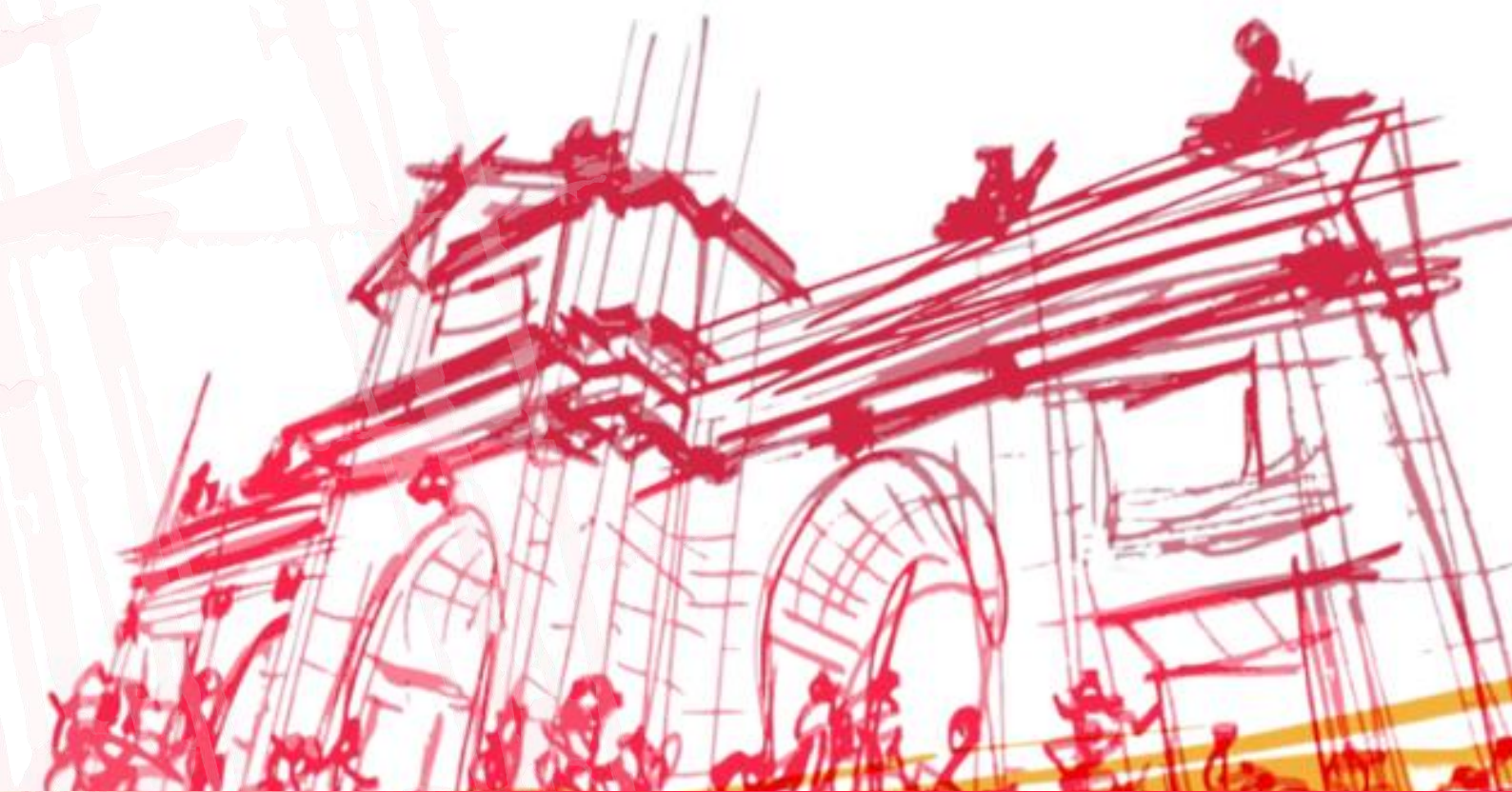




3^{ER} CONGRESO INTERNACIONAL EDUCACIÓN CRÍTICA E INCLUSIVA

*Hacia una práctica inclusiva y
comprometida socialmente*

Libro de Actas



3ER CONGRESO INTERNACIONAL EDUCACIÓN CRÍTICA E INCLUSIVA

hacia una práctica inclusiva y comprometida socialmente

Madrid, 27 y 28 de septiembre 2024 / LIBRO DE ACTAS

Comité organizador

Directora. Belén Sáenz-Rico de Santiago.

Codirectora. Mercedes Sánchez Sáinz.

Ainhoa Resa Ocio.

Alba Torrego González.

Daniel Pattier Bocos.

Enrique Javier Díez Gutiérrez.

Inmaculada Gómez Jarabo.

Irene Martínez Martín.

Isabel Galvín Arribas.

José Manuel Sánchez Serrano.

Laura Benítez Sastre.

Laura Fernández Rodrigo.

Luis Torrego Egido.

María Carmen Saban Vera.

María del Rosario Mendoza Carretero.

Sara Redondo Duarte.

Valentín Gonzalo Muñoz.

Víctor León Carrascosa.



Estudios sobre Comunicación y Lenguajes
para la Inclusión y la Equidad Educativa

Educrítica 2024 no se responsabiliza de las opiniones vertidas por los/as autores/as en los textos recogidos en el presente Libro de Actas ni estas representan postura oficial de la organización sobre los temas abordados, quedando bajo exclusiva responsabilidad legal de los/as autores/as las consecuencias que sus afirmaciones pudieran comportar

Reservados todos los derechos
© Los autores, 2024

Edita
940816 - Grupo de Investigación “Estudios sobre Comunicación y Lenguajes para la Inclusión y la Equidad Educativa” (ECOLE). Universidad Complutense de Madrid.

Coordinación: Belén Sáenz-Rico de Santiago (Directora) y Mercedes Sánchez Sáinz (Codirectora).

Diseño y maquetación: María del Rosario Mendoza Carretero y Víctor León Carrascosa
Revisión de actas: Alba Torrego González, Daniel Pattier Bocos, Inmaculada Gómez Jarabo, Irene Martínez Martín, José Manuel Sánchez Serrano, María Carmen Saban Vera, María del Rosario Mendoza Carretero, Sara Redondo Duarte, Valentín Gonzalo Muñoz y Víctor León Carrascosa.

Accesibilidad Web
Impresión: online

ISBN: 978-84-09-64889-4
Edited in Spain

**Línea 1. Educación crítica y
para el bien común**

RESPONSABILIDAD Y COMPROMISO SOCIAL: SENTIDOS DOCENTES EN DISPUTA

Amaia Alberdi Ruiz de Alegría¹, Monike Gezuraga Amundarain²
Mondragon Unibertsitatea¹, Euskal Herriko Unibertsitatea²

Autoría de correspondencia: aalberdir@mondragon.edu

Resumen

La comprensión de la responsabilidad y el compromiso social docente está en disputa. Narrativas vinculadas con la eficiencia, los aprendizajes y bienestar individuales se confrontan con las relacionadas en el cumplimiento del derecho humano, la justicia social y las transformaciones colectivas. Analizando percepciones, definiciones y preocupaciones de 32 docentes de educación primaria hemos visto que, en general, estos construyen su identidad y práctica pedagógica basada en la buena voluntad y el deseo de un futuro mejor para su alumnado. No obstante, ese deseo no está relacionado siempre con la construcción de un mundo más justo y no siempre se identifica que las problemáticas que acontecen en el aula están relacionadas con procesos de desigualdad estructurales. Además, aunque muestran gran preocupación por los cambios educativos generados a raíz de algunas políticas educativas y transformaciones sociales, no siempre se es consciente de las desigualdades que pueden generar estas ni su propia práctica. La necesidad de respuestas colectivas en busca de sistemas educativos más justos para construir mundos más deseados en colectividad y para lo común apenas aparecen en los imaginarios.

Palabras clave: responsabilidad social, compromiso social, posicionamiento docente, justicia social.

Introducción / Marco Teórico

El acto de enseñar nunca es neutro (Freire, 1990). Diversos autores y diversas autoras van más allá y subrayan que lo educativo tiene la vocación de comprender y abordar las realidades pasadas, actuales y venideras de forma inclusiva, democrática y ética para actuar con responsabilidad y compromiso social (Giroux, 2010; Hooks, 1994), ya que la escuela es un espacio privilegiado para aprender a comprender, habitar y participar en el mundo de forma colectiva.

El neoliberalismo colonial y patriarcal lleva décadas impactando en las subjetividades, políticas y prácticas educativas (Rodríguez-Martínez et al., 2020). Puiggrós (1994) alerta de que “los educadores son doblemente interpelados por los cambios culturales, que inciden en ellos como sujetos sociales en general y tanto sujetos afectados a la función de enseñanza de la cultura como profesión” (p.64). Por ello, en un trabajo anterior basado en una revisión crítica de la literatura (Alberdi-Ruiz de Alegría et al., 2024), reivindicábamos a los significantes responsabilidad y compromiso social en disputa (entendiéndolos en relación ya que nos comprometemos con lo que nos responsabilizamos) y recomendábamos analizar los significados en la formación del profesorado, identificar catalizadores de agencia colectiva y posicionamientos articulados para el bien común.

Organizaciones neoliberales como La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) incluyó la identidad del profesorado como tema central de uno de sus proyectos de investigación educativa más recientes (Suárez y McGrath, 2022). En el mencionado trabajo, el compromiso del profesorado parece estar más relacionado con acciones individuales para lograr eficacia, bienestar individual y calidad en la adquisición de aprendizajes que, por ejemplo, con un compromiso colectivo con la justicia social o hacia una escuela para lo común (Collet y Grinberg, 2021). Por otro lado, el aumento de narrativas y

prácticas educativas generadas por Think Tanks educativos y sus redes de influencia mediante fundaciones relacionadas con grandes multinacionales están impactando en las políticas educativas y en los sentidos sobre lo educativo (Martinis, 2023). Es interesante analizar cómo estos Think tanks utilizan el significativo responsabilidad y compromiso en varias ocasiones. Ejemplo de ello es la Fundación Botín, quien titula sus propuestas “educación responsable” poniendo el foco, no en la responsabilidad como la habilidad de responder colectivamente ante desigualdades sociales para construir futuros deseados (Haraway, 2016) o una responsabilidad del Estado de asegurar el cumplimiento del derecho a la educación. Sino que promueve una responsabilidad docente basada en el fomento del bienestar de la comunidad educativa, pero sin examinar las causas estructurales que podrían generar malestar y la organización colectiva para responder a ellas.

Los significados que construye el profesorado sobre su responsabilidad y el compromiso social impactan en la agencia colectiva que percibe y construye a favor de la justicia social a través de acciones pedagógicas y políticas conscientes. Sonu et al. (2012) remarcan que el yo está situado políticamente, se negocia personalmente, y actúa en colaboración. Parece ser que esto se aprende y se resignifica con otros y otras, el contexto y los procesos de desarrollo de conciencia crítica (Martínez-Scott et al., 2022). Martínez Bonafé (2012) llama a la articulación entre sindicalismo, movimientos sociales por la renovación pedagógica y otros movimientos sociales para construir respuestas organizadas al neoliberalismo, no como mera estrategia para mejorar las propias condiciones laborales, sino para promulgar la politización, la emancipación y la producción crítica de conocimiento para y desde las transformaciones educativas colectivas locales y globales por un mundo más justo construido por, con y desde lo común.

Objetivos / Hipótesis

Cabe destacar que esta comunicación forma parte de un proyecto de investigación más amplio, sobre el impacto de las políticas y tendencias educativas neoliberales y neoconservadoras en la responsabilidad y el compromiso social docente y su percepción de generar propuestas colectivas transformadoras por la equidad educativa y la justicia social. Este trabajo se centra en analizar el posible impacto en el profesorado de Educación Primaria (EP) que acoge a profesorado en formación durante las prácticas en el País Vasco (Comunidad Autónoma y Navarra). Consideramos a este colectivo significativo ya que acompañan en la construcción de sentido y resignificación de la profesión en las primeras incursiones a las formas escolares (siendo docentes) del profesorado en formación. Específicamente, dos han sido las preguntas de investigación que han vertebrado esta comunicación:

- ¿Cuál es el sentido de la responsabilidad y el compromiso social docente del profesorado de EP?
- ¿Cuáles son las propuestas pedagógicas del profesorado de EP para fomentar la justicia social?

Metodología / Método

Esta investigación se basa en un estudio de caso (Stake, 2013) con marcado enfoque cualitativo y sociocrítico. La investigación se ha desarrollado durante el curso universitario 2023-2024 y han participado en él 32 docentes que acogen y tutorizan prácticas escolares a alumnado de cuarto año del Grado en EP. Se contactó con los participantes vía mail, utilizando los canales habituales de comunicación entre la universidad y las escuelas que acogen el alumnado de prácticas y se les comunicó la posibilidad de participar en esta investigación, 32 de los/as 101 accedieron a participar respondiendo un cuestionario.

El cuestionario se construyó ad hoc basándonos en los hallazgos de un trabajo previo de revisión sistemática de la literatura dónde se analizó los significados sobre la responsabilidad

y el compromiso social docente y su construcción en la Academia (Alberdi-Ruiz de Alegría et al., 2024). Se delimitaron tres dimensiones en el cuestionario: (I) conocer el perfil social (datos sociodemográficos, participación social y biografía docente), (II) la percepción de la responsabilidad y compromiso social de la profesión y, por último, (III) el posicionamiento, conocimiento y el compromiso con la justicia social y la formación obtenida sobre ella. En esta comunicación nos centraremos en analizar narrativamente (Bolívar, 2002) parte de las preguntas abiertas que respondió el profesorado en algunos aspectos de cada dimensión: la vinculación de los docentes con movimientos sociales (I), la comprensión de la responsabilidad y el compromiso social docente (II) y en el accionar pedagógico para fomentar la justicia social (III).

Para el análisis narrativo se utilizará el sistema categórico propuesto en la revisión sistemática antes mencionada basado en dos ejes:

- El posicionamiento: micro (poca conciencia socio-política), meso (conocimiento de estructuras opresivas sociales) y macro (conocimiento de la intersección de estructuras opresivas, su impacto en lo escolar y en la propia subjetividad).
- El espacio de acción: micro (alumnado individual o aula), meso (iniciativas a nivel escuela) y macro (iniciativas más amplias y comunitarias en coordinación con otros agentes)

Reivindicando la educación como campo problemático (Puiggrós, 1994), entender qué percepciones y problemáticas identifica y qué sentidos y espacios de acción percibe entorno a su profesión el colectivo docente es enriquecedor para comprender su práctica pedagógica y política.

Resultados y Discusión

Antes de comenzar con las preguntas relacionadas con el compromiso y la responsabilidad social, se les preguntó acerca de qué era para ellos y ellas ser docentes. La mayoría de las respuestas hacían referencia a sus estudiantes y su bienestar. En este sentido la palabra que más se ha repetido es la de acompañante de viaje, seguido por ser referente y por quién educa al alumnado de manera integral. Además, se han incluido significantes como: motivación, felicidad, respeto, dar a cada estudiante lo que necesita, llenar vacíos del alumnado, amar, dar algo de ti, preparar para la vida, entre otros. De las 32, 4 personas relacionaban los procesos educativos con la sociedad/el mundo y 3 de ellas especificaban la necesidad de generar vínculos con la construcción colectiva de mundos más justos.

Significados sobre responsabilidad y compromiso social

Cuando se preguntó específicamente por la responsabilidad y el compromiso social docente, casi la totalidad respondió "es enorme". 6 de las 23 personas compartían significados relacionados con la necesidad de articularse para hacer frente a problemáticas sociales (construir agencia social colectiva con el estudiantado, compromiso ético-social compartido con otros agentes e instituciones sociales y familias, convivencia basada en la justicia social, analizar las problemáticas sociales, o enseñar a hacer frente a desigualdades). Otras 3 personas mencionaban la necesidad de educar en igualdad de género y 5 en convivencia (entendida como respetar, tolerar y tener empatía la mayoría de las veces, aunque también aparece la justicia, paz, bienestar, felicidad o libertad). Además, se han recogido preocupaciones relacionadas con las familias o cambios sociales (dando a entender que los valores ahí transmitidos no son deseados o que dificultan la labor educativa docente), la necesidad de integrar al alumnado en la sociedad o la importancia de la profesión como educadora de generaciones futuras para la vida.

Estrategias docentes a favor de la justicia social

En cuanto a los espacios de acción, la mayoría se centraba en la convivencia en el aula (tratar a todos por igual, dar las mismas oportunidades, utilizar metodologías cooperativas, integralidad, respeto, experiencias positivas, traer temas sociales al aula) o en adecuaciones individuales a alumnado con dificultades (micro). 3 proponían proyectos o acciones a nivel escuela (meso) y una la necesidad de alianza con otras colectividades (macro). Relacionado con la posicionalidad, 6 de las 23 han subrayado la necesidad de educar con pensamiento crítico para identificar desigualdades sociales, la necesidad de crear colectivamente sociedades más justas y la posibilidad de ese cambio o la generación de conciencia social y de clase (meso). De estos, solo dos han especificado en la respuesta la propia subjetividad, su práctica o limitación de conocimiento como posible inconveniente para desarrollar propuestas más justas (macro). El resto, no ha referenciado desigualdades sociales en sus respuestas. Ha inquietado a las investigadoras recibir acepciones como: “como todo el alumnado formamos un grupo en el aula, somos iguales”, “hay que tratarlo/as por igual” o “dar las mismas oportunidades”. Los significados y propuestas del profesorado que dentro de su perfil social ha comentado que es parte de movimientos sociales o que se autopercebe como activista/militante han tendido hacia espacios de acción y posicionamientos más macro.

Conclusiones y Propuestas

La responsabilidad social y el compromiso como partes de la posición docente están directamente relacionadas con la agencia y la conciencia política. Varios autores y autoras han mostrado que la subversión (como posibilidad de responder a situaciones injustas) en la profesión docente es algo que el pensamiento neoliberal ha neutralizado (Martínez-Scott et al., 2022). Al ser el profesorado encargado, y legitimado por un Estado y por instituciones académicas, de transmitir y construir saberes y maneras de ver el mundo para entenderlo, es especialmente preocupante ver que el pensamiento neoliberal ha impactado en sus sentidos y posicionamientos. En el transcurso de esta investigación hemos visto que el profesorado que construye sentidos de responsabilidad y compromiso social en posicionamientos colectivos en favor de un mundo más justo, pensando más allá de la propia aula, es una minoría y son aquellos que participan en movimientos sociales (Sonu et al., 2012).

Las narrativas neoliberales e hipermodernas relacionadas con entender las responsabilidades y compromisos sociales en clave de individualidad y bienestar emocional en el aula son las mayoritarias en nuestro corpus (Martinis, 2023). Nos preocupa ver que las estrategias docentes que se plantean en favor de la justicia social se construyen desde la misma clave. Además, Philip (2014) alerta de que los relatos de “ceguera” de las diferencias (tratar a todos por igual, dar las mismas oportunidades, todos somos iguales...) pueden ser generadoras de más desigualdad. Esto nos llevó a reconocer que, como argumentan Francis y Leroux (2017), incluso si se proponen acciones bien intencionadas, sin tener en cuenta la posicionalidad y la politización, “algunas estrategias para abordar cuestiones de injusticia bien pueden contribuir a mayores injusticias” (p. 13). Por ello, la necesidad de repolitizar la educación (Freire, 1990), resignificar los sentidos y narrativas de lo/as docentes sobre lo escolar como espacios de construcción colectiva de futuros que permitan configurar mundos deseados (Haraway, 2016) y que nos comprometan a educar y construir conocimiento colectivo desde, para y con vidas más vivibles, dignas, solidarias y equitativas está en disputa.

Referencias bibliográficas

- Alberdi Ruiz de Alegría, A., Imaz Aguirre, A. y Gezuraga Amundarain, M. (2024). The understanding of ‘social responsibility and commitment’ of the teaching profession: a systematic review. *Globalisation, Societies and Education*, 1–27. <https://doi.org/10.1080/14767724.2024.2335263>
- Bolívar, A. (2002). "¿De nobis ipsis silemus?": Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 4(1). https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412002000100003

- Collet, J. y Grinberg, S. (Eds.) (2021). *Hacia una escuela para lo común. Debates, luchas y propuestas*. Morata.
- Francis, D. y A. le Roux. (2011). Teaching for Social Justice Education: The Intersection Between Identity, Critical Agency, and Social Justice Education. *South African Journal of Education*, 31 (3), 299–311. <https://doi.org/10.15700/saje.v31n3a533>
- Freire, P. (1990). *La naturaleza política de la educación*. Ediciones Paidós.
- Giroux, H. (2010). *Educational Foundations: An Anthology of Critical Readings* (A. Canestrari y B. Marlowe, Eds.; Segunda edición). SAGE Publications, Inc.
- Haraway, D.J. (2016). *Staying with the Trouble: Making Kin in the Chthulucene*. Duke University Press.
- Hooks, B. (1994). *Teaching to Transgress. Educate as a practice of freedom*. Routledge.
- Martínez Bonafé, J. (2012). Las relaciones entre el sindicalismo y la renovación pedagógica. *Revista Espaço Pedagógico*, 18(1), 182-200. <https://doi.org/10.5335/rep.2013.2074>
- Martínez-Scott, S., Velasco, M.S. y Aguado, R.M. (2022). Aprender a desobedecer, ¿una tarea necesaria para los futuros docentes? *Educação e Pesquisa*, 48, e232792. <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202248232792>
- Martinis, P. (2023). Think tanks, redes de gobernanza y política educativa en Uruguay. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 27(1), 103–128. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v27i1.26246>
- Philip, T.M. (2014). Asian American as a Political-Racial Identity: Implications for Teacher Education. *Race Ethnicity and Education*, 17(2), 219–241. <https://doi.org/10.1080/13613324.2012.674024>
- Puiggrós, A. (1994). *Imaginación y crisis en la educación latinoamericana*. Aique.
- Rodríguez Martínez, C., Saforcada, F. y Campos-Martínez, J. (Coords.) (2020). *Políticas educativas y justicia social. Entre lo global y lo local*. Morata.
- Rood, C.E. (2021). Working the Cracks’: Leveraging Educators’ Insider Knowledge to Advocate for Inclusive Practices. *Equity & Excellence in Education*, 54(4), 426–439. <https://doi.org/10.1080/10665684.2021.2021656>
- Suárez, V. y McGrath, J. (2022). Teacher professional identity: how to develop and support it in times of change. *OECD Education Working Papers*, 267. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/b19f5af7-en>
- Sonu, D., Oppenheim, R., Epstein, S.E. y Agarwal, R. (2012). Taking responsibility: The multiple and shifting positions of social justice educators. *Education, Citizenship and Social Justice*, 7(2), 175-189. <https://doi.org/10.1177/1746197912440855>
- Stake, R.E. (2013). Estudios de casos cualitativos. En N.K. Denzin y Y.S. Lincoln (Eds.), *Manual de investigación cualitativa* (pp. 154-197). GEDISA.