones... Además, hubo un taller sobre interculturalidad, que abordó el tema mapuche... Entonces, todo lo relacionado con la cultura indígena se cubrió en ese taller. Sentí que no era demasiado necesario preocuparme por mostrar ese tema en el aula común.

De lo anterior, surgen algunas cuestiones importantes. Primero, Karina menciona el uso de la escucha actual de los estudiantes para desarrollar el estudio de la música. Según Swanwick (1988), el solo hecho de considerar la música familiar de los estudiantes podría debilitar su desarrollo musical. Es necesario destacar, sin embargo, que Karina emprende un trabajo adicional para complementar este enfoque. Esta precaución es útil para prácticas pedagógicas similares. En cuanto a Raúl, el enfoca a América Latina como una cultura en sí misma, una especie de universalismo estadounidense (Zea, 1972). Si bien esta filosofía sería adecuada para la “tolerancia por la diversidad, y la convicción de que todas las culturas deben mezclarse” (Schippers, 2010, p. 29), podría ser peligroso si la práctica pedagógica no reconoce las particularidades de cada cultura, de cada comunidad e individuo.

Es interesante resaltar que a pesar de tener alumnos inmigrantes de Haití (entre otros), ambos profesores no mencionaron ninguna consideración de las tradiciones musicales de ese país. Similar a esto, está el caso de la música mapuche, si bien sus alumnos están más dispuestos a mostrar y hablar de su cultura (como manifestaron los docentes en las entrevistas), no habría un desarrollo más profundo de esa tradición más allá de algunas preguntas o actividades breves y aisladas. Esta falta de abordaje amplio y profundo de la cultura indígena en la descripción de las prácticas docentes sería por omisión o por dejar la responsabilidad en otro lugar pedagógico. Por tanto, los ejemplos musicales abordados en las clases que fueron resaltados por los docentes entrevistados son de tradiciones manejadas, en gran medida, por ellos mismos en cuanto a contenido (música andina, Raúl, y cumbia, Karina). En este sentido, este tipo de prácticas sería concordante con los hallazgos de Silva-Peña et al (2013), que afirman que “la escuela chilena no es un espacio de desarrollo personal y de reafirmación identitaria para niños y niñas mapuche” (p. 254). Aunque esta afirmación se hace en relación a las escuelas rurales, estas experiencias parecen también emerger en las escuelas urbanas.

Por otro lado, ambos docentes mencionan los diferentes enfoques utilizados en sus prácticas, tanto desde el aprendizaje informal como formal. En el caso de Karina, su práctica muestra aspectos más cercanos al aprendizaje formal, aunque dirigidos al aprendizaje de los estudiantes y no a las clases centradas en el profesor. Su escucha y reflexiones dirigidas por el maestro, así como el uso de diferentes recursos tecnológicos para guiar a su clase, ilustran aquello. Específicamente, este aprendizaje formal se evidencia con más fuerza en su práctica descrita, relacionada con la ejecución de instrumentos. Manifiesta:

Me preocupa mucho que el instrumento esté bien tocado, que no sea despreciado por estar hecho de plástico. Hay mucho, un imaginario con respecto a la flauta dulce en Chile. Está muy mal enseñado. Está desacreditado. Entonces me preocupa mucho que la flauta dulce suene bien, y que los niños trabajen en escuchar el instrumento... La percusión también está realmente desacreditada en la escuela. Siempre se le da al alumno que no trae su instrumento o que es perezoso. Los alumnos que me conocen saben que el alumno que toca la percusión es el avanzado. Porque el de la percusión es quien lleva el pulso. Tiene que conocer muy bien la canción o pieza musical, y por tanto, si la conoce muy bien es porque ya la tocó en flauta.

En consecuencia, brinda su esquema para desarrollar este aprendizaje formal:

El primer semestre todos los niños de IVº año deben conocer el instrumento y saber cómo funciona... y deben conocer obviamente una cierta cantidad de notas musicales... Y el segundo semestre es solo juego, juego, juego, práctica, práctica y práctica. Las dos horas es solo juego. Y a partir de ahí se prepara una prueba, una especie de “muestra”, un concierto, donde todos los niños de la escuela juegan.

Aunque Raúl también propone una reflexión para sus alumnos y alumnas, además del estudio de ciertos contenidos mediante enfoques formales de aprendizaje, reconoce que intenta orientar su práctica mayormente por los enfoques informales. Esto estaría representado por sus motivaciones relacionadas con la libertad de los estudiantes, la corporalidad y sus clases



realizadas como talleres. En este sentido, destaca: “Uno se pasa horas intentando hacer del aprendizaje algo corporal, algo con pasión, algo basado en motivaciones y afectos, en comparación con los varios tiempos que los alumnos pasan en una silla”. Sin embargo, también complementa lo anterior, especialmente en el aspecto de la interpretación, con algunos enfoques formales de aprendizaje, como la imitación dirigida por el profesor y las partituras. Por ejemplo:

Tocamos ‘Latinoamérica’ de Calle 13, abordando el tema de la identidad en IIº año. Se hizo principalmente por imitación. En el caso de los estudiantes que tocaban guitarra, les di los acordes. Había poca gente que tocaba instrumentos melódicos, y a los que tocaban ese tipo de instrumentos les di la partitura, pero con las notas musicales escritas... la mayoría, que no estaba entusiasmado con los instrumentos, tenía que cantar... se realizaba mayoritariamente mediante repetición: yo canto una parte y luego ellos la repiten.

Las diferencias de enfoques entre las prácticas pedagógicas de Karina y de Raúl pueden resumirse en que el primero se muestra en términos de aprender a jugar (por lo tanto, aprendizaje formal), mientras que el segundo está en función directa de jugar (es decir, aprendizaje informal) (Folkestad, 2005). Sin embargo, podrían estar condicionados por las distintas edades de sus alumnos. Mientras que los niños serían más dependientes del profesor, los adolescentes serían más independientes y autónomos en su participación musical (Driscoll, 2009; Renwick & Reeve, 2012). En este sentido, los primeros facilitarían enfoques formales, mientras que los últimos necesitarían una educación con enfoques más informales. Sin embargo, tanto las prácticas pedagógicas de Karina como las de Raúl son conducidas por una tradición: escrita (ya sea popular, clásica o folclórica), y por el uso de partituras o por la dirección del profesor y consecuente repetición de los estudiantes. Esa tradición estaría más circunscrita a la formalidad en el aprendizaje que se pretende en las escuelas chilenas, y no necesariamente relacionada con la tradición o cultura de la canción estudiada. “En el caso de muchas culturas de músicas del mundo, la

notación del pentagrama se superpone a la música, y las referencias estilísticas se pierden para el lector no iniciado de la música” (Schippers, 2010, p. 77). Por lo tanto, puede haber una falta de diferentes enfoques y métodos pedagógicos según las diferentes culturas y sus tradiciones musicales; llenar ese vacío es una necesidad de los profesores de música en las sociedades actuales (Schippers, 2010).

Se estima que esas prácticas involucrarían una comprensión de la diversidad cultural más cercana a la enseñanza del contenido que al desarrollo de ciertos enfoques pedagógicos relacionados con la tradición. En las entrevistas se describieron prácticas que permiten la integración de la diversidad cultural en los estudiantes, como escuchar y jugar (lo primero aumentaría la familiaridad sonora y cultural de los estudiantes (Campbell & Beegle, 2003) y lo segundo fomentaría la realización de la música como práctica cultural (Elliot, 1989). Estas prácticas serían consideradas desde *lo que se enseña*, y no desde *cómo se enseña* una determinada tradición musical. Si bien este tipo de prácticas pedagógicas se centran en ofrecer una amplia gama de tradiciones musicales para estudiar como contenido, los enfoques pedagógicos de esas tradiciones musicales se llevan a cabo según la tradición escrita en Occidente (uso de partituras, gran atención en el sonido del instrumento, enseñar gradualmente) y un fuerte modelo a seguir respecto del profesor (imitación dirigida, conocimiento y recursos mediados, y escucha dirigida).

Otro aspecto a destacar en las entrevistas de Karina y Raúl es que sus prácticas pedagógicas tienen un enfoque implícito hacia la relevancia y precisión de la enseñanza de las tradiciones musicales en un aula culturalmente diversa. Karina busca fomentar en sus alumnos la reflexión y el estudio cultural en profundidad mediante la escucha y la apreciación musical. E intenta abarcar diferentes aspectos, elementos culturales y clases de una determinada tradición musical según la localidad donde se expresa. A continuación se presenta su descripción de su enseñanza de la tradición cumbia:

Estamos estudiando tres canciones, y tres estilos diferentes, entonces lo que he estado haciendo... escuchamos una cumbia con

interpretación, que responde a la típica banda orquestada con instrumentos de viento y timbales, pero sí le he dedicado mucho tiempo a que escuchan otros tipos de cumbia. Y eso es realmente interesante (Karina sonrió, mostrando confianza y orgullo). Por eso he mostrado la música colombiana más desde sus raíces. He hecho comparaciones con bandas chilenas actuales. Y eso ha sido interesante (Karina reiteró la misma seguridad). Porque te das cuenta de que un mismo género, por ejemplo la cumbia en este caso, se presenta de diferentes formas a lo largo de su historia y a lo largo de los países donde está. Entonces eso genera demasiada curiosidad en los niños, porque piensan que la cumbia es la cumbia que escuchan aquí en Chile y que la cumbia viene de Chile, no de Colombia.

De igual forma, Raúl aborda la enseñanza de determinadas tradiciones y culturas musicales a través del conocimiento y la experiencia propios de sus alumnos, destacando el aspecto auténtico de las mismas. Explica: "Intento motivar a los alumnos inmigrantes para que sean capaces de mostrar su singularidad. Mostrar lo que es completamente diferente al resto, no One Direction, porque los hizo iguales, en cierto sentido". Sin embargo, menciona que eliminó del aula la enseñanza de cierta tradición musical "extranjera" y cubrió la singularidad de la cultura de sus alumnos mediante actividades más amplias. Relata:

Lo quité (el repertorio 'extranjero') de la lección en el aula y lo dejé en otros lugares. Una vez hice alianzas con Inglés, Historia, Lengua y Artes Visuales. Logramos que durante un par de años la celebración de la Fiesta Chilena del 18 de septiembre en la escuela se convirtiera en una Fiesta Latinoamericana. Entonces, cada curso adoptó un país... el objetivo era que aprendieran sobre América Latina, pero también hacer una plataforma para mostrar su cultura.

Por el contrario, relacionado con el aula de música tradicional, Raúl reconoce la imposibilidad de una autenticidad total en su enseñanza:

Como el material pedagógico que teníamos en la Escuela Miguel de Cervantes era la imitación, en el momento que la música pasa por mí, no es tan peruana, hay algo perdido, que se relaciona

con mis habilidades y mi interpretación. Pero trato de mostrar el origen lo más puro, y siempre estoy abierto a que en la práctica 'lo que será, será', 'lo que pasará, pasará'.

Es posible estimar que ambas experiencias, en general, ilustran el abordaje de la autenticidad en las prácticas pedagógicas de los docentes mediante contenidos musicales o, según Swanwick (1988), conocimientos "sobre". Este "conocimiento sobre puede adquirirse fácilmente de formas no musicales... [tiene] valor histórico pero musicalmente inerte" (Swanwick, 1988, pp. 15-16). Por lo tanto, existiría una suerte de comodidad en relación con la música que deben abordar en las clases; ya sea siguiendo estrictamente o interpretando el currículo, guiándose por sus propios conocimientos formales e informales, o simplemente para evitar aún más el desconocimiento de otras músicas. En consecuencia, si bien consideran diferentes dinámicas de cada tradición según el lugar donde se desarrolle, el enfoque pedagógico para enseñarlas fijaría esas tradiciones como estáticas.

Esas prácticas abordan el tema de la autenticidad desarrollando una especie de recreación ambientada (Schippers, 2010), utilizando el conocimiento propio de los estudiantes u otras fuentes (como videos, como en el caso de Karina). Sin embargo, esa autenticidad estaría mediada (como reconoce Raúl) por la propia experiencia, conocimiento e interpretación de estos docentes sobre el contenido estudiado, desafiando una experiencia auténtica para los estudiantes (Schippers, 2010). En este sentido, Swanwick (1988) afirma que "la posibilidad de que tal conocimiento se desprenda de un contexto musical genuino, aprendido verbalmente de una vez, de segunda mano... siempre tiene que ser resistida" (p. 16). En cambio, en relación a los maestros, estos

deben tomar una posición consciente con respecto al entorno cultural en el que se encuentran, sensibles a las opciones que se les abren con respecto a la tradición, el contexto y la autenticidad, y elegir su enfoque de la enseñanza en consecuencia. (Schippers, 2010, p. 107)

Si bien las prácticas pedagógicas están mayormente mediadas por los contenidos como

foco principal y la comprensión de la diversidad cultural, se evita cierta complejidad pedagógica. No todas las tradiciones y culturas son óptimas para ser enseñadas bajo un paradigma pedagógico externo a ellas, más aún si ese paradigma no considera cambios culturales dinámicos. En otras palabras, un tipo de conocimiento acerca de una cultura dinámica no siempre se corresponde con un conocimiento “estándar”. Si bien en el caso de Raúl, este genera espacios más allá del aula tradicional, desarrollados con enfoques de aprendizaje informal que son utilizados por sus alumnos para desarrollar sus tradiciones y cultura, no todos los alumnos se involucran en el proceso. Experiencias similares en otros países, como es el caso de Países Bajos, representan cursos aislados que funcionan sin suficiente apoyo institucional (Schipper, 1996). En el aula principal, donde todos los estudiantes reciben una educación eficaz, sigue siendo una pedagogía dirigida por la tradición escrita en Occidente. Del mismo modo, un aula con niños que serían más dependientes del maestro (realidad educativa de Karina), puede implicar el uso de una pedagogía progresiva estructurada, paso a paso, que estaría más vinculada con las tradiciones escritas en Occidente. Sin embargo, esta condición no significa que no sea posible realizar otro tipo de pedagogías, por ejemplo: cambiar términos musicales como armonía por textura (Walden, 2014), utilizar instrumentos diferentes y no tradicionales (Colley, 2009) o interpretar por modalidad oral-auditiva (Campbell & Beegle, 2003). Sin embargo, utilizar otra pedagogía debe involucrar a los estudiantes y profesores en la conciencia de la misma, su relación con la cultura estudiada y los diferentes contextos donde se aplica.

#### ***4.4. Condiciones materiales de las y los profesores para afrontar y abordar la diversidad cultural***

El impacto de las condiciones pedagógicas de los docentes es un aspecto relevante a considerar. Los docentes entrevistados describen condiciones que dificultan las prácticas pedagógicas, las cuales están relacionadas con: el currículo musical chileno, el tiempo de los docentes para planificar sus clases, el tiempo

curricular de la educación musical y la clase social encarnada en las escuelas. En cuanto al plan de estudios, Karina y Raúl expresan valores diferentes. En concreto, Karina menciona su conformidad con el plan de estudios por considerarlo suficientemente amplio, pero también plantea un tema relevante a considerar:

El currículum es realmente abierto para que los niños aprecien y escuchen, pero hay un problema: el currículum está diseñado con un nivel de continuidad... aquí en Chile, esa [práctica] no está regulada. No es ley que los alumnos de 3º y 4º año tengan obligatoriamente un profesor especialista en música; no es ley que los alumnos de 1º y 2º año tengan un profesor especialista en música. Así ¿qué es lo que sucede? Al final, por un aspecto de necesidad, en muchas escuelas, el currículum se acaba adaptando.

Por su parte Raúl considera que el currículum no es del todo adecuado a las necesidades actuales en relación a la diversidad cultural:

Siento que el plan de estudios actual es mucho más individualista y mucho menos reflexivo en relación con la cultura. Está mucho más centrado en la experiencia estética, no estoy rechazando ese aspecto, pero está más alejado de los temas sociales, culturales y políticos, algo más marcado en el plan de estudios anterior. No decía abiertamente ‘Hablar de política’, pero estaba la música de protesta, la música social, como cultura, como identidad. Sin embargo, si quieres hacerlo, tienes que hacerlo de todos modos.

Por otro lado, ni Karina ni Raúl estiman que la cantidad de tiempo curricular de la educación musical sea un tema importante, pero el uso de ese tiempo y la relación del tiempo con otras materias sí constituyen un problema relevante. Karina asegura que “no se respetan las horas de educación musical. Las usan [otros] para hacer el SIMCE<sup>6</sup>, o algún ensayo de prueba”. Por su parte, Raúl señala: “creo que dos horas obligatorias de música es prudente, el tema es que las demás asignaturas tienen muchas horas”.

<sup>6</sup> Sistema de Medición de la Calidad de la Educación. Es una prueba estandarizada que se realiza en todos los colegios de Chile (públicos, subvencionados y privados). Sus resultados se utilizan para medir a los colegios y para la consecuente entrega de recursos estatales.

Finalmente, los docentes plantean otros dos aspectos y también relevantes a considerar. En primer lugar, Karina afirma que no hay un momento óptimo para preparar sus clases de manera amplia en términos de diversidad cultural. En sus palabras:

No hay tiempo para hacerlo, porque necesitas tiempo, la planificación u horario del profesor no está diseñado, al menos en Chile, para que tengas tiempo para hacerlo. No está diseñado para que se puede preparar una clase. Entonces, hay un hueco.

En este sentido, surge la pregunta: Si hubiese más tiempo para preparar las clases ¿el valor sobre sus prácticas pedagógicas sería diferente?

Por su parte, Raúl refiere la diferencia en el trato verbal que reciben los estudiantes inmigrantes en diferentes escuelas o colegios, según su clase social. Específicamente señala:

En el Colegio Miguel de Cervantes hay alumnos 'inmigrantes', pero en el Liceo Manuel de Salas (actual colegio de Raúl) hay alumnos 'extranjeros'... y creo que también en los colegios más ricos, son extranjeros estudiantes. Es una diferencia de clase realmente fuerte relacionada con la inmigración. Y si no somos capaces de ver esa diferencia, es más difícil ver a los Otros.

A partir de sus palabras, es posible interpretar una condición relacionada con la clase social encarnada en la escuela en el momento de acercarse pedagógicamente a los estudiantes inmigrantes. Sin embargo, no está claro si esa condición se convierte en un aspecto determinante para valorar, desarrollar e incluso cambiar su práctica pedagógica. Lo anterior, por lo tanto, sugiere que el tema va más allá de las pedagogías desde la ideología constructivista o los enfoques de aprendizaje informal, que permiten una educación holística y centrada en el alumno. Paralelamente, también aflora la necesidad de pedagogías para las diferentes culturas colectivas, sociales e individuales que desarrollan los estudiantes. En definitiva, las condiciones materiales actuales expresadas en este tipo de experiencias dificultan que los docentes desarrollen prácticas más pertinentes, pedagógicamente hablando.

Teniendo en cuenta lo anterior, vale la pena considerar la discusión sobre el rol del docente en términos de diversidad cultural en la educación musical. De las entrevistas ha surgido la apertura del profesor a la diversidad cultural, los deberes prácticos en relación con ella y el impacto de un aula diversa. En el caso de Karina, la docente aborda con fuerza el primer punto, considerando que sería "extraño" no estar abierto a la diversidad cultural. Específicamente menciona:

Hay falta de ese trabajo en los maestros... mi concepto de profesor es que este debe mostrarte... el profesor guía, muestra... no es un buen referente que un maestro clasifique la música ... siento que es muy fuerte el mensaje que pueden dejar a los niños. Imagínense una maestra que odia a Violeta Parra y dice, 'esa mujer es muy aburrida, vivía con depresión, sus canciones son todas de tristeza, es horrible'. Imagínense el mensaje que les está dejando a los niños (Karina recalcó esta afirmación). Asimismo, eso podría replicarse en el Reguetón u otras músicas. Entonces, hay un problema... los profesores son demasiado vagos y no dan la capacidad de ir más allá y no quedarse con lo superficial de lo que puede y no puede ser la música.

Por lo tanto, las prácticas pedagógicas de Karina concordarían con la afirmación de Schippers (1996): "Si queremos educar a una generación de ciudadanos del mundo culturalmente imparciales, no debemos educarlos como medio sordos, incapaces de escuchar y apreciar otras culturas musicales" (p. 20).

Raúl, por su parte, identifica los dos últimos puntos anteriores como significativos en sus prácticas. Declara que ser profesor en una escuela con una fuerte diversidad cultural representada en sus alumnos ha sido una experiencia significativa, encarnada en sus valores y roles. En este sentido, bosqueja lo que sería un deber práctico de las y los profesores de música:

Creo que el papel del profesor de música es generar un aula y conjuntos, es decir, un coro o banda instrumental... ensambles que colaboren con la diversidad sonora de cada uno. uno, siendo un lugar para la cultura de cada uno.

Este papel señalado por Raúl es concordante con el objetivo planteado por Colley (2009), quien sostiene:

necesitamos capacitar a los maestros para que respondan local e idiosincráticamente a las comunidades en las que trabajan, utilizando sus talentos individuales como músicos para diseñar y crear programas de ensamble que sean diversificados y de alta calidad musical. (p. 57)

## 5. Pensamientos finales y conclusión

Esta investigación ha explorado influencias, enfoques, valores y desafíos de las prácticas pedagógicas de las y los profesores de música chilenos en relación con la diversidad cultural. Esa diversidad fue comprendida en el contexto de la creciente inmigración y el reconocimiento de las demandas de los pueblos indígenas, los cuales inciden en diferentes dimensiones de la sociedad, siendo una de ellas la Educación Musical. Asimismo, desarrollada con una esencia cualitativa y abordada mediante entrevistas de historia de vida, la investigación profundizó en dos experiencias docentes en Santiago de Chile, considerando a los entrevistados como co-investigadores y estimando los conocimientos como contextualizados. Este enfoque permite comprender y plasmar dos posibles tipos de prácticas pedagógicas, colaborando tanto para llenar el vacío dejado por la falta de investigación sobre este tema, como para motivar la reflexión de los docentes sobre sus propias prácticas.

Específicamente en términos de hallazgos, esta investigación puso en discusión algunos temas presentes en estas experiencias descritas. Aunque los maestros tratarían de ser amplios en las culturas y tradiciones musicales abordadas en el aula, teniendo una fuerte consideración de los estudiantes para abordar la música y claridad sobre su rol, no se cubrirían todas las culturas de aquellos, pareciendo buscar cierta comodidad con lo enseñado en función de su dominio temático. Esto estaría relacionado con la cercanía de la tradición musical cubierta. Asimismo, el acercamiento a una determinada tradición o cultura musical sería principalmente a través de una fuente externa (videos, experiencias de los estudiantes, conocimiento propio de las y los profesores). Si bien los docentes de estas

experiencias consideraran las dinámicas de cada cultura y tradición, la forma de abordarlas las establecerían como estáticas. En este sentido, este problema retrata pedagogías fuertemente mediadas por contenidos, buscando en mayor medida el “qué” en vez del “cómo”. Sin embargo, esta problemática se ubicaría principalmente en las condiciones del profesorado, por ejemplo, su formación previa o las circunstancias materiales para desarrollar su profesión. Eso se refleja a pesar de que reconocen influencias principalmente informales, sus enfoques pedagógicos descritos estarían más relacionados con enfoques de aprendizaje formal y de tradición escrita, los cuales están lejos de las tradiciones estudiadas en las clases y dinámicas culturales en las sociedades contemporáneas.

A pesar de que el foco de investigación no estuvo sobre los y las estudiantes, se puede apreciar desde el relato de la y el profesor participantes, que sus estudiantes tienden a “naturalizar la diversidad cultural”. Esto implicaría que las y los niños, jóvenes y adolescentes acogen e internalizan las expresiones culturales de otros sin cuestionamientos. Es interesante apuntar que esta naturalización ocurre principalmente en contextos sociales más vulnerables (contexto de los colegios donde se desempeñan la y el profesor participante). En este sentido, la pedagogía para la enseñanza de y hacia la diversidad cultural debería situarse contextualmente para su desarrollo pertinente.

Aunque no es posible generalizar estos hallazgos, de alguna forma la sistematización de estas experiencias puede incidir en la reflexión de otros docentes y apoyar también a promover prácticas relevantes a la diversidad cultural. Asimismo, el potencial de estos hallazgos no es menor en otros aspectos del trabajo docente del área. Específicamente, a través de esta investigación ha surgido la pregunta sobre la relevancia de las condiciones y la educación del docente. Específicamente, pone en evidencia la necesidad de emprender cambios en esas dimensiones docentes para fomentar pedagogías relevantes dentro del aula, la que está constantemente permeada por las diferentes tradiciones y culturas del mapa de diversidad cultural de Chile y más allá. Por lo tanto, parece

urgente abrir una amplia gama de enfoques pedagógicos para promover un compromiso aún mayor de los estudiantes con la educación musical y la diversidad cultural. De igual forma, nos impulsa a pensar más en la *pedagogía musical* que en el *contenido musical*, relevando no solo aquello que abordamos, sino también en “cómo” nos aproximamos a determinada música; la fosilización de las prácticas se da no solo por lo que se enseña, sino también en cómo se enseña la música. En este sentido, abordar la diversidad cultural en la educación musical implicaría pensar como complejo pedagógico, el origen de la tradición, la dinámica de la cultura en la sociedad y las necesidades de los estudiantes, al mismo tiempo.

De lo anterior surge la necesidad de ampliar esta investigación, lo que podría lograrse mediante el estudio de nuevas experiencias, tanto en otras regiones con fuerte diversidad cultural como con más profesores de música involucrados en esta problemática. Asimismo, también sería relevante investigar a los estudiantes que encarnan la diversidad cultural y su relación con la educación musical, especialmente en el ámbito de “enseñar para” (diversidad cultural). Además, considerando las culturas y sociedades dinámicas actuales, el creciente tema del género y las identidades volátiles de los escolares (influenciados por la globalización y el consumo masivo), es indispensable considerar también otras metodologías y métodos, como el caso de estudios y observación de campo, para profundizar aún más en el tema aquí estudiado. También sería factible realizar una investigación cuantitativa, trazando un mapa de la realidad actual de la educación musical en términos de diversidad cultural. Por otro lado, buscar una mayor relevancia en la formación y en las condiciones materiales de las y los profesores de música pasa por investigar en profundidad esos aspectos, identificando las mejorías que se requieren en dichos ámbitos. Finalmente, toda

investigación complementaria sería importante para llenar el vacío en torno a este problema sociocultural actual y fomentar la inclusión positiva de los pueblos indígenas y de los inmigrantes.

Finalmente, y a pesar de los problemas visibilizados en estas experiencias, las prácticas estudiadas y las similares a ellas deben ser valoradas desde la consideración de sus estudiantes, desde su promoción en la reflexión sociocultural en las clases y a través de su generación en lugares más allá del aula tradicional. donde los estudiantes puedan y quieran desarrollar su cultura. Las prácticas pedagógicas de los docentes como las aquí estudiadas representan un paso adelante para abordar la diversidad cultural en Chile, considerando su respeto, valor y estudio de la diferencia musical y cultural. Los temas surgidos tienen su núcleo en procesos previos o circundantes a la propia enseñanza musical. Pensar en la diversidad cultural implica acción y relevancia, pero también es un aspecto clave para tener determinación por parte de cada docente, como queda demostrado en las prácticas descritas. Como tema sociocultural en las sociedades chilenas y mundiales actuales, el abordaje de la diversidad cultural impactaría a la comunidad escolar y potencialmente más allá. No solo sería decisivo en el compromiso musical de los estudiantes, sino también, y más importante aún, en la percepción, el valor y la participación de los estudiantes en la diversidad cultural misma. Por tanto:

Aprender a conocer al Otro no es tan sencillo, ya que exige que todos los involucrados estén preparados para remodelar su propio contexto. También implica que no es solo la forma y el contenido lo que necesita reconstruirse, somos nosotros, todos nosotros. (Saether, 2010, p. 57)

## Referencias

- Campbell, P. & Beegle, A. (2003). Middle Eastern Expansions on Cultural Diversity in Music Education. *Music Educators Journal*, 90(1), 21–30.
- Centro de Derechos Humanos UDP (2017). *Informe Anual Sobre Derechos Humanos en Chile*. Santiago de Chile: Ediciones Universidad Diego Portales.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2007). *Research Methods in Education*. London: Routledge.
- Colley, B. (2009). Educating Teachers to Transform the Trilogy. *Journal of Music Teacher Education*, 19(1), 56–67.
- Driscoll, J. (2009). 'If I Play my Sax my Parents are Nice to me': Opportunity and Motivation in Musical Instrument and Singing Tuition. *Music Education Research*, 11(1), 37–55. DOI: 10.1080/14613800802547722
- Drummond, J. (2005). Cultural Diversity in Music Education: Why Bother? In Campbell, P. (Ed.), *Cultural Diversity in Music Education: Directions and Challenges for the 21st Century* (pp. 23–27). Bowen Hills, Qld: Australian Academic Press.
- Elliot, D. (1989). Key Concepts in Multicultural Music Education. *International Journal of Music Education* (13), 11–18.
- Folkestad, G. (2005). The Local and the Global in Musical Learning: Considering the Interaction between Formal and Informal Settings. In Campbell, P. (Ed.), *Cultural Diversity in Music Education: Directions and Challenges for the 21st Century* (pp. 23–27). Bowen Hills, Qld: Australian Academic Press.
- Freire, P. (1970/2012). *Pedagogía del Oprimido*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- Hebert, D. (2010). Ethnicity, and Music Education: Sociological Dimensions. In Wright, R. (Ed.), *Sociology and Music Education* (pp. 93–114). Farnham: Ashgate.
- Hebert, D., & Karlsen, S. (2010). Editorial Introduction: Multiculturalism and Music Education. *Musiikkikasvatus: The Finnish Journal of Music Education*, 13(1), 6–11.
- Goodson, I. & Sikes, P. (2001). *Life History Research in Educational Settings: Learning from Lives*. Buckingham: Open University.
- Grbich, C. (2007). *Qualitative Data Analysis: an Introduction*. London: SAGE Publications.
- Green, L. (2003). Music Education, Cultural Capital, and Social Group Identity. In Clayton, M., Herbert, T. & Middleton, R. (Eds.), *The Cultural Study of Music: a Critical introduction* (pp. 263–273). London: Routledge.
- Green, L. (2008). *Music, Informal Learning and the School: a New Classroom Pedagogy*. Aldershot: Ashgate.
- Instituto Nacional de Estadísticas (2017). *Segunda Entrega Resultados Definitivos Censo 2017*. Santiago: INE.
- Instituto Nacional de Estadísticas (2020). *Estimación de Personas Extranjeras Residentes Habituales en Chile al 31 de Diciembre de 2019. Informe Técnico: Desagregación Regional y Comunal*. Santiago: INE.
- Joiko, S., & Vásquez, A. (2016). Acceso y Elección Escolar de Familias Migrantes en Chile: "No Tuve Problemas porque la Escuela es Abierta, porque Acepta Muchas Nacionalidades". *Calidad en la Educación* (45), 132–173.
- Joseph, D. & Southcott, J. (2010). Experiences and Understandings: Students Teachers' Beliefs about Multicultural Practice in Music Education. *Australian Journal of Music Education* (2), 66–75.
- Malm, K. (1993). Music on the Move: Traditions and Mass Media. *Ethnomusicology: Journal of the Societies for Ethnomusicology*, 37 (3), 339–352.
- Ministerio de Desarrollo Social (2015). *Encuesta de Caracterización Socioeconómica Nacional*. Santiago: Secretaria de Evaluación Social.
- Räsänen, R. (2010). Intercultural Education and Education for Global Responsibility in Teacher Education. *Musiikkikasvatus: The Finnish Journal of Music Education*, 13(1), 12–24.
- Renwick, J. & Reeve, J. (2012). Supporting Motivation in Music Education. In McPherson, G. & Welch, G. (Eds.), *The Oxford Handbook of Music Education*, 1 (1 ed.). Oxford Handbooks Online. DOI: 10.1093/oxfordhb/97800199730810.013.0009
- Rojas, N., & Silva, C. (2016). *La Migración en Chile: Breve Reporte y Caracterización*. Madrid: Observatorio Iberoamericano sobre Movilidad Humana, Migraciones y Desarrollo.

- Saether, E. (2010). Music Education and the Other. *Musiikkikasvatus: The Finnish Journal of Music Education*, 13(1), 45–60.
- Silva-Peña, I., Bastidas, K., Calfuqueo, L., Díaz, J., & Valenzuela, J. (2013). Sentido de la Escuela para Niños y Niñas Mapuche en una Zona Rural. *Polis, Revista Latinoamericana*, 12(34), 243–258.
- Schippers, H. (1996). Teaching World Music in the Netherlands: Towards a Model for Cultural Diversity in Music Education. *International Journal of Music Education*, 27, 16–23.
- Schippers, H. (2010). *Facing the Music: Shaping Music Education from a Global Perspective*. Oxford: Oxford: Oxford University Press.
- Schippers, H., & Campbell, P. (2012). Cultural Diversity: Beyond "Songs from Every Land". In McPherson, G. & Welch, G. (Eds.), *The Oxford Handbook of Music Education*, 1 (1 ed.). Oxford Handbooks Online. DOI: 10.1093/oxfordhb/9780199730910.013.0006
- Swanwick, K. (1988). *Music, Mind, and Education*. London: Routledge.
- Turra, O. (2017). Historia Escolar en Contexto Mapuche Interétnico e Intercultural Mapuche. *Educación y Sociedad*, 48(140), 791–808.
- Volk, T. (1998). *Music, Education, and Multiculturalism*. New York: Oxford University Press.
- Walden, J. (2014). What we Have Works... or Does it? Cultural Diversity in Canadian Music Curricula and Resistance to Change. *Canadian Music Educator*, 56(2), 9–12.
- Wright, R. (2010). Democracy, Social Exclusion and Music Education: Possibilities for Change. In Wright, R. (Ed.), *Sociology and Music Education* (pp. 263–282). Farnham: Ashgate.
- Zea, L. (1972). *América como conciencia*. Ciudad de México: Paginadura Ediciones.





## SISTEMAS DE GESTIÓN DE CALIDAD (SGC) EN INSTITUCIONES EDUCATIVAS Reflexión sobre la importancia del logro y aseguramiento de la calidad de la educación en el contexto de un Estado Social de Derecho

Quality Management Systems (QMS) in Educational Institutions: Educational Quality in the Social State of Law

PEDRO LUIS ESPINOSA BELTRÁN<sup>1</sup>, WILLIAM ANDRÉS PRIETO GALINDO<sup>2</sup>

<sup>1</sup> Universidad Benito Juárez, México

<sup>2</sup> Corporación Universitaria Minuto de Dios, Colombia

---

### KEY WORDS

*Education  
Quality in Education  
Quality Management  
Systems  
Social Rule of Law  
Social Justice  
Educational Institution*

### ABSTRACT

*This article presents the development of a doctoral thesis whose objective was to analyze the role of the leadership of the teaching directors in the processes of the Quality Management System (QMS) for the achievement of the quality of the educational service in two educational institutions in Colombia. The perception of the teaching establishment regarding the processes of the SGC, in addition to the theoretical foundation of the research, made possible a critical reflection on the importance of the quality of education in the context of a Social State of Law and the construction of social justice.*

---

### PALABRAS CLAVE

*Educación  
Calidad en la educación  
Sistemas de Gestión de Calidad  
Estado Social de Derecho  
Justicia social  
Institución educativa*

### RESUMEN

*Este artículo presenta el desarrollo de una tesis doctoral cuyo objetivo fue analizar el rol del liderazgo de los directores docentes en los procesos del Sistema de Gestión de la Calidad (SGC) para el logro de la calidad del servicio educativo en dos instituciones educativas en Colombia. La percepción del plantel docente sobre los procesos de la SGC, además del fundamento teórico de la investigación, posibilitó una reflexión crítica sobre la importancia de la calidad de la educación en el contexto de un Estado Social de Derecho y la construcción de justicia.*

Recibido: 20/08/2020

Aceptado: 10/12/2020

## Introducción

El presente artículo propone una reflexión teórica y conceptual que se desprende de una investigación de tesis doctoral. El trabajo de investigación original tiene por título “El liderazgo de los directivos docentes en los procesos del Sistema de Gestión de Calidad en dos instituciones educativas del departamento de Cundinamarca (Colombia)”, y fue desarrollada en el marco del programa de doctorado en educación de la facultad de educación de la Universidad Benito Juárez de México.

Teniendo como escenario un contexto en el que las instituciones educativas de carácter no oficial presentan una tendencia dominante orientada a iniciar procesos de acreditación de alta calidad en relación con el servicio educativo ofrecido, se contempla el hecho de que el departamento de Cundinamarca en general, y la ciudad de Bogotá DC en particular, constituyen la región con mayor cantidad de instituciones educativas no oficiales en proceso de acreditación (Espinosa, 2020). En Colombia, el modelo dominante para lograr esta acreditación es el de los Sistemas de Gestión de Calidad (SGC), regulados por la Norma Técnica de Calidad (NTC) ISO 9001 de 2015.

A este escenario pertenecen las dos instituciones educativas en las que se desarrolló el trabajo de investigación: el Gimnasio Campestre Reino Británico, del municipio de Tenjo; y el Colegio Luigi Pirandello, de la ciudad de Bogotá DC. Ambos planteles están ubicados en el departamento de Cundinamarca, Colombia. En los dos casos se ha venido implementando un SGC desde hace más de cuatro años.

Considerando que, en el campo de la gestión educativa, los directivos docentes desempeñan un papel de suma importancia, especialmente en el logro y aseguramiento de la calidad del servicio educativo, el problema de investigación formulado en la tesis doctoral consistió en afirmar que la función del liderazgo de los directivos docentes en los procesos del Sistema de Gestión de Calidad en las dos instituciones educativas no es clara ni plenamente conocida por parte de los demás estamentos de la comunidad educativa.

Luego de una caracterización del problema de investigación y de un proceso de justificación de la propuesta en las dimensiones personal, profesional, institucional, metodológica, pedagógica y epistemológica, el objetivo de la tesis doctoral fue el de analizar el papel del liderazgo de los directivos docentes en los procesos del Sistema de Gestión de Calidad para el logro y aseguramiento de la calidad del servicio educativo ofrecido por el Colegio Luigi Pirandello (Bogotá DC) y el Gimnasio Campestre Reino Británico (Tenjo) ubicados en el departamento de Cundinamarca, Colombia.

Los objetivos específicos que se plantearon para el cumplimiento de este objetivo general fueron: primero, fundamentar, teórica y conceptualmente, la estrecha relación que existe entre el liderazgo de los directivos docentes y el logro y aseguramiento de la calidad en la prestación del servicio educativo; segundo, realizar un balance del estado actual de la implementación y el funcionamiento del Sistema de Gestión de Calidad de las dos instituciones educativas: Colegio Luigi Pirandello y Gimnasio Campestre Reino Británico, ubicados en Cundinamarca, Colombia; tercero, identificar las percepciones de los estamentos de acudientes y colaboradores en relación con la función del liderazgo de los directivos docentes en los procesos del Sistema de Gestión de Calidad de las dos instituciones educativas: Colegio Luigi Pirandello y Gimnasio Campestre Reino Británico, ubicados en Cundinamarca, Colombia, finalmente; cuarto, implementar el instrumento de análisis DOFA (Dificultades, Oportunidades, Fortalezas y Amenazas) a los indicadores de los diferentes procesos del Sistema de Gestión de Calidad (SGC).

La hipótesis central del trabajo de investigación fue que el liderazgo de los directivos docentes es un factor esencial para garantizar la efectividad y la eficiencia de los diferentes procesos en la implementación y funcionamiento de los Sistemas de Gestión de Calidad en cada una de las instituciones, en procura del logro y aseguramiento de la calidad del servicio educativo ofrecido. Algunas de las preguntas secundarias en la investigación fueron: ¿Existe relación entre la calidad y el liderazgo de los equipos directivos en la

prestación del servicio educativo? ¿Cómo se implementa y funciona el SGC en cada una de las dos instituciones educativas? También, ¿cuáles son las principales dificultades, oportunidades, amenazas y fortalezas del SGC en las dos instituciones educativas?

Además de la hipótesis central del trabajo de investigación, otras hipótesis que permitieron la estructuración de la tesis doctoral fueron: primero, existe una estrecha relación entre la calidad y el liderazgo de los directivos docentes en la prestación del servicio educativo; segundo, los directivos docentes, en su deber ser, tienen una alta capacidad de liderazgo sobre la base de su facultad para decidir sobre aspectos fundamentales como la asignación y distribución de los recursos de las instituciones educativas; tercero, uno de los elementos esenciales en el logro y aseguramiento de la calidad del servicio educativo ofrecido por las instituciones es la efectiva articulación de los diferentes procesos; cuarto, el análisis DOFA (Dificultades, Oportunidades, Fortalezas y Amenazas), es fundamental para comprender cuál es la función del liderazgo de los directivos docentes en los procesos del SGC; quinto, las percepciones de los estamentos de académicos y colaboradores de las instituciones educativas es un elemento fundamental en el análisis de la función de los directivos docentes en los procesos del SGC; y sexto, por ser simultáneamente una institución social y un derecho fundamental, la educación se presenta como un escenario desde el cual se contribuye de modo significativo a la construcción de la justicia social en el contexto de un Estado Social de Derecho; aspecto este que debe tenerse en cuenta para el logro y aseguramiento de la calidad del servicio educativo.

Como se verá más adelante, algunas de estas hipótesis fueron determinantes en la construcción de los análisis hechos a propósito de los resultados obtenidos. Con el fin de comprobar este conjunto de hipótesis, el diseño metodológico de la investigación partió de un paradigma crítico-hermenéutico y un enfoque mixto. Para el establecimiento del paradigma se tomó como referencia la clasificación expuesta por el profesor alemán Jürgen Habermas (1973), entendiendo que es posible comprender e interpretar la realidad, proponiendo estrategias que contribuyan a la transformación social. El enfoque, por su parte, fue definido en función del trabajo de Elsy Bonilla y Penélope Rodríguez (2010), en el que se expone cómo es posible realizar un análisis cualitativo de la realidad social, a partir de la recolección y el tratamiento cuantitativo de datos.

La metodología desarrollada fue la descriptiva cualitativa, teniendo como técnicas de investigación, entre otras, la exploración temática, la observación participante, el trabajo de archivo y las tres fases del proceso interpretativo establecidas por el profesor Ronald Dworkin (2008). Cinco, fueron los principales instrumentos de investigación implementados en el desarrollo del trabajo de tesis doctoral, a saber: las reseñas académicas y las fichas de sistematización, empleadas para el trabajo de archivo; las encuestas, aplicadas a los académicos y colaboradores de las dos instituciones educativas; el diario de campo, implementado en la observación participante y; finalmente, la matriz DOFA, fundamental para el análisis de los procesos del SGC. A continuación, el lector podrá observar con detalle el cuadro que sintetiza los aspectos generales de la propuesta metodológica:

Tabla 1.  
Síntesis de la propuesta metodológica

PARADIGMA	ENFOQUE	METODOLOGÍA	TÉCNICAS	INSTRUMENTOS
<b>Crítico-hermenéutico</b>	<b>Mixto</b> (Análisis cualitativo con elementos cuantitativos)	<b>Descriptivo-Cualitativa</b>	Exploración temática. Trabajo de Archivo. Interpretación: Fase Pre-interpretativa. Fase Interpretativa. Fase Post-interpretativa. Muestreo aleatorio estratificado. Análisis cualitativo.	Reseñas Académicas. Fichas de sistematización. Encuestas. Matriz DOFA Diario de campo.

Fuente: Espinosa, 2020.

La investigación fue planteada desde la perspectiva de un alcance de carácter transeccional correlacional causal, según los lineamientos establecidos por Hernández, Fernández & Baptista (2014), referente que también fue empleado para el diseño de la investigación que es de tipo cuantitativo no experimental. Lo que se pretendió con este diseño fue lograr una comprobación de las hipótesis de trabajo, sobre la base de una recolección de datos hecha a partir de la implementación de una encuesta.

En el contexto de la prestación del servicio educativo, la categoría conceptual del trabajo de investigación fue el Sistema de Gestión de Calidad, teniendo como variable el liderazgo de los directivos docentes. Las directrices de la NTC ISO 9001 de 2015 permitieron establecer como dimensiones del trabajo de investigación la eficiencia, la efectividad y la comunicación. Cada una de estas dimensiones contó con dos

indicadores en función de los cuales se desarrolló la recolección de datos. Los indicadores de la efectividad fueron el cumplimiento de los objetivos del SGC y el grado de satisfacción por parte de los usuarios del servicio educativo; la coordinación de los procesos del SGC y la actualización y capacitación por parte de los colaboradores fueron los indicadores de la eficiencia; finalmente, la comunicación intrainstitucional (entre niveles y funciones) y las percepciones sobre la comunicación extrainstitucional, fueron los indicadores de la comunicación.

A partir de la propuesta de Quivy & Campenhoudt (2002) a propósito de la investigación en las ciencias sociales, y de las recomendaciones de Medina (s.f.) sobre la operacionalización de categorías y variables en investigaciones pedagógicas, se construyó el siguiente cuadro:

Tabla 2.  
Operacionalización de categoría, variable e indicadores

<b>Categoría</b>	<b>Variable</b>	<b>Dimensiones</b>	<b>Indicador</b>	<b>Técnica</b>	<b>Instrumento</b>
Sistema de gestión de calidad	Liderazgo de directivos docentes	Eficacia	Cumplimiento de los propósitos u objetivos del SGC.	- Análisis cualitativo - Análisis cuantitativo - Trabajo de archivo	Encuesta Matriz DOFA Reseña académica.
			Grado de satisfacción del usuario respecto del servicio educativo.	- Análisis cualitativo - Análisis cuantitativo - Trabajo de archivo	Encuesta Matriz DOFA Reseña académica.
		Eficiencia	Coordinación de los procesos del SGC.	- Análisis cualitativo - Análisis cuantitativo - Trabajo de archivo	Encuesta Matriz DOFA Reseña académica.
			Actualización y capacitación por parte de los colaboradores.	- Análisis cualitativo - Análisis cuantitativo - Trabajo de archivo	Encuesta Matriz DOFA Reseña académica.
		Comunicación	Percepciones sobre la comunicación intrainstitucional (entre niveles y funciones)	- Análisis cualitativo - Análisis cuantitativo - Trabajo de archivo	Encuesta Matriz DOFA Reseña académica.
			Percepciones sobre la comunicación extrainstitucional.	- Análisis cualitativo - Análisis cuantitativo - Trabajo de archivo	Encuesta Matriz DOFA Reseña académica.

Fuente: Espinosa, 2020.

Con el firme propósito de articular el problema de investigación, con la pregunta, los objetivos, las categorías, las variables, los

indicadores y la comprobación de las hipótesis de trabajo, se planteó un diseño que partió de la estrecha relación que existe entre la categoría y

la variable de la investigación; de esta relación se desprenden tres dimensiones de análisis. Cada una de estas dimensiones contó con indicadores que permitieron comprobar la relación existente entre el SGC y el liderazgo de los directivos docentes a través de las dimensiones. La relación entre cada uno de los elementos del diseño de la investigación fue desarrollada a partir de un conjunto de hipótesis de trabajo, representadas con la letra H, cuya comprobación dio lugar a una serie de proposiciones, representadas con la letra P, utilizadas para la construcción de los análisis y las interpretaciones de los resultados. A continuación, el diseño de investigación

Ilustración 1: Diseño de la investigación



Fuente: Espinosa, 2020.

El procedimiento de comprobación de las hipótesis de trabajo se dio en dos direcciones: en el campo teórico, a través de la revisión bibliográfica; y en el terreno práctico, gracias a la implementación de las encuestas y las observaciones de campo. Para el caso de los colaboradores, la encuesta fue respondida por la totalidad de los colaboradores en las dos instituciones educativas, es decir, 115 encuestados. Por su parte, para establecer el tamaño de la muestra estadística se atendieron las indicaciones de Díaz (2015) garantizando un grado de confianza del 95% y un margen de error del 3%. El resultado del procedimiento fue una muestra de 700 acudientes o padres de familia que fueron encuestados mediante la técnica del muestreo aleatorio estratificado (Meneses, 2010). La encuesta fue diseñada con

ítems de escala Likert y adaptadas a las necesidades y cualidades propias de una investigación en el campo educativo (Bedoya, 2016). Además, cada uno de los ítems respondió a una hipótesis específica, relacionada directamente con el diseño de la investigación. Por ejemplo, una de las hipótesis de trabajo fue:

La percepción de los padres de familia o acudientes, y de los colaboradores de las instituciones educativas, a propósito de la relación entre los procesos administrativos y los procesos pedagógicos, es fundamental en el análisis del liderazgo de los directivos docentes en la implementación del Sistema de Gestión de Calidad. (Fuente: Espinosa, 2020, p. 76)

En función del diseño metodológico establecido, esta hipótesis fue sometida a comprobación a través del siguiente ítem:

Como padre de familia, acudiente o colaborador, a propósito de la siguiente afirmación: “Para asegurar la calidad del servicio educativo prestado por la institución, es fundamental la relación entre los procesos administrativos y los procesos pedagógicos”, usted está

- Completamente de acuerdo
  - De acuerdo
  - Ni de acuerdo ni en desacuerdo
  - En desacuerdo
  - Totalmente en desacuerdo
- (Espinosa, 2020, p. 77)

Uno de los principales hallazgos en el desarrollo de la investigación fue que, además del grado de desconocimiento y la falta de comprensión de la función que los directivos docentes desempeñan en los procesos de SGC para el logro y aseguramiento de la calidad en la prestación del servicio educativo, los docentes de las dos instituciones evidenciaron una representación negativa de la articulación de los procesos pedagógicos con las dimensiones administrativa y directiva.

Como protagonistas de los procesos pedagógicos, expertos encargados de la planeación y ejecución de las estrategias para la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación, los colaboradores del estamento docente, con motivos y razones de completa validez, ven en los procesos de gestión de calidad una suerte de

excesiva formalidad burocrática que dificulta e incluso desvirtúa el componente pedagógico de su labor docente.

Este importantísimo hallazgo suscitó la necesidad de una valoración y validación pedagógica de la propuesta del trabajo de investigación por cuenta de un par experto de la facultad de educación de la Corporación Universitaria Minuto de Dios (Centro Regional Soacha). Así, este artículo tiene su origen en la imperiosa necesidad de reconocer la legitimidad de las percepciones de los docentes; buscando demostrar, a partir de la fundamentación teórica de la tesis doctoral, que es posible concebir el logro y aseguramiento de la calidad del servicio educativo desde una perspectiva mucho más amplia que la administrativa, abordando la complejidad de las relaciones sociales, económicas, políticas y culturales en las que se encuentra inmersa la educación.

Precisamente ese es el propósito de este documento, fomentar una reflexión en la que sea posible el dialogo de los diferentes puntos de vista a propósito de la importancia de garantizar una educación de calidad.

## ¿Por qué debe hablarse de calidad en la educación?

Los principales opositores de la implementación de procesos de SGC en las instituciones educativas tienen razón cuando observa, con acertado sentido crítico, que la calidad, en el sentido en que lo desarrollan los SGC, es un concepto propio de la organización empresarial, que busca asegurar la efectividad y la eficiencia del manejo de los recursos, garantizando los más altos estándares de calidad en la producción de bienes o en la prestación de servicios. Es cierto, el concepto de calidad proviene directamente de un contexto económico y administrativo.

Además, el escenario histórico concreto en el que empieza a hablarse de calidad en la educación coincide con el momento mismo en que la educación pasa a ser concebida como un servicio. Este hecho ha sido resaltado innumerables veces. Quizá es Laval (2004), el autor que mejor expone el proceso histórico mediante el cual las necesidades de la economía neoliberal penetran el campo de la política,

dando lugar a una serie de reformas legislativas que terminaron por penetrar las principales dimensiones de la sociedad. La salud, el trabajo y la educación fueron los ámbitos más afectados (Laval, 2004). No es gratuito que para finales de la década de 1980 y comienzos de la década de 1990, en la región del centro y sur de América se haya generado un movimiento de reformas constitucionales que cambiaron por completo las dinámicas sociales, políticas y económicas de los países de la región.

Dichas reformas constitucionales dieron lugar al impulso de paquetes legislativos que cambiaron por completo el contenido semántico de aspectos esenciales como el trabajo, la salud y la educación. Ya no simplemente se habló de derechos fundamentales, sino que simultáneamente estos campos fueron permeados por las lógicas del discurso del mercado hasta convertirse en anfibios socio-jurídicos: si por un lado estas dimensiones tienen el carácter de derechos fundamentales, por el otro, tienen la forma y el contenido de servicios, en el más estricto sentido de la palabra. En Colombia, esto es justamente lo que ocurrió con la educación, que desde el contenido de la Constitución Política de 1991 se define en los siguientes términos:

La educación es un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social; con ella se busca el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica, y a los demás bienes y valores de la cultura. (Asamblea Nacional Constituyente, 2018. El subrayado no se encuentra en el original)

La realidad de la educación como un servicio, fue ratificada a través de la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994) que, a pesar de representar en muchos aspectos un significativo logro de los movimientos, presiones y luchas del magisterio en el país, no deja de responder a las lógicas estructurales del contexto neoliberal en que fue creada. La educación como servicio es una realidad que permea y determina sus dinámicas, poco o nada modifica su realidad el que se le agreguen adjetivos como su carácter público o su función social. Como servicio, y con el importante protagonismo de las instituciones no oficiales, la educación ya no simplemente ve

estudiantes, sino que ahora los estudiantes también presentan una realidad ambigua, puesto que son, simultáneamente, usuarios del servicio. Solo hace falta recorrer los primeros artículos de la Ley 115 de 1994 para comprender la realidad que aquí se describe.

Entonces, en la lógica del desarrollo de este contexto, hace aparición el paradigma de la acreditación. Con el propósito de seducir a los potenciales clientes, las instituciones educativas se adentran en la lógica organizacional de las corporaciones, e implementan Sistemas de Gestión de Calidad con el fin de obtener una acreditación que avale a la institución como entidad prestadora de un servicio de alta calidad. Esta cualidad o atributo, por lógicas razones, atrae a los usuarios que tienen la posibilidad de cubrir los costos de una institución educativa no oficial.

Sin embargo, lo que se ha resaltado es justamente el hecho de que la educación es simultáneamente muchas cosas, principalmente un servicio y un derecho. A pesar del contexto hasta aquí expuesto, la realidad de la educación es mucho más amplia, rica y compleja. El reconocimiento de la educación como un derecho, también hace parte de un proceso histórico que extiende sus raíces hasta el siglo XIX, y que atraviesa el siglo XX adquiriendo en el camino el carácter de derecho humano. En opinión de quienes proponen esta reflexión, el carácter social, político y cultural de la educación entendida como derecho, no puede ni debe quedar subordinado a las dinámicas mercantiles en las que se pretende ubicar a la educación como un servicio.

La importancia de la calidad en la educación no corresponde ya solamente a un aspecto estrictamente económico organizacional, sino que el logro y aseguramiento de la calidad en la educación ha ido adquiriendo cada vez mayor relevancia en el escenario político. Por ejemplo, en el año 2015, los Estados miembros de la Organización de las Naciones Unidas (ONU) trazaron los 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible como un llamado universal para poner fin a la pobreza, proteger el planeta y garantizar que todas las personas gocen de paz y prosperidad para 2030 (PNUD, 2020). Esta agenda 2030 propone actuar en el campo

educativo; por ello, el 4° ODS es, precisamente, el logro y aseguramiento de una educación de calidad en todo el mundo.

¿Por qué motivo es tan importante la calidad en la educación? La misma ONU afirma que el cumplimiento de los demás ODS se encuentra directamente relacionado con el logro de una educación de calidad (ONU, 2020). A través de una educación de calidad, es posible superar las barreras de la pobreza, estimular la producción y el consumo responsables, promover estilos de vida sostenibles y fomentar una cultura de paz.

Como puede verse, el logro y aseguramiento de la calidad en la educación es una realidad que abarca un contexto mucho más amplio que el de la simple prestación de un servicio. Es de suma importancia comenzar a participar de ese nuevo enfoque que ha venido consolidándose en los últimos años, en donde los procesos de la gestión de calidad en las instituciones educativas, buscan resignificar el concepto de calidad, de tal modo que sea, efectivamente, una garantía del cumplimiento de un conjunto de estándares e indicadores que en ningún momento tienen como propósito obstaculizar o subordinar los procesos académicos y pedagógicos; por el contrario, se pretende que la dimensión pedagógica sea esencial en todo el proceso, y que los docentes participen en mutuo compromiso y colaboración para un efectivo logro y aseguramiento de la calidad.

## **Hacia un nuevo enfoque de la calidad en la educación**

Uno de los principales y más satisfactorios hallazgos del trabajo de investigación, en su etapa de construcción de antecedentes, fue encontrar documentos que promueven una reconceptualización de los procesos de calidad en el ámbito educativo.

Claro ejemplo de esto es la postura del Ministerio de Educación Nacional (MEN) que expresa la necesidad de implementación de un sistema general de gestión de la calidad, como resultado de los diferentes retos que presentan las instituciones educativas frente a las dinámicas del siglo XXI (MEN, 2019). Algunos autores han reconocido la validez e importancia de este planteamiento. Muchos, incluso antes del

pronunciamiento del MEN, han venido exponiendo cómo los sistemas de gestión se han convertido en una herramienta esencial para la ejecución de los procesos educativos (Cubillos, 2015). En este contexto, la implementación de SGC representa una posibilidad para la evolución y transformación educativa, con miras a un desarrollo social que produzca un verdadero impacto en las nuevas generaciones (Cubillos, 2015).

También se evidencia un interés por articular el concepto de la calidad en la educación con procesos sociales y políticos que vayan mucho más allá de la tradicional concepción económica y administrativa que se ha implementado hasta ahora en las instituciones educativas que adelantan procesos de SGC. Justamente, un documento titulado “¿Educación de calidad o calidad de la educación? Uno de los Objetivos de Desarrollo Sostenible y el camino para el desarrollo humano”, examina el conjunto de posibles implicaciones de esta “adaptación conceptual”, que pueden o bien favorecer, o desfavorecer la cualificación de los procesos educativos y pedagógicos en Colombia (Reyes, Díaz, Dueñas, & Bernal, 2017). Estos autores señalan de forma explícita la importancia que tiene el logro y aseguramiento de la calidad educativa para la construcción de un orden social justo y equitativo (Reyes, Díaz, Dueñas, & Bernal, 2017).

La fundamentación teórica del trabajo de la tesis doctoral, además de los resultados y hallazgos de la investigación y, mucho más importante, los francos y abiertos diálogos con el estamento docente de las dos instituciones educativas, permitieron una reflexión que, sobre la base de una sana crítica, apunta precisamente en esta dirección: la de abordar la calidad en la educación comprendiendo las relaciones estructurales de la educación y la finalidad pedagógica de toda acción y proceso del SGC.

No se trata, entonces, de una imposición burocrática que se hace en función de lógicas mercantiles, sino de que los procesos del SGC realmente corresponden a la necesidad de garantizar que las instituciones educativas cumplen, efectivamente, con indicadores directamente vinculados a los más altos estándares educativos y pedagógicos. De hecho,

el marco jurídico normativo de la investigación permitió confirmar que la preocupación y el interés por garantizar la calidad en la educación desde la perspectiva del cumplimiento de determinados indicadores tiene una clara dimensión pedagógica y política. Ya desde el siglo XX, la UNESCO, a través de la representación de Jacques Delors, manifestaba que los diferentes sistemas educativos en general, y las instituciones educativas en particular, podían y debían comenzar a fortalecer el trabajo en todos los indicadores que permitieran a los estudiantes desarrollar lo que entonces recibió el nombre de los cuatro pilares de la educación del siglo XXI: aprender a ser, aprender a hacer, aprender a convivir y aprender a conocer (Delors, 1996).

Entonces, tal y como lo expresan algunos autores, el aseguramiento de unos mínimos de calidad en la prestación del servicio educativo por parte de las instituciones escolares contribuye de modo efectivo a la formación integral que se espera poder ofrecer a las personas para que estas se encuentren en capacidad de sentir, pensar y hacer; logrando lo que Delors llama “educación vital” (Arribas, 2015). La relación entre la implementación de los SGC y la mejora de los resultados en los centros educativos es un hecho contundente, que cuenta con pruebas empíricas que validan dicha afirmación. Arribas expone cómo en Bogotá DC, por ejemplo, los colegios que cuentan con un SGC tienden a presentar mejores resultados en las Pruebas Saber 11° implementadas por el Estado para el acceso a la Educación Superior (Arribas, 2015).

Claramente, el trabajo de investigación de tesis doctoral no es más que un simple eslabón que se suma a la fuerte, acertada, e importante tendencia de comprender que la relación entre calidad y educación se encuentra inmersa en un conjunto de dinámicas con profundo sentido social, cultural y político. Lograr y asegurar la calidad en la educación no es, en ningún momento, por lo menos desde esta perspectiva, un procedimiento utilitarista con arreglo a fines de lucro; pero tampoco es un acto de fe que se mueve a ciegas hacia una dirección determinada. La propuesta de este análisis busca ser



plenamente consciente de las realidades y los desafíos de las instituciones educativas.

### **¿Por qué pensar la relación entre calidad y educación desde el contexto de un Estado Social de Derecho?**

Desde un principio, la respuesta a este interrogante debe ser clara, precisa y contundente: porque la educación es, ante todo, un derecho fundamental; y como tal debe ser suministrada por parte de las instituciones educativas, aprovechada por parte de los estudiantes y garantizada por parte del Estado, en términos de calidad. Sin embargo, esta respuesta, aparentemente sencilla y acaso evidente, debe desarrollarse teórica y conceptualmente; asunto que ha sido tratado en la fundamentación teórica de la tesis doctoral.

Inicialmente, el Estado es entendido desde una perspectiva sociológica y política como un conjunto de instituciones que ejercen la coerción y legitimación sobre una población en un territorio determinado (Weber, 2005). Considerando el hecho de que el Estado es la máxima expresión del ejercicio del poder en la moderna civilización occidental (Arendt, 1982), es necesario que frente a esa espontánea tendencia del Estado a ejercer el poder de un modo arbitrario sobre la población, exista un conjunto de herramientas o instrumentos que permitan a la población defenderse de y realizarse como ciudadanos frente al Estado.

De este modo, hacen aparición los derechos fundamentales que, lejos de ser concesiones de buena voluntad hechas por los poderosos son, ante todo, importantes conquistas que resultan de procesos históricos de larga duración en la búsqueda del mejoramiento de las condiciones de vida. Los derechos fundamentales son herramientas jurídico-políticas a través de las cuales la población puede hacer frente al poder del Estado, con el fin de orientarlo hacia el feliz logro de un bienestar común y de una justicia social (Mesa, 2012).

En este orden de ideas, un Estado Social de Derecho debe ser entendido como un orden legal y político en el que las diferentes instituciones que conforman al Estado, se encuentran al servicio del ejercicio, la garantía y la protección

de los derechos fundamentales por parte de la población (Mesa, 2012). Esta es la razón de ser, el sentido teleológico del Estado Social de Derecho que, en el caso del Estado colombiano, en virtud de su naturaleza, asume el deber de reconocer como parte integrante del bloque de constitucionalidad todas las normas y directrices internacionales que se vinculen con el ejercicio y la protección de los derechos humanos, de los cuales hace parte el derecho a la educación.

Se comprende entonces por qué motivo el Estado, en tanto que Estado Social de Derecho, tiene la obligación de comprometerse con la protección de los derechos fundamentales, reconociendo la realidad global a la que el ejercicio de estos derechos se encuentra vinculada. La calidad en la educación hace mucho tiempo que ha dejado de ser un capricho del mercado, es ahora un imperativo que deben seguir las instituciones educativas, y que debe promover y garantizar el Estado.

Lo que se propone con esta reflexión es una actuación estratégica, toda vez que, en el instante mismo en que la educación es concebida como un servicio, y hacen aparición los procesos de un SGC en el contexto educativo, todos y cada uno de los actores que participan en los procesos educativos, deben estar alerta y comprometerse con el objetivo de que el logro y aseguramiento de la calidad efectivamente sea la garantía y representación de la finalidad pedagógica y social de la educación como derecho fundamental, y no simplemente el valor agregado de un servicio inserto en una lógica mercantil.

La calidad en la educación no es la simple medición de fríos indicadores, o la implementación de procesos administrativos plagados de burocracia; la calidad en la educación se corresponde con la búsqueda de garantizar una formación integral, con los más altos estándares científicos, académicos, pedagógicos y culturales, al servicio de la transformación de la realidad social y de la construcción de una auténtica justicia social.

Esta función de la educación en la construcción de la justicia social ya ha sido ampliamente trabajada, desarrolla y fundamentada por autores como Martha Nussbaum, que señala la importancia y trascendencia de la institución escolar en el

cultivo de una condición en la que los grandes problemas de la tradición liberal, irresueltos hasta ahora, puedan ser superados sin necesidad de comprometer las libertades y los derechos de los individuos sino, por el contrario, garantizando un pleno ejercicio en virtud de un fin que nos trasciende a todos: la condición humana (Nussbaum, 2012).

En la medida en que no se pierda de vista esta perspectiva en el horizonte de las acciones y los procesos de los SGC, es posible, incluso, extender una invitación a que cada vez más instituciones educativas asuman el riesgo de garantizar la calidad a través de procesos de acreditación. No se trata entonces de un proceso exclusivo de las más prestigiosas instituciones privadas, es un enfoque que enriquece el campo de la experiencia, intercambiando aprendizajes y conocimientos que pueden mejorar las condiciones del goce del derecho a la educación en términos de calidad. No se pretende una reproducción de modelos de gestión educativa, ni de implementaciones descontextualizadas, sino que se invita a las instituciones para que cada una, desde sus condiciones concretas, se aventure a una experiencia en la que con seguridad podrán obtener invaluable aprendizajes.

Apostar estratégicamente es invitar a que se reflexione sobre la posibilidad de que los mismos criterios de calidad que se tienen en cuenta para la educación en tanto que servicio, deben poder ser empleados para valorar y aprovechar la educación, en tanto que derecho fundamental. Algunos autores, desde el contexto de la educación oficial, han sistematizado experiencias que demuestran que la implementación de un Sistema de Gestión de Calidad desarrollado siempre con arreglo a una finalidad pedagógica y social realmente influye en la formación y el desarrollo integral de los estudiantes (Cufiño, 2017).

## Conclusión

El atento lector habrá podido notar que el desarrollo de la reflexión permitió el establecimiento de un conjunto de claras y puntuales afirmaciones. Dichas afirmaciones son retomadas ahora para precisar el sentido del análisis.

Primero, el deber ser de la institución educativa, es decir, su carácter de institución social y cultural, que implica a su vez una responsabilidad respecto de la civilización y del conocimiento, es el horizonte de sentido que debe mantenerse en los diferentes procesos del logro y aseguramiento de la calidad.

Segundo, la articulación entre los procesos administrativos, directivos y pedagógicos es el elemento clave para trascender la concepción instrumental en la que a veces suele incurrir la implementación de los SGC. Se apuesta aquí por una postura en donde la calidad educativa se dé sobre la base de una formación integral, que es el elemento característico y esencial de las instituciones educativas. La calidad debe apuntar siempre en la dirección de contribuir al deber ser de la educación como derecho fundamental, al servicio de la construcción de una auténtica justicia social. Los SGC, pueden y deben estar articulados con un deber ser de la educación, entendida como una institución fundamental en el desarrollo y la transformación estructural de la sociedad.

Tercero, existen elementos de orden teórico, conceptual y legal, más que suficientes para que se dé un franco y abierto diálogo y proceso de cooperación, no solamente al interior de cada institución entre los diferentes estamentos, sino hacia el exterior, en términos interinstitucionales. De forma que los modelos de los diferentes SGC sean escenarios que permitan el intercambio de experiencias y aprendizajes.

Cuarto, los procesos del logro y aseguramiento de la calidad en la educación no solamente deben trascender el campo de lo administrativo para adentrarse en lo pedagógico, sino que la complejidad misma de la realidad educativa en el siglo XXI, hace que la calidad en la educación también trascienda lo pedagógico, para que todas las dimensiones y estamentos partícipes del proceso educativo reconozcan la globalidad del contexto en el que se da la discusión, identificando los diferentes elementos presentes en la relación entre calidad y educación.

Quinto, existe un marco jurídico-normativo suficientemente amplio y completo, para que cada institución desarrolle procesos de

acreditación que garanticen la calidad de la educación ofrecida, en estricta relación con sus condiciones concretas y con sus propósitos o ideales de formación.

Finalmente, no resulta absurdo afirmar que en sí misma, ni la educación, ni la calidad, como tampoco los SGC en el contexto educativo, se encaminan a una mercantilización o hacia interés lucrativo alguno. En su esencia, la educación no es una mercancía; por lo tanto, podría suponerse que todo proceso que se ejecute en el ámbito educativo correspondería a esta lógica. Sin embargo, frente al latente riesgo del olvido o la omisión de este principio, debe recordarse

siempre que el deber ser de la educación es el de contribuir a la justicia social, de ahí la importancia de que el Estado, en tanto que Estado Social de Derecho, desarrolle políticas públicas encaminadas a evitar la instrumentalización o mercantilización de la educación. Tal es la exhortación a la reflexión con la que finaliza el presente texto, que se elaboró sobre la base de una práctica de juiciosa y sincera autocrítica; hablando desde un sentir del deber ser de la calidad en la educación. Un sentir al que, estamos seguros, se encuentra cercano el lector de estas líneas.

## Referencias

- Arendt, H. (1982). *Los orígenes del totalitarismo*. Madrid: Alianza.
- Asamblea Nacional Constituyente . (2018). *Constitución Política de 1991*. Bogotá: Leyer.
- Bedoya, C. (2016). *Diseño de un instrumento tipo escala Likert para la descripción de las actitudes hacia la tecnología por parte de los profesores de un colegio público de Bogotá*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Maestría en Educación.
- Bonilla, E., & Rodríguez, P. (2010). *Más allá del dilema de los métodos*. Bogotá DC: Norma.
- Congreso de la República de Colombia. (2016). *Ley General de Educación (Ley 115 de 1994)*. Bogotá: Temis.
- Cubillos, R. (2015). *La gestión educativa como posibilidad para el mejoramiento de la educación*. Manizales: Universidad Católica de Manizales.
- Cufiño, J. (2017). *La calidad educativa y el modelo de gestión de excelencia para la formación y el desarrollo integral de los estudiantes: el caso del colegio "Entre Nubes Suroriental (IED)"*. Bogotá: Universidad Santo Tomas (Trabajo de grado para optar por el título de Maestría en Planeación para el Desarrollo).
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional para la Educación del Siglo XXI*. Madrid: UNESCO /Santillana.
- Díaz, A. (2015). *Estadística aplicada a la administración y la economía*. Bogotá: Mc Graw-Hill.
- Dworkin, R. (2008). *Freedom's law: the moral reading of the American Constitutions*. Cambridge: Harvard University Press.
- Espinosa, P. (2020). *El liderazgo de los directivos docentes en los procesos del Sistema de Gestión de Calidad en dos instituciones educativas del departamento de Cundinamarca (Colombia)*. Tesis doctoral para optar por el título de Doctor en Educación: Universidad Benito Juárez. Facultad de Educación.
- Habermas, J. (1973). Conocimiento e Interés. *Ideas y Valores*. Número 42, 61-76.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, L. (2014). *Metodología de la Investigación*. México DF: Mc Graw Hill.
- Laval, C. (2004). *La escuela no es una empresa: el ataque neoliberal a la enseñanza pública*. Barcelona: Paidós.
- Medina, N. (s.f.). Las variables complejas en investigaciones pedagógicas. *Revista Apuntes Universitarios*, 5(2), 9-18.
- MEN. (08 de 08 de 2019). La gestión educativa es la vía al mejoramiento de la educación. *Al Tablero (Ministerio de Educación Nacional)*.
- Meneses, J. (2010). *Técnicas de Investigación Social y Educativa*. Editorial UOC.
- Mesa, V. (2012). *Teoría constitucional e instituciones políticas*. Bogotá DC: Temis.
- NTC ISO 9001. (2020). *Sistema de gestión de la calidad*. Bogotá DC: Instituto Colombiano de Normas Técnicas.
- Nussbaum, M. (2012). *El cultivo de la humanidad : una defensa clásica de la reforma en la educación liberal*. Barcelona: Paidós.
- ONU. (2020). *Organización de las Naciones Unidas*. Obtenido de ¿Qué son los Derechos Humanos?: <https://www.un.org>
- PNUD. (2020). *Objetivos de Desarrollo Sostenible* . Obtenido de ONU: <https://www.undp.org/content/undp/es/home/sustainable-development-goals.html>
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. (2002). *Manual de investigación en ciencias sociales*. México: Limusa.
- Reyes, G., Díaz, G., Dueñas, J., & Bernal, A. (2017). ¿Educación de calidad o calidad de la educación? Uno de los Objetivos de Desarrollo Sostenible y el camino para el desarrollo humano. *Revista de la Universidad de la Salle*, 251-273.
- Weber, M. (2005). *Economía y Sociedad*. México DF: Fondo de Cultura Económica.



## EDUCATION PROFESSIONALS' KNOWLEDGE AND NEEDS REGARDING BULLYING

AMAIA LOJO NOVO, BRETT E. SHELTON, AND KATIE BUBAK-AZEVEDO

Boise State University, USA

---

### KEY WORDS

*Bullying*  
*Self-efficacy*  
*Bullying intervention*  
*Teacher education*

### ABSTRACT

*The purpose of this study was to analyze teachers' and other education professionals' needs and knowledge when dealing with bullying situations. Data collection was carried out in two different sessions of a bullying prevention one-day symposium at a four-year state university. The participants were 53 educational professionals from several elementary and middle schools. Qualitative analysis of session artifacts revealed that participants had a basic understanding of bullying; however, they doubt its definition and how to identify when it occurs. Participants in the case study were interested in being change agents when it comes to addressing bullying problems. However, they lacked self-confidence and access to appropriate resources to overcome their fears and diminished self-efficacy for proper intervention.*

---

## 1. Introduction

According to the Idaho Youth Risk Behavior Survey (2017), 20.2% of students had been bullied in the United States and 25.8% in Idaho. In many cases, these incidents of bullying happen unbeknownst to the faculty. A teacher's blindness to a bullying situation may permit undesirable incidents to continue, which exacerbates the effects experienced by the bullied student (Cajigas de Segredo, Khan, Luzardo, Najson, & Zamalvide, 2004).

The current case study analyzes teachers' and school counselors' needs and understandings when dealing with traditional bullying and cyberbullying in Idaho schools, through the Bullying Prevention 101 Institute held by Boise State University. The results are meant to help inform a more extensive study that considers a teacher's preparedness and to create measures needed to improve interventions toward traditional bullying and cyberbullying.

## 2. Literature Review

Olweus documented many of the first bullying studies in Norway, then expanded to include the European Union and the United States (Cajigas de Segredo et al., 2004). Olweus writes, "A person is being bullied or victimized when he or she is exposed, repeatedly and over time, to negative actions on the part of one or more other persons" (Olweus, 1994, p. 98). This definition separates specific bullying situations from other types of aggression. Thomas, Connor, and Scott (2014) emphasized the three main factors in the bullying from the Olweus (1993) definition, which is intentionality, repetition, and power imbalance.

Olweus (2013) describes some of the nuances those three factors have in bullying, making some clarifications.

- **Intentionality:** the intentionality of the aggressor is known by analyzing the level of understanding of the pain or harm he or she is causing to the victim. If the aggressor understands that he or she is causing negative feelings, it is evident that the intentionality of hurting exists.
- **Repetition:** it is not imperative to consider repetition in a bullying case. He updated the definition, leaving the repetition factor

as a feature of bullying, but not an essential one.

- **Power imbalance:** power imbalance can take several different forms, referring to strength, popularity, number of the group, self-confidence, or others. The power imbalance is best characterized by the victims' feelings of not being able to stop the situation by themselves.

It is in this last factor where Olweus and Smith, del Barrio and Tokunaga (2012) disagree, as Olweus takes the power imbalance from the victim's perspective, whereas Smith et al. take it from the perspective of others. However, diverse definitions have been developed since Olweus' initial description. That lack of consistency has issued a new barrier: "The lack of a uniform definition hinders our ability to understand the true magnitude, scope, and impact of bullying and track trends over time" (Gladden, Vivolo-Kantor, Hamburger & Lumpkin 2014, p. 1).

Centers for Disease Control and Prevention report provides the following bullying definition:

Any unwanted aggressive behavior(s) by another youth or group of youths who are not siblings or current dating partners that involves an observed or perceived power imbalance and is repeated multiple times or is highly likely to be repeated. Bullying may inflict harm or distress on the targeted youth including physical, psychological, social, or educational harm. (Gladden et al., 2014, p. 7).

This definition is updated, highly specific, and provided within the Bullying Prevention 101 Institute to the participants of this study.

Díaz-Aguado (2006) explained how bullying has adverse consequences for all the parties involved. The victims suffer, are afraid, lose self-confidence, and often internalize the violence, believing that the stronger one will always succeed in life. The aggressor or aggressors lower their level of empathy, and they learn the distorted message that their acts have no consequences and that they can continue using violence in the future (workplace harassment and/or gender violence) with the possibility that they might become criminals in the future. The passive agents, who know the situation but do nothing to prevent it, can experience a lack of solidarity or sensitivity with others, and in some

cases, they can join the aggressor, hoping to avoid becoming a new victim. The environment, including the school environment and society, would affect lack of tolerance, equality, or peaceful feelings. Referring to the agents involved in bullying situations, Díaz Aguado (2006), apart from the victim and the aggressor, defines other five types of roles:

1. The person that does not start the action but participates in the aggression.
2. The one that approves that aggression but does not take part in it.
3. The passive viewer who does not want to be involved in any way.
4. The viewer who does not dare to stop the aggression.
5. The defender of the victim, who gives steps to stop it.

Research is scant regarding teachers' needs and perceptions about their role in traditional bullying and cyberbullying situations (Bradshaw, Waasdrp, O' Brennan, & Gulemetova, 2013). Meanwhile, bullying persists as a problem in schools, and it continues to affect a large number of students every year (Díaz-Aguado, 2006; Cajigas de Segredo et al., 2004; Rigby & Johnson, 2016). Victims are often afraid to talk about these situations, as they feel guilty or responsible for the bullying they are experiencing. Due to that fear, it is difficult for students to ask for help (Blaya, Derarbieux, & Lucas Molina, 2007). And even if bullying situations happen at schools, a large percentage of bullying instances are frequently not reported to the faculty, unidentified to school workers. That lack of knowledge of the situation permits the bullying to continue, turning a blind eye to the harmful effects felt by the students involved (Cajigas de Segredo et al., 2004). In the moment of asking for help, victims frequently choose to open up to their friends or peers in school because they feel more confident and closer to them to talk about a bullying situation. Due to this dynamic, teachers are often the last person to ask for help (Rigby & Barnes, 2002). However, even though many students believe that situations involving frequent aggression are problems in which they would not ask for help from teachers, they affirm that they would ask for help from specific teachers that they trust (Díaz-Aguado, 2006).

Additional studies reported that teachers have little confidence in themselves to intervene in abusive situations (Byers, Caltabiano, & Caltabiano, 2011; Álvarez-García, Rodríguez, González-Castro, Núñez, & Álvarez, 2010). Some researchers provide recommendations for more training for teachers to improve their response to bullying:

A lack of effective undergraduate teacher training and ongoing training for teachers may contribute to current teacher attitudes. With better training opportunities and clearly articulated whole school policies and intervention programmes for all forms of bullying, covert bullying may be better managed in schools in the future. (Byers et al., 2011, p. 116)

This request for more training highlights a teacher's lack of confidence in themselves when dealing with bullying and cyberbullying situations, even while there are several programs and protocols against bullying available. One such program is the KiVa program (an acronym of "Kiusaamista Vastaaan," which in Finnish means, "Against bullying"), produced at the University of Turku in Finland. It is a school-based anti-bullying program that reported reduced bullying in its first year of implementation (Kärnä, Voeten, Little, Poskiparta, Alanen & Salmivalli, 2011). KIVA uses empathy, one of the reported best tools, to make improvements that address teacher training (Gaines, 2016). Another example is the SWPBIS program (School-wide Positive Behavioral Interventions and Supports) used in the United States. The implementation of the SWPBIS program is rapidly becoming more popular in Idaho (with the RK12 BSU project, <https://rk12.boisestate.edu/>).

Bullying training protocols and programs, such as KIVA and SWPBIS, require teacher involvement to be effective (Díaz-Aguado, 2006). Eden, Heiman, and Olenik-Shemesh (2013) found that the confidence of teachers addressing problems of cyberbullying was low, and they conclude that educators should receive more instruction. In Australia, several studies have asserted the necessity for helping teachers to intervene in bullying and cyberbullying situations: "Unfortunately, despite recognition of the importance of anti-bullying measures in schools, reinforced in some educational

jurisdictions by legislation, there is comparatively little training available to help teachers to develop the necessary skills," (Rigby & Bagshaw, 2003, p. 544). Lester, Waters, Pearce, Spears, and Falconer (2018) also found that pre-service teachers need to learn more about how to intervene appropriately when a bullying case occurs. Pre-service teachers do not feel their coursework is preparing them for this topic.

### 3. Methods

Bandura's (1977) self-efficacy theory explains how the degree of efficacy expectations and outcome expectations affect personal efficacy, the behavior when acting to achieve outcomes. "The strength of people's convictions in their own effectiveness is likely to affect whether they will even try to cope with given situations" (Bandura, 1977, p. 193). For example, in the case of a teacher who is aware of bullying happening in her or his classroom, their efficacy will determine whether she or he feels confident, able, and with the capacity to solve the situation in a successful way. The outcome expectations will decide if the teacher thinks that performing the needed behavior of acting, or doing something to stop the bullying situation will achieve the desired outcomes. People, or more specifically, teachers will feel insecure about performing a behavior if they do not feel adequately trained and confident. However, they will cope with the problem if they have a high level of efficacy expectations and outcome expectations.

Given appropriate skills and adequate incentives, however, efficacy expectations are a major determinant of people's choice of activities, how much effort they will expend, and of how long they will sustain effort in dealing with stressful situations (Bandura, 1977, p. 194).

A qualitative exploratory research design was used to investigate educational professionals' ideas about bullying. The approach considered the hypothesis as part of the research process itself, "whose aim is to develop an adequate theory according to the observations that have been made (exploratory study)" (Gelo, Braakmann, & Benetka, 2008, p. 272). Therefore, this study is seeking to establish a base of the participants' needs and knowledge regarding

bullying to provide a foundation for further research and ultimately to improve teachers' likelihoods of intervention. The data was analyzed through categorization and coding the emerging themes retrieved from the groups' discussions and written poster comments.

The participants of this research were 53 elementary and middle school teachers and counselors in the state of Idaho (17 participants in the first session and 36 in the second). Bullying peaks between 6th and 8th grades, students between the ages of 11 and 13 (Eslea & Rees, 2001). For that reason, this study selected the Bullying Prevention 101 (BP 101) Institute's activity to collect the data from elementary and middle school educational professionals. The BP 101 institute is a one-day, voluntary attendance institute, offered by Boise State University that helps teachers in Idaho discover what bullying is and provides strategies to help prevent this phenomenon. The main goals of this Institute are retrieved from their website <https://www.boisestate.edu/csi-ipbn/bullying-prevention-101>:

- Provide the definition of bullying.
- Provide effective models for preventing bullying.
- Discuss the requirements in House Bill 246 that is related to harassment, intimidation, and bullying (such as, that intentional gestures, in any form, also cyberbullying situations, should be found guilty of an infraction; and that schools need to inform school staff, parents, and students about bullying situations, and they are expected to intervene, by applying consequences, and annually report bullying cases to the State Department of Education.
- Create an Action Plan to fulfill those requirements

Because the activity in which the educational professionals participated was already part of the BP 101 Institute, and with the aim of not making participants uncomfortable and not interfering in the fluency of the class, this study did not collect any demographic data from the participants. The instrument used in this study were the questions proposed by the BP 101 Institute for that activity: "Regarding bullying prevention, what do you know? What do you want to know? What are you excited about?"



What are your fears?" The data collection was carried out in two different sessions of this BP 101 Institute (November 8th, 2018, and February 7th, 2019). Participants, with the help of instructors, answered questions for the activity in groups (5 groups in the first session and 11 groups in the second session).

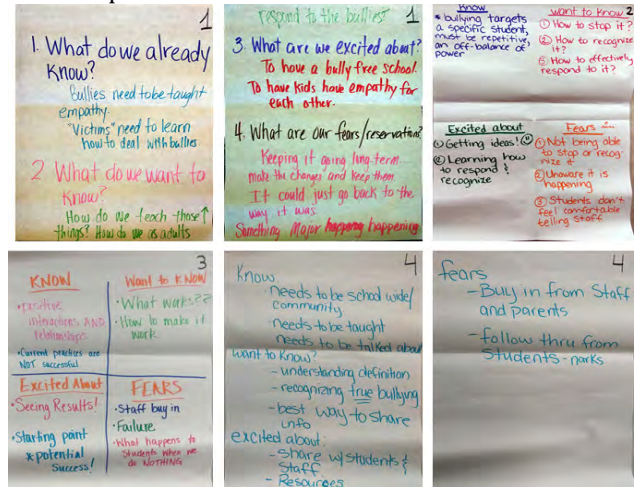
Each group was given a poster paper in which they could answer the four questions mentioned above after discussing them as a group. Afterward, one participant per group presented their poster and explained their answers to the rest of the participants and instructors. The posters were collected after the activity was concluded (see Figure 1). Data were analyzed through categorizing the participants' answers to the four questions in the posters, grouping the comments that have common themes, and adding new categories when new ideas emerged.

#### 4. Ethical considerations

This study was reviewed by IRB, which approved the SB-IRB Notification of Exemption - 101-SB18-217. This study did not collect data from any vulnerable population and did not collect

any demographic information or asked any personal question.

Figure 1. Example artifacts from the bullying workshop.



#### 5. Results

The themes were coded in the following manner: K themes for the KNOW question, W themes for WANT TO KNOW question, E themes for EXCITED ABOUT question and F themes for FEARS question, specified in Table 1.

Table 1. Coded responses of educators regarding bullying / cyberbullying (with the frequency of each in parenthesis)

What do you know about bullying?	What do you want to know about bullying?	What are you excited about?	Which are your fears/reservations about bullying?
K1- Teach proactive behaviors school-wide (16)	W1- What is "bullying" (7)	E1- Training to learn strategies and resources for prevention and intervention (13)	F1- Lack of self-confidence of improving the situation (7)
K2- Difficult to define and identify bullying (9)	W2- How to empower students/parents/ bystanders to report and intervene (2)	E2- Seeing a change in school culture (6)	F2- Teacher buy-in/not commitment (5)
K3- Can happen to anyone/any way (2)	W3- Training: strategies and appropriate curriculum to change behaviors (17)	E3- How to recognize it (1)	F3- How to make it systematic (2)
K4- Seem to be increasing (2)	W4- More information on cyberbullying (1)	E4- Share the learned information (5)	F4- The use of "bullying" word loosely (2)
K5- Repetitive and imbalance of power (1)	W5- How to prevent (3)		F5- Not easy to recognize (2)
K6- Bystanders for preventing the bullying (3)	W6- How to educate to understand what bullying is (7)		F6- Students not comfortable telling staff (1)
K7- Document the problem (1)			F7- Not knowing enough (2)
			F8- Facing parents (2)
			F9- Cyberbullying (3)

The top-level categories were the following (according to the frequency of the comments in each category):

- What do you know about bullying?

For this question, the most relevant categories were K1, K2, and K6. Education professionals knew that school-wide positive culture and relationships are a vital factor in reducing or stopping the bullying problem. Participants recognized that they do not know what bullying is precisely, and they did not know how to identify it accurately. However, they knew that bystanders could help to stop or reduce the impact of bullying situations.

- What do you want to know about bullying?

In this case, the most frequent and, thus, the most relevant answers fell into categories W1, W3, and W6. Overall, the teacher participants knew they needed useful and appropriate training, tools, and resources to face bullying problems. They wanted to understand what bullying is and how to identify it. Further, they wanted to know how to educate students, parents, and the rest of the staff on this topic.

- What are you excited about?

For this question, most responses fell into category E1; participants were excited about obtaining strategies and resources to prevent and intervene in bullying. They spoke about needing ideas to solve the problem. Responses that fell into categories E2 and E4 were the next two most prevalent categories, that is, the participants were looking forward to seeing a change to improve the school culture and to leverage new information regarding bullying interventions and prevention.

- What are your fears/reservations about bullying?

This question probes how teachers and education professionals feel about bullying and cyberbullying. The main categories for responses fell into F1, F2, and F9. Participants expressed a lack of confidence and a fear that no matter what they try to do, the negative will always overpower the positive. There was also a concern about the commitment of their coworker teachers, wondering if all teachers would care about bullying situations. Cyberbullying is a topic they are especially worried about, and they expressed it as being

challenging to address. They did not know how to intervene nor prevent cyberbullying, and they expressed a need for more training on it.

## 6. Limitations

A primary limitation of the results is the lack of demographic data of the participants. While there were both teachers and counsellors participating in the Bullying Prevention 101 Institute, they were not separated into groups. We cannot draw differences between skills and experiences that different professions carried nor how that may have affected their answers. A second limitation is the sample size. The participants in this study only included 53 education professionals, and therefore the results of this study have the same limits for generalization as with other case studies.

## 7. Conclusion

Bullying problems can cause several negative consequences for a student's mental and educational development (Nixon, 2014). Teachers' failures to intervene in bullying cases can cause the situation to continue and increase future bullying problems (Yoon, 2004). However, teachers do not feel confident nor prepared enough to appropriately intervene in a traditional bullying or a cyberbullying situation (Eden et al., 2013; Rigby & Bagshaw, 2003; Lester et al., 2018). Several relevant concerns were expressed by teachers about the proliferation of bullying and cyberbullying instances examined in the current study. They were aware of some information about bullying, even if some teachers expressed confusion or ambiguity about its persistence and prevention. The most relevant finding of this study is that school professionals expressed the need for training and obtaining appropriate and trustworthy resources. If provided with training and support, they could conceivably dismiss their expressed lack of confidence when acting and reacting against bullying and cyberbullying situations.

These conclusions are consistent with many ideas expressed in recent bullying literature (e.g., Bradshaw et al., 2013; Eden et al., 2013; Lester et al., 2018) that found that teachers lack confidence in handling bullying and

cyberbullying situations and expressed the desire to receive more training. In this case, regional educational professionals had similar feelings regarding training. Forthcoming research efforts aim to identify the critical competencies for training teachers to encourage their likelihood of intervention in bullying or cyberbullying situations.

### **8. Next study**

In this study, we analyzed the needs of elementary and middle school professionals in

order to help build effective and appropriate teacher training. For future studies, it would be beneficial to look at students who exemplify a willingness to address bullying and cyberbullying instances with their teachers, and the corresponding teacher responses and attitudes. That way, we could determine what students are expecting of teachers and the characteristics students need from teachers to trust them. There is also a need to gain a better understanding toward teachers' hesitations for intervening.

## References

- Álvarez-García, D., Rodríguez, C., González-Castro, P., Núñez, J. C. & Álvarez, L. (2010). La formación de los futuros docentes frente a la violencia escolar. *Revista de Psicodidáctica*, 15(1), 35–56.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191–215.
- Byers, D.L., Caltabiano, N.J. & Caltabiano, M.L. (2011). Teachers' attitudes toward overt and covert bullying, and perceived efficacy to intervene. *Australian Journal of Teacher Education*, 36(11), 105–119.
- Blaya, C., Derarbieux, E. & Lucas Molina, B. (2007). La violencia hacia las mujeres y hacia otras personas percibidas como distintas a la norma dominante: el caso de los centros educativos. *Revista de Educación*, (342), 61–83.
- Bradshaw, C. P., Waasdorp, T. E., O' Brennan, L. M. & Gulemetova, M. (2013). Teachers' and Education Support Professionals' Perspectives on Bullying and Prevention: Findings from a National Education Association Study. *School Psychology Review*, 42(3), 280–297.
- Cajigas de Segredo, N., Khan, E., Luzardo, M., Najson, S. & Zamalvide, G. (2004) Escala de Agresión entre Pares para Adolescentes y Principales Resultados. Bullying Scale for Adolescents and Main Results. *Acción Psicológica*, 3 (3), 173-186.
- Díaz-Aguado, M. J. (2006). *El acoso escolar y la prevención de la violencia en la familia*. Madrid: Consejería de Familia y Asuntos Sociales.
- Eden, S., Heiman, T. & Olenik-Shemesh, D. (2013). Teachers' perceptions, beliefs and concerns about cyberbullying. *British Journal of Educational Technology*, 44(6), 1036–1052.
- Eslea, M. and Rees, J. (2001). At what age are children most likely to be bullied at school? *Aggressive Behavior*, 27: 419-429. <https://doi.org/10.1002/ab.1027>
- Gaines, J. (2016). *Finland is really good at stopping bullying. Here's how they're doing it*. Retrieved from <http://www.upworthy.com/finland-is-really-good-at-stopping-bullying-heres-how-theyre-doing-it>
- Gelo, O., Braakmann, D. & Benetka, G. (2008). Quantitative and qualitative research: Beyond the debate. *Integrative Psychological and Behavioral Science*, 42(3), 266–290. <https://doi.org/10.1007/s12124-008-9078-3>
- Gladden, R. M., Vivolo-Kantor, A. M., Hamburger, M. E. & Lumpkin, C. D. (2014). Bullying surveillance among youths: Uniform definitions for public health and recommended data elements, Version 1.0. Atlanta, GA; National Center for Injury Prevention and Control, Centers for Disease Control and Prevention, and U. S. Department of Education.
- Idaho Youth Risk Behavior Survey, 2017. Summary Report. (2017). Retrieved from <http://search.proquest.com/docview/62497910?accountid=14695>
- Kärnä, A., Voeten, M., Little, T. D., Poskiparta, E., Kaljonen, A. & Salmivalli, C. (2011). A Large-Scale Evaluation of the KiVa Antibullying Program: Grades 4-6. *Child Development*, 82(1), 311–330. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01557.x>
- KiVa Anti-Bullying Program. (2016). KiVa International. Retrieved January 9, 2018, from <http://www.kivaprogram.net/>
- Lester, L., Waters, S., Pearce, N., Spears, B., & Falconer, S. (2018). Pre-service teachers: Knowledge, Attitudes, and their Perceived Skills in Addressing Student Bullying. *Australian Journal of Teacher Education*, 43(8), 30-45.
- Nixon, C. L. (2014). Current perspectives: The impact of cyberbullying on adolescent health. *Adolescent Health, Medicine and Therapeutics*, 5, 143–158. doi:<https://doi.org/10.2147/AHMT.S36456>
- Olweus, D. (1994). Bullying at school: Long-term outcomes for the victims and an effective school-based intervention program. In R. Huesmann (Ed.), *Aggressive behavior: Current perspectives* (pp. 97–130). New York: Plenum Press.
- Olweus, D. (2013). School Bullying: Development and Some Important Challenges. *Annual Review of Clinical Psychology*, 9(1), 751–780. <https://doi.org/10.1146/annurev-clinpsy-050212-185516>

- Rigby, K., & Bagshaw, D. (2003). Prospects of adolescent students collaborating with teachers in addressing issues of bullying and conflict in schools. *Educational Psychology, 23*(5), 535–546. <https://doi.org/10.1080/0144341032000123787>
- Rigby, K., & Barnes, A. (2002). Victimized Student's Dilemma To Tell or Not To Tell. *Youth Studies Australia, 21*(3), 33–36.
- Rigby, K., & Johnson, K. (2016). The Prevalence and Effectiveness of Anti-Bullying Strategies Employed in Australian Schools. Adelaide. Retrieved from [www.kenrigby.net/School-Action](http://www.kenrigby.net/School-Action)
- Smith PK, del Barrio C, & Tokunaga R. (2012) Definitions of bullying and cyberbullying: How useful are the terms? In *Principles of Cyberbullying Research: Definition, Measures, and Methods*, ed. S Bauman, D Cross, J Walker, pp. 29–40. Philadelphia, PA: Routledge
- Thomas, H. J., Connor, J. P., & Scott, J. G. (2014). Integrating Traditional Bullying and Cyberbullying: Challenges of Definition and Measurement in Adolescents – a Review. *Educational Psychology Review, 27*(1), 135–152. <https://doi.org/10.1007/s10648-014-9261-7>
- Yoon, J. S. (2004). Predicting teacher interventions in bullying situations. *Education and Treatment of Children, 27*(1), 37–45. <https://bit.ly/2GqblZj>





## ANÁLISIS CONCEPTUAL DE METODOLOGÍAS EN LA ENSEÑANZA DEL DERECHO DESDE UN ENFOQUE SOCIOFORMATIVO EN LA SOCIEDAD DEL CONOCIMIENTO

Conceptual Analysis of Methodologies in the Teaching of Law from a Socioformative Approach in the Knowledge Society

MIRIAM CARRILLO RUIZ, JOSEMANUEL LUNA-NEMECIO

Investigadores independientes, México

---

### KEY WORDS

*Knowledge Society  
Law  
Methodology  
Socioformation  
Teaching*

---

### ABSTRACT

*The purpose of this research was to carry out a documentary analysis in relation to various concepts, in order to identify which of them would be useful for the design of a methodology for teaching Law from a socioformative approach. The main results showed that one of the challenges of socioformation has been to respond to the needs of the knowledge society, achieving concrete products that meet specific needs of the environment. In the teaching of Law, the existence of various methodologies was evidenced, which recognize the approach to legal problems in a real and simulated way.*

---

### PALABRAS CLAVE

*Derecho  
Enseñanza  
Metodología  
Sociedad del conocimiento  
Socioformación*

---

### RESUMEN

*La presente investigación tuvo como propósito realizar un análisis documental en relación con diversos conceptos, con la finalidad de identificar cuáles de ellos serían útiles para el diseño de una metodología en la enseñanza del Derecho desde el enfoque socioformativo. Los principales resultados arrojaron que uno de los retos de la socioformación ha sido responder a las necesidades de la sociedad del conocimiento, logrando productos concretos que atiendan necesidades precisas del entorno. En la enseñanza del Derecho, se evidenció la existencia de diversas metodologías, que reconocen el abordaje de problemas jurídicos de manera real y simulada.*

Recibido: 01/05/2020

Aceptado: 15/11/2020

## Introducción

La emergencia de nuevos procesos sociales, cuya tendencia es valorar no a la información sino al conocimiento, se da en la llamada sociedad del conocimiento. Lo anterior, no significa que en otro tipo de sociedad no se generara conocimiento, sino que en la llamada sociedad del conocimiento existe una predisposición a valorar cada vez más a éste, inclusive aún más, que las materias primas y el capital como sucedía en la sociedad industrial. La apuesta en esta fase de la sociedad es promover no solo una alfabetización de una ciudadanía deficitaria, supone democratizar la tecnociencia (Sánchez, 2015). Desde la socioformación, implica que los ciudadanos sean capaces de resolver problemas del contexto, gestionando el conocimiento en diferentes fuentes con un sentido crítico y trabajando de manera colaborativa (Tobón, González, Nambo y Vázquez, 2015).

No menos importante, en este enfoque socioformativo, lo es el desarrollo humano integral, la co-creación de saberes y la resolución de problemas desde una perspectiva sistémica (Luna, 2020). En esta sociedad del conocimiento se requieren nuevos modelos educativos que respondan de manera integral a los grandes desafíos, propios de este tipo de sociedad (Tobón, González, Nambo y Vázquez, 2015).

En el ámbito jurídico a pesar de la existencia de avances significativos en términos legislativos en materia de derechos humanos; de manera específica, la aprobación legislativa de todo un andamiaje jurídico en el ámbito de la transparencia, acceso a la información, la rendición de cuentas, el combate a la corrupción, hacen falta experiencias y proyectos educativos que recuperen los saberes disciplinares y comunitarios desde enfoques como la socioformación. Es así, que la formación y la enseñanza del Derecho adquieren en la actualidad gran relevancia pues en los últimos años se han evidenciado de manera muy cruda las deficiencias del sistema de justicia en México, las cuales se traducen en falta de profesionalización de los operadores de justicia, altos niveles de impunidad y violación sistemática de derechos humanos (Hernández, 2017). En este contexto, resulta importante

clarificar qué metodologías serán útiles para la enseñanza del derecho en una sociedad del conocimiento, desde un enfoque socioformativo.

El presente trabajo de investigación aporta un análisis documental de diversas categorías que constituyen un acercamiento y clarificación en torno a conceptos como sociedad del conocimiento, socioformación, problemas del contexto, metodologías en la enseñanza del derecho, el mismo expone el estado del arte en torno a la temática. Si bien es cierto, la existencia de metodologías que aportan estrategias y técnicas para la enseñanza del derecho, posibilitando la atención y abordaje de problemas del contexto; tales como: clínicas jurídicas (Londoño, 2016), aprendizaje situado (Torres, 2017), ensayo modificado Moeen-Uz-Zafar Khan & Muhammad Aljarallah Badr (González, 2017). También lo es, la falta de un análisis del tema desde nuevos enfoques como la socioformación en una sociedad del conocimiento, existiendo vacíos en metodologías concretas para la enseñanza del derecho.

Existen diversos antecedentes de estudios de revisión sistemática y análisis conceptual respecto a la sociedad del conocimiento y a la socioformación (Tobón, González, Nambo y Vázquez, 2015) aportando metodologías claras desde este enfoque (Tobón, Guzmán, Hernández y Cardona 2015). Sin embargo, aún falta elaborar metodologías pertinentes desde esta perspectiva aplicadas a la enseñanza del Derecho, disciplina en la cual aún se sigue privilegiando la acumulación de la información en lugar de dotar a los estudiantes para enfrentar retos que impliquen análisis, interpretación, argumentación, resolución de problemas en distintos contextos, esto último, ha sido planteado por el enfoque socioformativo (Gutiérrez, Herrera, Bernabé y Hernández, 2016).

El presente análisis documental, aporta referencias para futuras investigaciones, intenta fortalecer la generación y aplicación de metodologías desde la socioformación, así como impulsar la toma de decisiones en torno a procesos formativos en el ámbito profesional del Derecho. Se enfocó en las siguientes metas: 1) determinar la categorías considerando diversas subcategorías que permitan clarificar y profundizar los conceptos; 2) establecer diferencias entre metodologías existentes en la



enseñanza del derecho y la metodología planteada desde la socioformación. Este análisis documental, constituyó una investigación previa para construir la base conceptual para el diseño e implementación de una experiencia educativa en la enseñanza del derecho de acceso a la información, desde el enfoque socioformativo.

## **Metodología**

### ***Tipo de Estudio***

El presente estudio es conceptual enmarcado en el análisis documental. Para Rodríguez y Luna (2019), Dulzaides y Molina (2004), el análisis documental es una forma de investigación técnica que implica un conjunto de operaciones intelectuales, las cuales buscan describir y representar los documentos de forma unificada y sistemática para así, facilitar su recuperación. Para Dulzaines & Molina (2004), el tratamiento documental incluye la descripción tanto bibliográfica como de contenido, así como la extracción y jerarquización de los términos más significativos, pudiendo traducirse a un lenguaje de indización. Por tanto, el análisis documental consiste en una serie de operaciones, cuya finalidad es representar la información de un documento de forma sintética, estructurada y analítica (Hernández y Tobón, 2016).

Para proceder al análisis documental, previamente se realizó un registro documental. Éste, consistió en buscar información en artículos indexados en diversas revistas académicas electrónicas, con la finalidad de construir el

estado del arte frente al tema, organizando la información en categorías y subcategorías. Se realizó la consulta de bases de datos, considerando dos tipos de palabras: palabras claves y palabras complementarias, las cuales; se cruzaron con las primeras, para efectuar una búsqueda más pertinente. Se extrajeron citas textuales y no textuales, las cuales se fueron colocando en las categorías de acuerdo a descriptores. De igual forma se anotaron las referencias bibliográficas. (CIFE, 2016).

### ***Categorías de Análisis***

Las categorías que orientaron la búsqueda de información, para posteriormente organizarla y analizarla, fueron las siguientes: 1) socioformación, 2) sociedad del conocimiento, 3) problemas de contexto, y 4) enseñanza del Derecho. También se determinaron las subcategorías en concordancia con las metas de la investigación y las subcategorías, las cuales se enuncian a continuación: Para la socioformación; concepto, desafíos, características, metodología. Para la categoría de sociedad del conocimiento se establecieron las siguientes subcategorías: noción, desarrollo histórico, desafíos, características, diferenciación, metodología. Para la categoría, problemas de contexto, las subcategorías fueron las siguientes; concepto, desafíos, enfoques, metodología. Para la categoría enseñanza del derecho, las subcategorías fueron; desarrollo histórico, desafíos, competencias profesionales, enfoques, diseños curriculares, metodologías. (Ver Tabla 1).

Tabla 1.  
Análisis de Categorías Empleadas en el Estudio

Categorías	Subcategorías	Preguntas
Socioformación	Concepto	¿Cuál es la noción del concepto de socioformación, su desarrollo histórico y la definición actual?
	Desafíos	¿Cuáles son los principales desafíos de la socioformación?
	Características	¿Cuáles son las principales características de la socioformación?
	Metodología	¿Cuáles son los elementos metodológicos mínimos que implica el abordaje de la socioformación?
Sociedad del conocimiento	Noción	¿Cuál es la noción del concepto de sociedad del conocimiento, su desarrollo histórico y la definición actual?
	Desarrollo histórico	¿Cuáles son los principales desafíos de la sociedad del conocimiento que están por fuera de la categorización?
	Desafíos	¿A qué categoría (o clase) mayor pertenece el concepto de sociedad del conocimiento?
	Características	¿Cuáles son las características centrales del concepto sociedad del conocimiento?
Problemas del contexto	Diferenciación	¿De cuáles otros conceptos cercanos y que estén en la misma categoría se diferencia la sociedad del conocimiento?
	Metodología	¿Cuáles son los elementos metodológicos mínimos para el abordaje de la sociedad del conocimiento?
	Concepto	¿Cuál es la noción del concepto “problemas del contexto”, su desarrollo histórico y la definición actual?
	Desafíos	¿Cuáles son los desafíos de atender los “problemas del contexto” en el proceso educativo?
Enseñanza del Derecho	Enfoques	¿Cuáles han sido los enfoques, con los que se han atendido los “problemas del contexto” en el proceso educativo?
	Metodología	¿Cuáles son los elementos metodológicos mínimos para el abordaje de los problemas del contexto?
	Desafíos	¿Qué desafíos enfrenta actualmente la enseñanza del Derecho?
	Competencias profesionales	¿Cuáles son las competencias profesionales mínimas a desarrollar en los estudiantes de Derecho?
	Enfoques	¿Cuáles han sido los enfoques recientes en la enseñanza del Derecho?
	Metodologías	¿Cuáles son las metodologías existentes para la enseñanza del Derecho?

Fuente: Elaboración propia a partir de Tobón, 2017.

## Crterios de Selección de los Documentos

Una vez determinadas las categorías y subcategorías, así como las preguntas que orientarían la búsqueda de información, se emplearon los siguientes criterios para seleccionar los documentos de las bases de datos consultadas.

1. Delimitación de los conceptos claves o palabras descriptoras. Se eligieron las siguientes palabras esenciales “socioformación”, “sociedad del conocimiento” “problemas del contexto” “enseñanza del derecho” “metodología en la enseñanza del derecho”. Así como, palabras complementarias: “concepto”,

“desarrollo histórico”, “desafíos”, “enfoques”; entre otras. Las palabras esenciales, se tradujeron al inglés como: socioformation, knowledge society, context issus, teaching of law, methodology in the teaching of law.

2. Selección de bases de datos. Una vez que se precisaron los descriptores, se procedió a la búsqueda únicamente de artículos indexados en las siguientes bases de datos: Google Académico, EBSCO, WoS, Science Direct, Scielo, Redalyc, Scopus y Latindex. Además, los mismos deberían contar con los datos completos de identificación de autor o autores, año y editor para argumentar cada una de las categorías y

subcategorías. Lo anterior nos garantizaría que los documentos consultados estarían realizados de conformidad con las reglas de rigurosidad establecidas por dichas indexaciones.

3. Criterios de inclusión. En un primer momento, la selección de documentos se realizó con base en la temporalidad, eligiendo artículos publicados en el periodo de 2016 a 2018; posteriormente, se consideró la posibilidad de ampliar dicho espacio de tiempo, pues se encontraron aportes considerables desde el punto de vista conceptual al estado del arte, de ahí que

se amplió la búsqueda a un periodo de 2015-2018. La lengua hispana e inglesa fueron las que predominaron en la producción científica consultada. Los documentos consultados necesariamente debían abordar algún elemento de las categorías y subcategorías establecidas.

## Documentos Analizados

En la Tabla 2 se describen cuantitativamente los documentos que cumplieron con los criterios previamente establecidos, atendiendo los objetivos de la investigación; así como, las categorías y subcategorías.

Tabla 2.

Ejemplo de Documentos Analizados en el Estudio

Documentos	Sobre el tema	De contextualización o complemento	Latinoamericanos	De otras regiones
Artículos teóricos	21	5	15	6
Artículos empíricos	5	0	5	
Libros	2		2	
Manuales	1		1	

Fuente: Elaboración propia con datos de Tobón, 2017.

## Resultados

### Categoría 1. Socioformación

Para Tobón, González, Nambo y Vázquez (2015), el concepto socioformación se estructura a partir de dos términos: a) sociedad y b) formar. El término ‘sociedad’ viene del lat. *sociĕtas, -ātis*, el cual se refiere a una agrupación natural o pactada de personas, que logran constituir una unidad distinta a cada uno de los individuos, cuya finalidad es cumplir a través de la mutua cooperación, todos o algunos de los fines de la vida. En tanto el término “formar” proviene del lat., *formāre*, el mismo refiere concepciones como criar, educar, adiestrar. Implica adquirir aptitudes o habilidades en lo físico o en lo moral.

Tobón et al. (2005) explican que en su desarrollo histórico la socioformación se ha nutrido y tomado aportaciones tanto del “socioconstructivismo, la quinta disciplina, la psicología humanista, la teoría crítica de Herbermas, la ética y los procesos de emprendimiento, pero los ha integrado con nuevos desarrollos teóricos y metodológicos

fruto de la focalización en los retos de la sociedad del conocimiento” (p.13). Para Tobón (2005), la socioformación es una propuesta de origen latinoamericano, que se ha venido construyendo a partir de experiencias prácticas implementadas fundamentalmente en instituciones educativas y en organizaciones sociales, a la inversa de otros enfoques y modelos educativos tradicionales que se han basado en elaboraciones teóricas y epistemológicas, y cuya implementación pragmática ha resultado complicada.

Para Tobón et al. (2005), este enfoque actualmente se define como una perspectiva educativa que se orienta a la formación integral de los ciudadanos, considerando como punto de partida el abordaje de los problemas del contexto, como marco del trabajo colaborativo, sin dejar de considerar el proyecto ético de vida de cada uno de los actores, así como el emprendimiento centrado en proyectos transversales, la gestión y co-creación de los saberes y la metacognición, teniendo como base las tecnologías de la información y la comunicación.

Tobón (2005) refiere que, frente a los grandes retos sociales, surgen alternativas cuyo propósito es la transformación de los procesos de formación para responder a dichos desafíos, tales como: el conectivismo de Siemens (2005), el aprendizaje invisible de Cobo y Moravec (2011), y la propia socioformación. “Se requieren nuevos enfoques y modelos educativos, que respondan integralmente a los retos del nuevo tipo de sociedad.” (Tobón, et al., 2015, p.8). En esto, precisamente estriba uno de los grandes desafíos de la socioformación, en lograr trascender los modelos educativos existentes, respondiendo a las necesidades de formación que demanda la sociedad del conocimiento.

Tobón, et al. (2015), argumentan que la socioformación es un enfoque que busca trascender el concepto de aprendizaje al centrarse en la formación integral, la cual implica, la consideración de las personas como seres en proceso de realización, comprometidas con la sociedad en la que viven y con el entorno ambiental global que habitan en contraposición con un concepto tradicional de aprendizaje que únicamente refiere un cambio de comportamiento o adquisición de habilidades, actitudes y conocimientos. Sin embargo, refieren que no es posible la formación integral sino se contribuye a mejorar realmente la comunidad, implicándose de manera directa el tejido social y el desarrollo socioeconómico y, sino se implementan acciones de sustentabilidad ambiental (Luna, 2020).

Para Tobón, et al. (2015), la formación deja de ser un asunto estrictamente individual, para pasar a una dinámica en la cual se imbrican lo individual, lo social y lo ambiental. Este es, refieren el sentido de lo social en la socioformación, diferenciándose significativamente con el socioconstructivismo que implica una apropiación de los conocimientos, habilidades y actitudes que estaban en la sociedad y que a través de un proceso de socialización eran estructurados por cada individuo. Por ende, para la socioformación no se materializa una formación integral sino concurre una realización personal que a su vez se traduzca en un compromiso social con su comunidad y con el entorno ambiental global.

Atribuyen a la socioformación cinco características clave: el proyecto ético de vida, el emprendimiento, la gestión y co-creación del conocimiento, el trabajo colaborativo y la metacognición. Para los fines de esta investigación, resultan de crucial importancia el proyecto ético de vida, que como lo explican los autores, “consiste en vivir buscando la plena realización personal y contribuir al tejido social... implica actuar con los valores universales tales como la responsabilidad, la honestidad, la solidaridad, la equidad, la autonomía, el compromiso y el respeto” (Tobón et al., 2015, p. 15). No menos importante, es la gestión y la co-creación del conocimiento, el cual refieren los autores como un proceso a través del cual se busca, procesa, comprende, adapta, crea, innova y se aplica el conocimiento en diversas áreas con miras a la resolución de problemas del contexto, teniendo como marco el análisis sistémico, la ética y la colaboración.

Para Tobón et al. (2015), existen en la socioformación ejes metodológicos básicos que siempre se abordan, dichos ejes determinan los autores no tienen un orden predefinido y pueden integrarse entre sí, o incluso subdividirse en función del problema a tratar, del tiempo disponible o del tipo de personas a las cuales se dirige. Estos ejes son los siguientes:

1. Acuerdo del problema por resolver y productos por lograr.
2. Análisis de saberes previos.
3. Trabajo colaborativo.
4. Gestión y co-creación del conocimiento.
5. Contextualización y diagnóstico.
6. Aplicación y contribución a la resolución del problema.
7. Socialización del proceso de abordaje del problema. (Tobón, et al., 2015, p. 9)

## **Categoría 2. Sociedad del Conocimiento**

Tobón, Guzmán, Hernández y Cardona (2015) refieren que el término “sociedad” se deriva del latín *sociĕtas*, *-ātis* y “conocimiento” tiene su origen en la locución latina *cognoscĕre*. En general, describe una reunión de personas con una meta, propósito o actividad común a partir del empleo del saber. Los autores exponen que esta sociedad del conocimiento va más allá de la sociedad de la información, porque se trata de producir, de compartir de aplicar el conocimiento en la resolución de los problemas y

no únicamente en la obtención y tratamiento de datos. Esta sociedad en la actualidad, es concebida como “un conjunto de comunidades que gestionan, co-crean, socializan y aplican los saberes en la identificación, interpretación, argumentación y resolución de los problemas del contexto, con sentido crítico, trabajo colaborativo, ética, gestión del cambio y uso de las TIC” (Tobón, 2015, p.20).

Para Drucker (Tobón, 2015), la noción de sociedad del conocimiento se utilizó por primera vez en 1969, en un momento histórico en el que la dinámica social empieza a cambiar la armonía de la sociedad industrial, emergiendo nuevos procesos sociales caracterizados por la discontinuidad y el cambio, cuestionándose la producción en serie, el papel de los trabajadores y los fines del desarrollo social. Es en esta sociedad del conocimiento que existe una predisposición a valorar cada vez más el conocimiento en los diferentes ámbitos, inclusive aún más, que las materias primas y el capital como sucedía en la sociedad industrial. Para Tobón et al. (2015) el valor máspreciado será el conocimiento a partir del cual se posibilitará la resolución de problemas con un enfoque colaborativo, sistémico y ético, logrando la realización de las personas en la medida en que éstas contribuyen al tejido social y a la sustentabilidad ambiental.

Sánchez (2015) expone que promover una sociedad del conocimiento no es promover una ciudadanía deficitaria para que comprenda de mejor forma las decisiones de los expertos. Supone que con mayor y mejor información los ciudadanos puedan determinar qué quieren hacer; supone democratizar la (tecnología) ciencia. Lo que significaría pasar de una sociedad (tecnología) científicada a una sociedad (tecnología) científica, en la que la ciudadanía sea capaz de comprender y abordar sus problemáticas y en consecuencia de decidir su futuro. Lo anterior, de ninguna manera significa anular la autoridad epistémica de los expertos, sino más bien reconocer la autoridad política de la ciudadanía y de su papel legitimador a la hora de determinar el conocimiento. Para Sánchez (2015), frente a la interrogante acerca del lugar de los expertos en una sociedad democrática, subyace el gran desafío de cómo construir una sociedad del

conocimiento. Pues este tipo de problemáticas son bidimensionales: políticas y epistémicas.

Sánchez (2015), precisa que la búsqueda de una mejor calidad de vida implica el desarrollo de la investigación (tecnología) científica. Sin embargo, determina que los indicadores que sirven para fijar y evaluar tales propósitos se encuentran muy alejados de la ciudadanía, pues no se da (tecnología) ciencia *con y para* la sociedad. Cerroni (2018) explica que en este tipo de sociedad el conocimiento viene a ser compartido en tal magnitud que logra proporcionar a los individuos una identidad colectiva, un conocimiento para la identidad, para el autor se logra aumentar el conocimiento de los derechos ciudadanos, configurándose así una creciente ciudadanía. Este autor, concibe a la sociedad del conocimiento como intrínsecamente participativa, siendo este un factor característico del bien público comunicativo.

Tobón et al. (2015), argumentan que en este tipo de sociedad se pretende que los ciudadanos aprendan a buscar, procesar, comprender, organizar, crear y aplicar el conocimiento obtenido siempre a través de fuentes confiables y con la debida pertinencia. Para Tobón et al. (2015), una dimensión del conocimiento es lograr que los ciudadanos interactúen con apoyo en la tecnología, que puedan atender sus necesidades con apoyo en ésta, tales como: el pago de impuestos, la realización de trámites, la atención de su salud, la educación, el trabajo, etc. Pero que además, puedan interactuar en este contexto, logrando la realización como personas, para los autores esto requiere de un proceso educativo en el cual la tecnología logre utilizarse para el crecimiento personal, la relaciones humanas y la reconstrucción del tejido social.

Tobón et al. (2015) explican que uno de los conceptos que aporta la socioformación, lo es el de competencias. Las mismas son definidas por los autores como actuaciones integrales para resolver problemas del contexto, logrando la articulación de diferentes saberes con idoneidad, ética y mejoramiento continuo. El reto en la sociedad del conocimiento es formar personas competentes que contribuyan a resolver los grandes desafíos de la humanidad, siempre privilegiando el trabajo en comunidad, en un ambiente de apoyo mutuo con miras a generar

conocimiento. Para los autores, la sociedad del conocimiento implica cambios profundos en relación a la sociedad industrial, mismos que van más allá de aplicar las TIC en los procesos productivos, sociales y en la vida cotidiana, existe un cambio significativo en los fines, pues se busca el desarrollo humano integral, el desarrollo socioeconómico y la sustentabilidad ambiental.

Morin y Kern (1993), argumentan que la “sociedad” se encuentran en una clase superior que es la Tierra Patria, en concordancia con el pensamiento complejo, el concepto elaborado por Morin y Kern (1993) para referirse al lugar de convivencia civilizada de la humanidad en simbiosis con el planeta. Este concepto, entraña la necesidad de arraigar a la humanidad en el planeta tierra atendiendo a un destino complementario y errante. Las características de la sociedad del conocimiento son: “Gestión y co-creación del conocimiento, trabajo colaborativo, gestión del cambio y afrontamiento de la incertidumbre y Uso de las TIC” (Tobón et al., 2015, p. 21).

Tobón et al. (2015) explican que una de las principales diferencias de la sociedad del conocimiento y la sociedad en red, es que en la primera se logra trascender el uso de la tecnología, pues se puede dar a través de diversos medios y sobre todo porque se abordan los problemas del contexto. También para los autores, la sociedad del conocimiento se diferencia de la sociedad de la información, porque ésta se enfoca en la gestión, comprensión y co-creación del conocimiento.

Los elementos mínimos para aplicar la sociedad del conocimiento comprenden, esencialmente, los siguientes ejes, los cuales no siguen un orden específico y, en determinados casos, se integran o desagregan en otros componentes:

1. Identificar el problema; 2. Trabajar de manera colaborativa; 3. Buscar conocimientos sobre el problema en internet; 4. Procesar y co-construir el conocimiento; 5. Resolver el problema con una visión global; 6. Actuar con ética; 7. Trabajar con metacognición; 8. Socializar los saberes y experiencias. (Tobón, et al., 2015, p. 29)

### **Categoría 3. Problemas del contexto**

Hernández, Guerrero y Tobón (2015), explican la noción etimológica del concepto problemas del contexto, el cual se estructura a partir de dos términos: ‘problema’ y ‘contexto’. El término “problema” que viene del latín *problēma*, hace referencia a una cuestión que se trata de aclarar o bien una proposición o dificultad de solución dudosa, igualmente hace alusión, según los autores, al planteamiento de una situación cuya respuesta desconocida debe obtenerse a través de métodos científicos o bien, a un conjunto de hechos o circunstancias que dificultan la consecución de algún fin. Y del término “contexto” que viene del latín *contextus*. El cual, hace referencia a un entorno lingüístico que determina el sentido y el valor de una palabra, frase o fragmento considerados, también refieren los autores alude a un entorno físico o de situación, ya sea político, histórico, cultural o de cualquier otra índole.

Para Hernández et al. (2015), los problemas de contexto desde la socioformación tienen implicaciones muy claras, pues todo problema consiste en el reto de lograr una situación esperada o ideal a partir de lo que se tiene, en cierto entorno de naturaleza personal, familiar, comunitario, social, ambiental, científico, tecnológico, etc., se analizan las opciones de solución y se busca siempre el logro de un producto. Así, “todo contexto es un tejido de relaciones significado por las personas, quienes a su vez, resultan tejidas y sujetadas por los entornos de significación que han sido contruidos de esta forma” (Gutiérrez, Herrera, Bernabé y Hernández 2016, p. 232).

La consideración de los problemas del contexto como un elemento trascendente a incluir en el proceso educativo, plantean “una encrucijada entre la realidad y las competencias o habilidades que el ser humano de la sociedad del conocimiento requiere para resolver los problemas que se le presentan con un alto grado de conciencia y estrategias” (Gutiérrez et al., 2016, p. 228). Esto implica situaciones desafiantes, pues como refieren Gutiérrez et al (2016) los docentes deben estudiar los grandes problemas del contexto, pero también tener claridad acerca de las competencias que

pretender contribuir a desarrollar, apropiarse con profundidad de los contenidos disciplinares y luego tener claridad en cómo llevar la mediación con los estudiantes para garantizar que “aprendan” y refuercen las competencias, partiendo de sus saberes previos y aplicando estrategias didácticas pertinentes.

Ante el contexto social existente y los vertiginosos cambios, Gutiérrez et al. (2016), plantean el reto de pasar del énfasis en la planificación de la enseñanza a la existencia de un nuevo rol del docente, implicando la generación de situaciones significativas, con la finalidad de que los estudiantes logren aprender lo que requieren para su autorrealización, pero también para la participación en la sociedad. Hernández et al. (2015), refieren que los estudiantes deben aprender a enfrentar retos que impliquen análisis, argumentación, interpretación, lo anterior para posibilitar por parte de los estudiantes la resolución de problemas en distintos contextos, aspectos que para los autores, parecen no estar debidamente tratados en los programas tradicionales enfocados en su mayoría en acumular información para enfrentar la vida profesional.

Existe desde la socioformación un enfoque pertinente en la atención de los problemas del contexto. Hernández et al. (2015) destacan la importancia de tener claridad para entender que la repetición mecánica de estrategias no generará por sí sola la resolución de situaciones o problemas. También para los autores es importante la clasificación de los problemas del contexto, pues aporta un avance significativo en la atención y resolución de los mismos. Para los autores, al tener claridad, es fácil responder a la pregunta qué se va a resolver y para qué se va a resolver. Además, estos problemas del contexto se enfocan en la mejora de la calidad de vida, pues logran impactar en el proyecto ético de vida de las personas que los abordan, así como en el de la comunidad de la cual forman parte.

Desde el punto de vista metodológico, Hernández et al. (2015) refieren que es recomendable seguir ciertas acciones de manera sistemática y didáctica, ya que tanto en la docencia como en la investigación científica, partir de un planteamiento del problema del contexto acertado, sin duda favorece la selección

y aplicación de estrategias pertinentes para su abordaje. Dichas acciones, son las siguientes:

1. Contextualización;
  2. Planteamiento de la necesidad;
  3. Planteamiento del propósito o meta;
  4. Establecimiento de los saberes necesarios para afrontar el problema;
  5. Análisis y argumentación del problema;
  6. Resolución del problema del contexto.
- (Hernández, Guerrero y Tobón, 2015, p. 133)

#### ***Categoría 4. Enseñanza del Derecho***

Al atender la enseñanza del Derecho, no podemos dejar de considerar que esta disciplina se enseña en un nivel superior del sistema educativo nacional. Para Benfeld (2017), concebir a la universidad supone una serie de desafíos pedagógicos-metodológicos propensos a adecuar las prácticas universitarias a un nuevo escenario de diversidad intelectual, étnica, racial, cultural. Pero también implica determinar a qué responden los actuales sistemas educativos, para Sánchez (2005) mientras los sistemas educativos y los propios modelos de producción, gestión, evaluación y difusión del conocimiento estén conducidos por un ideario instrumentalista, el cual depende cada vez más de la inversión privada, la socialización del conocimiento se enfrentará a mayores dificultades.

Benfeld (2017) explica que la transformación de la universidad occidental implica resolver la interrogante, de cómo a través de la formación universitaria se puede democratizar el conocimiento. Propiamente en el desarrollo histórico de la enseñanza del Derecho, se esperaría que las aportaciones de los autores nacionales realizadas sobre los temas de enseñanza y didáctica jurídica realizadas a partir del año de 1981, se hicieran en relación a los desafíos, oportunidades y amenazas que el nuevo campo de acción exigía. Tales como: “aumento de la movilidad social/pérdida de la calidad de la educación; mayor vinculación de la teoría y la práctica/tecnificación de la enseñanza del derecho y pérdida de la vocación universitaria de la profesión” (Benfeld, 2016, p.155). Sin embargo, precisa que la educación jurídica acorde a las “exigencias sociales” ha cedido frente a una enseñanza congenial con las “necesidades del mercado.”

Para Hernández (2017) la formación de abogados en México ha cobrado especial relevancia tanto en los ámbitos académico, legislativo y gubernamental. Lo anterior, debido a que se han hecho más evidentes las debilidades del sistema de impartición de justicia en el país, traduciéndose en los altos índices de impunidad, así como en la violación sistemática de derechos humanos. Frente a este escenario, explica Pérez (2018) se debe dedicar el espacio, el tiempo y los recursos necesarios para definir qué modelos de profesionistas del Derecho queremos, resulta pertinente lograr identificar cuáles son los contenidos y las características deseables para su proceso formativo y en consecuencia diseñar un modelo formativo acorde a dichas características.

Ramírez (2017) argumenta que es preciso romper con los métodos tradicionales de la enseñanza del Derecho, tales como la lección magistral que sin duda anula la participación de los estudiantes. Se debe lograr la interdisciplinariedad entre las ramas del Derecho, así como la transdisciplinariedad con otras ciencias y disciplinas, favoreciendo una adecuada comunicación y actualización de los conocimientos. Ramírez (2017) enfatiza en la aplicación de métodos que garanticen la enseñanza práctica como un componente esencial en el proceso de validación del conocimiento teórico. En este mismo orden de ideas, expone que en la enseñanza del Derecho se deben buscar estrategias y métodos más activos para propiciar una actitud crítica, responsable y participativa de los estudiantes.

Sanromán (2016) argumenta que la teoría en materia jurídica es importante, sin embargo debe complementarse con la práctica, pues al combinar la teoría con la práctica, se obtienen mayores beneficios, lo cual se traduce en una aplicación innovadora y creativa del Derecho. El profesional del Derecho podrá aportar a la solución de conflictos, sustentados en la doctrina, argumentados y aplicados en su contexto social y profesional. Para Benfeld (2016) no se trata simplemente de cuestionar aspectos de didáctica, si se pasa de una clase expositiva a una participativa, ni tampoco de currículo (inclusión o exclusión de cursos en la malla curricular), se trata de algo más profundo. Silvera, Garcés y

Pineda (2018) plantean la necesidad de resignificar desde las bases la formación jurídica tradicional, en donde se han privilegiado y éstos han sostenido los procesos trasmisionistas (instrumentalizados), pues docentes y alumnos incurren en una práctica de formación instrumental, alejados del análisis crítico del contexto y de una reflexión epistémica característica de un profesional integral.

En este escenario, Silvera, Garcés y Pineda (2018) refieren que se necesita una propuesta didáctica interdisciplinar que tenga la posibilidad de una mayor apropiación social que implique una transformación y resignificación de las comunidades y el contexto. Hernández (2017) argumenta que la misión de las principales Instituciones de Educación Superior (IES), es la formación de profesionales capaces de resolver y proponer soluciones a los problemas jurídicos que garanticen el respeto a la normatividad y a la dignidad humana, redundando en una mejor calidad de vida en el país, logrando en esta medida ser agentes de cambio en su comunidad. Para Londoño (2016) se debe proveer a los estudiantes de diversas opciones para su formación práctica, así como fortalecer los nuevos saberes, tanto críticos como analíticos, para el ejercicio y comprensión del Derecho en su dimensión social.

Para González (2017), los procesos de evaluación deben romper con los paradigmas clásicos que exigían la retención exacta de las palabras de la ley, actualmente eso carece de sentido pues ésta se encuentra disponible en todo momento a través de las nuevas tecnologías. El caso de Alemania, explica Pérez (2018) merece especial atención en relación a dos aspectos: por un lado, a la formación de los futuros profesionales del Derecho y, por otro, a los mecanismos de acceso a las profesiones jurídicas, éstas son dos de las principales razones por las cuales este país, cuenta con un sólido sistema legal. El modelo formativo argumenta el autor, es un sistema articulado, integral y especializado, trascendente también es el rol de los colegios de abogados en la representación, protección, monitoreo, sanción y especialización de sus asociados.

Benfeld (2017), enfatiza que deberán diseñarse nuevos programas académicos, que sin



renunciar a contenidos clásicos de la dogmática jurídica, den cabida a nuevas metodologías en la enseñanza del Derecho, a la vez que se introducen cursos de habilidades blandas. También determina el autor, se deberá fortalecer una estructura interna de carácter democrático, que posibilite que estudiantes y docentes puedan construir colaborativamente espacios de enriquecimiento intelectual.

En este escenario, las competencias deseables para el aprendizaje significativo en los profesionales del Derecho, explica Benfeld (2016), son la de comprensión de textos y discursos con contenido jurídico, así como la producción de documentos y textos de igual naturaleza. Para Sanromán (2016), las principales competencias a atender en los futuros abogados, son la interpretación, la sistematización, la integración, la argumentación y la aplicación, pero no de menor importancia es que el estudiante logre reflexionar, identificar, elegir, dominar e integrar los problemas sociales que se le presentarán a lo largo de su ejercicio profesional.

Para Silvera, Garcés y Pineda (2018), las competencias básicas del abogado son consecuencia de la integración de saberes disciplinares y análisis contextual, es así que saber en contexto para los autores, representa la materialización del conocimiento disciplinar en búsqueda de una solución creativa, eficiente y progresiva de los problemas de la sociedad. La técnica propuesta por estos autores, es la didáctica interdisciplinar, la propuesta interdisciplinar apunta la pedagogía dialógica, como un escenario para buscar la construcción cooperativa y colaborativa que posibiliten la transformación de los estados de conciencia y de acción del sujeto a partir de la integración e interacción entre distintas disciplinas y el Derecho.

Entre las metodologías más utilizadas en la enseñanza del Derecho, se encuentran las clínicas jurídicas, Londoño (2016) nos explica que las clínicas jurídicas iberoamericanas tienen un sello característico por su novedoso y creativo trabajo en temas de justicia social, surgieron hace veinte años, cuando se inició la educación legal clínica en Iberoamérica. Siendo precursores de estas metodologías la clínica de Derechos Humanos e Interés Público del Centro de Estudios Legales y Sociales (CELS), la Clínica de Derechos Penal de la

Universidad de Comahue y la Clínica de Interés Público de la Universidad de Palermo, impulsadas por la Fundación Ford en Argentina.

Para Londoño (2016) el surgimiento de las clínicas jurídicas se da en los años 30 en los Estados Unidos, siendo su precursor Frank, Lyublinsky y Rowe en la Universidad de Yale, basando esta metodología en modelos pedagógicos implementados en la formación médica. Estos autores propusieron que en las facultades de Derecho se debería trabajar a partir del conocimiento y la resolución de casos reales. Londoño (2016) refiere que aunque el modelo surge hacia 1930 en Estados Unidos, logra afianzarse en los años sesenta, con énfasis en el servicio comunitario y más tarde reconociéndose como un proyecto pedagógico y político. Londoño (2016) precisa que la incorporación de nuevas metodologías es muy significativa, pues los propios estudiantes ven la atención a casos de alto impacto o litigio estratégico como la principal actividad desarrollada en las clínicas.

El aprendizaje situado es otra metodología empleada en la enseñanza del Derecho, Torres (2017), refiere que la educación popular y el diálogo de saberes son dos herramientas metodológicas que logran impulsar el aprendizaje situado con enfoque intercultural. Explica que las técnicas de educación popular suelen ser dinámicas, para lograr tanto la apropiación de los objetivos como para incentivar la participación, de igual forma contribuye al análisis del contexto histórico, a descubrir saberes previos, a formular alternativas, a la planeación y organización, pero sobre todo a la puesta en marcha de un plan de acción. El diálogo de saberes permite construir una "semántica del derecho al desarrollo", pues se logran recuperar experiencias para recrear el conocimiento considerando las diferencias y semejanzas con base en las percepciones sobre el desarrollo comunitario.

El ensayo modificado, es otra metodología que permite evaluar diversos niveles formativos en los estudiantes, Moeen-Uz-Zafar Khan & Muhammad Aljarallah Badr (2011), explican que se presentan escenarios clínicos cortos seguidos de una serie de preguntas con un formato estructurado. De tal forma, que el docente puede

evaluar no solo la retención por parte del estudiante, sino también es posible evaluar sus habilidades cognitivas tales como la organización del conocimiento, su nivel de razonamiento y de resolución de problemas, pero también es posible evaluar sus habilidades de escritura e incluso actitudes éticas y sociales.

## Discusión

A partir de la revisión documental realizada, se destaca la relevancia que tiene el enfoque de la socioformación, el cual es considerado una propuesta con raíces latinoamericanas que se ha venido construyendo a partir de experiencias prácticas, las cuales han sido implementadas principalmente en instituciones educativas y organizaciones sociales, este enfoque ha venido consolidándose a través de diversas publicaciones científicas, aplicaciones, congresos académicos, etc. Uno de los grandes desafíos de la socioformación ha sido trascender los modelos educativos existentes tratando de responder a las necesidades de formación de la sociedad del conocimiento (Tobón, 2015).

De igual forma, es un enfoque que ha logrado trascender el concepto de aprendizaje al centrarse en la formación integral, la cual concibe a las personas como seres en proceso de realización, comprometidas con la sociedad y con el entorno ambiental global. Sin embargo, algo bastante innovador, en términos de la concepción de la formación integral, es que desde este enfoque socioformativo no existe formación integral, si las personas implicadas no contribuyen a mejorar la comunidad, a la reconstrucción del tejido social y al desarrollo socioeconómico del entorno (Tobón, González, Nambo y Vázquez, 2015).

Una de las características relevantes para la socioformación lo es, el denominado proyecto ético de vida, el cual implica actuar en congruencia con los valores universales, tales como: la responsabilidad, la honestidad, la solidaridad, la equidad, el compromiso y el respeto (Tobón et al. 2015). Así, el proceso formativo, es considerado como un proceso inclusivo, en donde todos participan teniendo como eje articulador, los proyectos colaborativos. La socioformación tiene una clara

metodología, estructurada en siete ejes, útiles para la implementación en el proceso formativo.

Una de las ausencias en la formación de los profesionales del Derecho, se haya en la consideración del proyecto ético de vida, si bien, las metodologías revisadas apelan a la formación ética de los estudiantes, poco o nada se dice sobre la congruencia entre el comportamiento, las actitudes de los educandos en relación con los valores universales referidos por la socioformación; siendo estos valores, la base de la reconstrucción del tejido social, finalidad de la formación integral en la socioformación.

La sociedad del conocimiento es un concepto que va más allá de la sociedad de la información, el mismo se diferencia porque en la sociedad del conocimiento se trata de producir, de compartir y de aplicar el conocimiento en la resolución de los problemas y no únicamente se centra en la obtención y tratamiento de datos, como sucede en la sociedad de la información. En la sociedad del conocimiento, existe una predisposición a valorar cada vez más al conocimiento en los diferentes ámbitos, el cual posibilitará la resolución de problemas con un enfoque colaborativo sistémico y ético, logrando la realización de las personas en la medida en que éstas logren contribuir a la reconstrucción del tejido social y a la sustentabilidad ambiental (Tobón, Guzmán, Hernández y Cardona, 2015, Corbí, 2017).

En este tipo de sociedad, el conocimiento es compartido, en tal magnitud que lograr proporcionar a los individuos una identidad colectiva, un conocimiento para la identidad (Cerroni, 2018). De igual forma, promueve una ciudadanía capaz de comprender y abordar sus problemáticas y en consecuencia determinar su futuro (Sánchez, 2015). Los ciudadanos logran interactuar con apoyo en la tecnología, para atender sus necesidades, siendo necesario un proceso educativo en el cual la tecnología, se logre utilizar para el crecimiento personal, las relaciones humanas, la reconstrucción del tejido social, y repercusiones en la elevación de los estándares en la calidad de vida (Pérez, Mercado, Martínez y Mena. 2018). El reto de esta sociedad, es formar personas competentes para resolver los grandes desafíos de la humanidad, siempre privilegiando el trabajo en comunidad, en un

ambiente de apoyo, teniendo como meta la generación de conocimiento y la posibilidad de construir proyectos axiológicos colectivos (Tobón, González, Nambo y Vázquez, 2005; Corbí 2017).

Los problemas de contexto son situaciones desafiantes, implican la resolución de éstos con un alto grado de conciencia y estrategia. Para los docentes, significa no solo tener claridad de las competencias a desarrollar en los estudiantes, sino saber mediar para garantizar el aprendizaje, partiendo de los saberes previos de éstos y de la utilización de estrategias didácticas pertinentes (Gutiérrez et al. 2016; Hernández; Tobón; Ortega, Ramírez 2018). Implica también, la generación de situaciones significativas y de experiencias educativas innovadoras, con la finalidad de que los estudiantes logren aprender para su autorrealización, además de incentivar y lograr su participación en la sociedad (Hernández et al. 2015; Gutiérrez et al. 2016).

Además, en la atención de los problemas del contexto, va implícita la mejora de la calidad de vida, pues su resolución logra impactar en el proyecto ético de vida de las personas que los abordan, así como en la comunidad de la cual forman parte, posibilitando la construcción de proyectos axiológicos colectivos (Hernández, Guerrero y Tobón 2015; Corbí 2017). Desde la socioformación, existe una metodología clara en la atención de los problemas del contexto, la cual considera seis acciones que van desde la contextualización del problema mismo, pasando por detectar la necesidad, la determinación de los saberes para afrontar el problema, hasta la propia resolución de éste (Hernández et al. 2015).

Finalmente se pudo concluir que la formación de abogados, ha adquirido relevancia frente a las evidentes debilidades del sistema de impartición de justicia en el país, las cuales se han hecho patentes a través de los altos niveles de impunidad, así como de las violaciones sistemáticas de derechos humanos (Hernández, 2017). Ante esta realidad, es necesario dedicar tiempo y recursos para definir qué modelos de profesionales del Derecho se requieren; sin duda, se deben diseñar nuevos modelos formativos, logrando definir cuáles serán los contenidos temáticos y las características deseables para su proceso formativo (Pérez 2018). Es preciso romper con los métodos tradicionales de

enseñanza, debiendo priorizarse la aplicación de métodos que garanticen la enseñanza práctica con la finalidad de validar el conocimiento teórico (Ramírez, 2017).

Se deben buscar estrategias y métodos más activos; consiguiendo así, una actitud crítica, responsable y participativa de los estudiantes (Ramírez, 2017). Las principales competencias a desarrollar en los profesionales del Derecho, serán la interpretación, la sistematización, la integración, la argumentación y la aplicación. También será deseable que logren reflexionar, identificar, elegir, dominar e integrar los problemas sociales que se les presentarán a lo largo de su ejercicio profesional, así como aportar en la solución de conflictos, sustentados en la doctrina, argumentados y aplicados en su contexto social (Sanromán, 2016).

Además es necesario, fortalecer los saberes, tanto críticos como analíticos para la comprensión del Derecho en su dimensión social (Londoño, 2016), es necesaria una propuesta didáctica interdisciplinar que tenga la posibilidad de una mayor apropiación social que se traduzca en una transformación y resignificación de las comunidades y del propio contexto (Silvera, Garcés y Pineda, 2018). Entre las principales metodologías aplicadas en la enseñanza del Derecho, se encuentran: las clínicas jurídicas, destacando las iberoamericanas por su sello característico, en el tratamiento de temas de justicia social de una forma novedosa y creativa (Londoño, 2016). El denominado aprendizaje situado, utilizando técnicas como la educación popular y el diálogo de saberes para impulsar el aprendizaje situado con enfoque intercultural (Torres, 2017). El ensayo modificado, es una metodología que permite evaluar diversos niveles formativos del estudiante (Moeen-Uz-Zafar Khan & Muhammad Aljarallah Badr, 2011), y finalmente la didáctica interdisciplinar que pretende la integración e interacción entre diversas disciplinas y el Derecho (Silvera, Garcés y Pineda, 2018).

El presente estudio documental aporta aspectos a considerar, para diseñar una experiencia educativa innovadora en la enseñanza del Derecho, desde el enfoque socioformativo en la sociedad del conocimiento. Los principales ejes a atender, serán los

aportados por el enfoque socioformativo (Tobón et al 2015) complementados con diversas metodologías existentes en la enseñanza del Derecho, que garanticen las competencias de interpretación, sistematización, integración, argumentación y la aplicación jurídicas (Sanromán; Gutiérrez et al. 2016), así como el

fortalecimiento de los saberes críticos, analíticos; pero sobre todo, la comprensión del Derecho en su dimensión social (Londoño, 2016) logrando articular el proyecto ético de vida (Hernández et al. 2015) así como, la construcción de proyectos axiológicos colectivos (Corbí 2017).

## Referencias

- Benfeld, J. (2017). El nuevo paradigma universitario de acceso universal: su origen, características y alcances en relación a la enseñanza del Derecho. *Revista Chilena de Derecho* 44(2), 575-597. [https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0718-34372017000200575](https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-34372017000200575)
- Cerroni, A. (2018). Steps towards a theory of the knowledge-society. *Social Science Informacion*, 57(2), 322-343. doi: 10.1177/0539018418767069
- CIFE (2016). *Metodología del registro documental para la búsqueda y organización de la información científica*. México: CIFE.
- Cobo, R. y Moravec, J. (2011). Aprendizaje Invisible. Hacia una nueva ecología de la educación. Col·lecció Transmedia XXI. Laboratori de Mitjans Interactius / Publicacions i Edicions de la Universitat de Barcelona. Barcelona. <http://www.razonypalabra.org.mx/varia/AprendizajeInvisible.pdf>
- Corbí, M. (2017). La cualidad humana y la cualidad humana profunda en las sociedades afectadas por la dinámica acelerada de las tecnociencias. *INTERACOES*, 12(21), pp. 29-44. <http://seer.pucminas.br/index.php/interacoes/article/view/P.1983-2478.2017v12n21p29/12059>
- Dulzaides Iglesias, M. E. y Molina, A. M., (2004). Análisis documental y de información: dos componentes de un mismo proceso. *ACIMED*, 12(2), p. 1. [http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1024-94352004000200011](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1024-94352004000200011)
- González I. (2017). Adaptación e implementación del ensayo modificado en la didáctica del Derecho. *Revista Pedagogía Universitaria y Didáctica del Derecho*, 4(1), 115-145. doi: [10.5354/0719-5885.2017.46252](https://doi.org/10.5354/0719-5885.2017.46252)
- Gutiérrez, A., Herrera, L., Bernabé M. y Hernández, J.S. (2016). Problemas de contexto: un camino al cambio educativo. *Paradigma*, 12(6), 227-239. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=46148194015>
- Hernández-Ayala, H., y Tobón-Tobón, S. (2016). Análisis documental del Proceso de Inclusión en la Educación. *Ra Ximhai*, 12(6), 339-420. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=46148194028>
- Hernández, J.S., Tobón, S., Ortega, M.F. y Ramírez, A.M. (2018). Evaluación socioformativa en procesos de formación en línea mediante proyectos formativos. *Educación*, 54(1), 147-163. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.766>
- Hernández, M., Guerrero, R., Tobón, T. (2015). Los problemas del contexto: base filosófica y pedagógica de la socioformación. *Ra Ximhai* 11(4), 125-140. <http://www.redalyc.org/pdf/461/46142596008.pdf>
- Hernández, P. (2017). Breve diagnóstico sobre la oferta académica para la formación de los profesionales del Derecho en México. *Revista de Educación Superior*, 46(181), 55-74. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0185276017300043>
- Londoño, B. (2016). Los cambios que requieren las clínicas Iberoamericanas. Estudio de caso en seis países de la región. *Boletín Mexicano de Derecho Comparado*, 49(146), 119-148. [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0041-86332016000200119&script=sci\\_abstract](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0041-86332016000200119&script=sci_abstract)
- Luna-Nemecio, J. (2020). *Para pensar el desarrollo social sostenible: múltiples enfoques, un mismo objetivo*. Mount Dora (USA)/Quito (Ecuador): Kresearch/ Religación. Centro de Investigaciones en Ciencias Sociales y Humanidades desde América Latina. doi: <https://doi.org/10.35766/dss20>
- Moeen-Uz-Zafar Khan & Muhammad Aljarallah Badr (2011). Evaluation of Modified Essay Questions (MEQ) and Multiple Choice Questions (MCQ) as a tool for assessing the cognitive skills of undergraduate medical students, *International Journal of Health Sciences* 5(1), 39-43. Board of CENSORS of the Royal College Of General Practitioners. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3312767/>
- Morin, E., Kern, A.B. (1993). *La Tierra*. Barcelona, España: Kairos.
- Pérez, L.F. (2018). El sistema de enseñanza del Derecho y acceso a las profesiones jurídicas en Alemania: Lecciones para el debate en México. *Boletín Mexicano de Derecho Comparado*, (141), 263-311. doi: <http://dx.doi.org/10.22201/ij.24484873e.2018.151.12295>

- Pérez, R., Mercado, P., Martínez, M. y Mema, E. (2018). La sociedad del conocimiento y la sociedad de la información como piedra angular en la innovación tecnológica educativa. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 8(16), s/p., DOI: 10.23913/ride.v8i16.371
- Ramírez, G.M. (2017). Reflexiones sobre algunos retos para la enseñanza-aprendizaje del Derecho en el contexto del siglo XXI. *Revista Conrado*, 13(60), 115-119. <https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/view/776/807>
- Rodríguez, O. y Luna-Nemecio, J. (2019). Educación musical para el desarrollo sostenible: una revisión documental. *Revista da abem. Associação brasileira de educação musical*, 27(43), 132-149.
- Sánchez, M. (2015). De la sociedad de la información a la sociedad del conocimiento. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 20 (69), 125-130. <http://www.redalyc.org/pdf/279/27942241010.pdf>
- Sanromán, R. y Morales L. (2016). La educación por competencias en el campo del Derecho. *Boletín Mexicano de Derecho Comparado*, 49(146), 179-203. Recuperado de [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0041-86332016000200179](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0041-86332016000200179)
- Siemens, G. (2005). Connectivism: A Learning Theory for the Digital Age. *International Journal of Instructional Technology, and Distance Learning*, 2 (1). [https://jotamac.typepad.com/jotamacs\\_weblog/files/Connectivism.pdf](https://jotamac.typepad.com/jotamacs_weblog/files/Connectivism.pdf)
- Silvera, A., Garcés, L. F. y Pineda, M. (2018). Una reflexión pedagógica del Derecho (partel): Proyección de competencias y contextos de enseñanza. *Espacios*, 38 (23), 1. <http://www.revistaespacios.com/a18v39n23/a18v39n23p01.pdf>
- Tobón, S., (2015). La socioformación: avances y retos en la sociedad del conocimiento. En *Conferencias Magistrales del Congreso Nacional de Investigación Educativa*. (179-234), D.F., México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A.C.
- Tobón, S., González, L., Nambo, J. M., y Vázquez, J. M. (2015). La Socioformación: Un Estudio Conceptual, *Paradigma*, Vol, XXXVI (1), 7-29. <http://revistas.upel.edu.ve/index.php/paradigma/article/view/2661>
- Tobón, S., Guzmán, C.E., Hernández, J.S. y Cardona, S. (2015). Sociedad del Conocimiento: Estudio documental desde una perspectiva humanista y compleja, *Paradigma*, Vol, XXXVI (2), 7-36. <http://revistas.upel.edu.ve/index.php/paradigma/article/view/3023/1433>
- Torres, I. (2017). Experiencias de aprendizaje situado para la apropiación del derecho humano al desarrollo. *Nuestroamerica*, 5(9), 55-74. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6196179>



GLOBAL  KNOWLEDGE  
ACADEMICS

