



Educação e Pesquisa

ISSN: 1517-9702

ISSN: 1678-4634

Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

Martínez-Scott, Suyapa; Velasco, Miriam Sonlleve; Aguado, Roberto Monjas
Aprender a desobedecer, ¿una tarea necesaria para los futuros docentes?

Educação e Pesquisa, vol. 48, e232792, 2022
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

DOI: <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202248232792>

Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29870349009>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

UNEM
redalyc.org

Sistema de Información Científica Redalyc
Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso
abierto

Aprender a desobedecer, ¿una tarea necesaria para los futuros docentes?

Suyapa Martínez-Scott¹

Orcid: 0000-0002-5323-7277

Miriam Sonlleve Velasco¹

Orcid: 0000-0001-6268-8670

Roberto Monjas Aguado¹

Orcid: 0000-0003-3572-1249

Resumen

En este trabajo analizamos el concepto de Educación para la desobediencia con el que acceden los estudiantes de Magisterio de la Universidad de Valladolid (UVa), España, a su formación inicial. De esta forma, pretendemos acercarnos a la percepción que tienen sobre el concepto los futuros docentes, encargados de la formación de las generaciones venideras. Una vez cursada la asignatura de Educación para la Paz y la Igualdad en el grado de Educación, en la que se forma a los estudiantes sobre los temas relacionados con la Educación para la desobediencia, valoramos si se produce un cambio en la concepción y actitudes sobre este tipo de educación. Para ello, llevamos a cabo un estudio de caso, durante diez cursos académicos, en el que empleamos 1.395 cuestionarios abiertos, seis entrevistas grupales a estudiantes, dos entrevistas individuales al profesorado y registros de observación no participante. Una vez llevado a cabo el estudio concluimos que existen graves carencias en la formación de los estudiantes sobre Educación para la desobediencia. Remarcamos la importancia de llevar a cabo este tipo de formación con los futuros docentes, ya que es una forma de que la solidaridad, la justicia y la transformación social se puedan globalizar a través de la educación y de actos pacíficos de desobediencia. Éste es un aspecto necesario para formar personas críticas con capacidad para transformar el mundo frente a las desigualdades e injusticias sociales.

Palabras clave

Formación inicial de profesores - Estudio de casos - Educación para la paz y la igualdad - Educación para la desobediencia.

1- Universidad de Valladolid, Segovia, España. Contactos: suyapa@pdg.uva.es, miriam.sonlleve@uva.es, rmonjas@mpc.uva.es



<https://doi.org/10.1590/S1678-4634202248232792>
This content is licensed under a Creative Commons attribution-type BY-NC.

Learning to disobey, a necessary task for future teachers?

Abstract

In this paper we analyze the concept of Education for disobedience that the trainee-teacher students at the University of Valladolid (UVa), Spain, have when they start their basic training. In this way, we try to approach the perception that future teachers, responsible for the formation of future generations, have regarding this concept. Once they have taken the subject of Education for Peace and Equality in the Education degree, in which students are trained on issues related to Education for disobedience, we have assessed whether there is a change in the conception and attitudes associated with this type of education. To do this, we carried out a case study, during ten academic years, in which we used 1,395 open questionnaires, six group interviews with students, two individual interviews with teachers and non-participant observation records. Once the study, we concluded that there are serious deficiencies in the training of students on Education for disobedience. We underline the importance of carrying out this type of training with future teachers, since it is a way to globalize solidarity, justice and social transformation through education and peaceful acts of disobedience. This is a necessary aspect to train critical people with the capacity to transform the world in the face of inequalities and social injustices.

Keywords

Basic teacher training - Case study - Education for peace and equality - Education for disobedience.

Introducción

Tradicionalmente, la educación ha pretendido formar al alumnado bajo una férrea línea de sometimiento ante la autoridad. El maestro, convertido en la pieza clave del dominio, ha ejercido su poder ante las dóciles conciencias infantiles, inconscientes de cómo la rutina y el castigo les estaban educando para la obediencia (MARTÍNEZ BONAFÉ, 2014). La educación no es la única interesada en adiestrar al individuo. Otras instituciones sociales, como la Iglesia o el Ejército, han ejercido una labor complementaria a la escolar, permitiendo con ello elevar la obediencia a condición de virtud. En nuestros días, nos encontramos sometidos al impacto de los medios de comunicación, a los flujos de la economía de mercado y a un vertiginoso incremento de presiones sociales, que nos educan en la sumisión.

Estos presupuestos de partida explican que nuestra sociedad no genere individuos libres. Necesitamos que la libertad sea el referente en la formación de las personas. El trabajo que presentamos parte de esta última idea para promover la necesidad de una

educación crítica en la que, tanto el profesorado, como el estudiantado, sean agentes de cambio y en la que el aprendizaje esté estrechamente relacionado con la transformación, tanto personal como social (BOURN, 2015, 2016; KIRKWOOD-TUCKER, 2009; McCLOSKEY, 2014). En este sentido, creemos importante promover una educación crítica en la línea marcada por Gore (1996); Kincheloe (2001); Zeichner (2010) o McLaren y Kincheloe (2008), en la que se ponga el énfasis en luchar por promover la justicia social y por acabar con las desigualdades.

Como ya dijo Freire (1970), la educación nunca puede ser neutral, por eso queremos dejar clara nuestra posición de partida y nuestra forma de entender la educación, que no es otra que de manera crítica y emancipadora. Entendemos que la escuela debe ser el lugar en el que las personas aprendan a pensar por sí mismas, a crecer como ciudadanos y ciudadanas libres y responsables de sus actos, comprometidos con el cambio y la justicia social. Por eso, creemos firmemente que la Educación para la desobediencia es un aspecto esencial del que la escuela se debe ocupar. Pero, como veremos, el concepto hegemónico asociado a la desobediencia hace que se considere como algo negativo, algo que hay que evitar. Sin embargo, en un mundo en el que cada vez son mayores las desigualdades, se hace necesario educar para la desobediencia pacífica, con el fin de formar personas con capacidad crítica preparadas para actuar en consecuencia. Personas que no sigan de forma sumisa mandatos injustos, vengan éstos de donde vengan.

Desde estos presupuestos teóricos, los objetivos principales de nuestro trabajo se centran en analizar: a) el concepto de desobediencia que tienen los estudiantes al iniciarse en el grado de Educación; y b) los cambios producidos en sus concepciones tras cursar la asignatura de Educación para la Paz y la Igualdad.

La investigación, que se contextualiza en la Universidad de Valladolid (España), pretende dar muestras de la necesidad de formar docentes críticos, que sean capaces de enseñar a su alumnado la importancia de una educación libre y comprometida con la justicia social.

Obediencia y desobediencia: las guías de la *buena* y la *mala* educación

El término obediencia es un concepto que se ha abordado desde distintas disciplinas. La Psicología Social lo define como un cambio en la conducta de una persona a modo de respuesta al mandato directo de otra, a la que confiere cierta legitimidad para ordenar (BARON; BYRNE, 1982; BLASS, 1996; RANGEL *et al.*, 2011; MILGRAM, 1963). Este cumplimiento de forma intencionada a un mandato de otra persona, al que llamamos obediencia, se aprende desde el primer año de vida de forma irreflexiva y es una de las conductas más reforzadas a lo largo de la infancia. En el lado opuesto se encontraría la desobediencia, una de las acciones más reprimidas y también castigadas (ESTEVE, 1977; SANTOS, 2003). Serán estas directrices educativas las que llevan al ser humano a comprender que la obediencia es una conducta virtuosa altamente valorada (MAURI; ELTON, 2017), mermando así su capacidad de independencia y el espíritu crítico del que es portador (FERNÁNDEZ QUERO, 2004; SANTOS, 2003).

A lo largo de la historia, la educación ha entendido la obediencia como sinónimo de buena educación. Tanto el currículum, como la mayoría de las formas de organización de los centros escolares, basan su acción educativa en la sumisión y la obediencia (JARES, 2001). Para imponer dicha cualidad en el aula se han utilizado algunos mecanismos como la disciplina o el castigo (CARABAÑA, 2005; MARSAL, 1971; ZEVALLOS, 2012). Estas reglas de comportamiento han provocado que los estudiantes basen sus respuestas en el conformismo y la sumisión, aspectos que van coartando su autonomía. Estamos de acuerdo con Günter Bentz (1974) cuando afirma que, a nivel pedagógico, la obediencia es un valor unánimemente aceptado como positivo, ya que cuando se obedece, aunque sea a un mandato injusto, no hace falta justificación alguna. Incluso se afirma que sin obediencia sumisa no es posible la educación.

Pero cuando hacemos una reflexión más profunda acerca de la obediencia, descubrimos que el desarrollo de la humanidad ha sido posible —entre otras muchas cosas— gracias a personas que se han negado a seguir las normas injustas del poder establecido (LASKI, 2011). Ejemplos de la desobediencia no violenta los encontramos en las actuaciones de Mahatma Gandhi, Martin Luther King o Rosa Parks, que sirvieron para concienciar de la importancia de educar críticamente. Muchas han sido también las pedagogías y educadores que se han caracterizado por superar determinados límites que parecían aceptarse como insoslayables (TRILLA, 2018). Es el caso de María Montessori, desbaratando los límites de movilidad y acceso a los objetos impuestos por los adultos; Ferrer y Guardia, desobedeciendo las órdenes de quienes procuraban que niños y niñas no pudieran aprender juntos en la escuela, o Lorenzo Milani, oponiéndose a los límites académicos de la infancia campesina.

Los orígenes de la desobediencia civil y el sufragismo datan del siglo XIX, como formas de visibilizar y denunciar las carencias de la democracia representativa (ROMERO, 2015). Pese a ello, la desobediencia civil es un término que se emplea escasa y esporádicamente hasta los años sesenta del siglo XX, década en la que tienen una mayor difusión las obras de Thoreau o Tolstoi. Anteriormente, las personas consideradas desobedientes o insumisas frente a las leyes o los estados se definían como rebeldes o revolucionarias (FERNÁNDEZ BUEY, 2005).

Podemos definir la desobediencia civil como la acción de “[...] negarse colectivamente a colaborar con leyes u órdenes injustas e ilegítimas” (CASCÓN, 2003, p. 5). El propio autor asegura que cuando la legalidad y la legitimidad chocan entre sí, debemos apostar por desobedecer la norma en favor de la justicia social.

Pese a que la obediencia es un principio pedagógico para la educación tradicional (ESPOT, 2006), y la desobediencia sólo tiene cabida en la escuela para ser neutralizada, algunos estudios demuestran la necesidad de enseñar a discrepar (JOHNSON; JOHNSON; SMITH, 2000; McDONOUGH, 2010; PINEDA-ALFONSO, 2017; ZEMBYLAS, 2011). Las bondades de este tipo de enseñanza se centran en potenciar el conflicto como espacio de aprendizaje, ya que permite fomentar la convivencia social (CASCÓN, 2004; JARES, 2006; MOLINA, 2005).

La desobediencia se convierte así en un acto de justicia desde el que, a través de nuestras propias opiniones y actos responsables, luchamos por garantizar el cumplimiento de los derechos humanos y los valores universales. Entendida de esta forma, la educación

actual debería apostar por modelos educativos capaces de generar conciencia crítica entre el alumnado, ante las injusticias y desigualdades que vivimos en nuestros días. Investigaciones como las de Fernández-Quero (2004) ya aluden a la necesidad de enseñar a los estudiantes que existe una obediencia que libera y otra que esclaviza; igual que existe una desobediencia que es altiva y otra que sigue los principios de la justicia social.

No son muchos los trabajos que se centran en analizar esos conceptos en la actualidad, si bien, encontramos algunos que tratan de conocer las opiniones y el compromiso del profesorado hacia la educación en valores y la necesidad de desarrollar actitudes de respeto, tolerancia y solidaridad (BENITO; GARCÍA, 2001; CALDERÓN; LÓPEZ, 2016; COLÁS; JIMÉNEZ, 2006; GUZMÁN, 2011; MÁRQUEZ, 2016). Serán algunos de estos autores los que planteen que la formación del profesorado es una de las claves fundamentales para promover una cultura de paz, que proporcione a las nuevas generaciones los medios para desvelar críticamente la realidad compleja y conflictiva en la que nos encontramos inmersos, y les ofrezca herramientas para actuar en consecuencia. En esta línea se enmarca nuestra investigación.

La Educación para la Paz y la Igualdad: el punto de partida para formar docentes comprometidos

La Educación para la Paz y la Igualdad debe asumir como objetivo principal formar a los futuros docentes para que sean capaces de analizar y comprender el mundo que les rodea de forma crítica con una doble intención. Por un lado, se trata de dotarles de las herramientas necesarias para transmitir en el ámbito educativo los aprendizajes adquiridos. Por otra parte, se pretende que asuman su papel como agentes de transformación social de forma que lleven a cabo acciones coherentes con esta premisa. Puesto que este tipo de educación implica tomar consciencia de nuestra capacidad de intervención, es necesario que la educación trascienda las paredes del aula (CABALLERO, 2002).

En el curso 2009/2010 se ponen en marcha los nuevos grados de Educación Infantil y Primaria en los cuatro campus de la UVa, donde la asignatura de Educación para la Paz y la Igualdad pasa a incluirse dentro del módulo de formación básica. Se trata de una asignatura de nueva creación establecida con el fin de dar respuesta al Espacio Europeo de Educación Superior y la legislación española que de éste se deriva: la Ley Orgánica 4/2007 (ESPAÑA, 2007a) y el Real Decreto 1393/2007 (ESPAÑA, 2007b) por los que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales. En ambas leyes se hace explícita la necesidad del compromiso de la universidad con la sociedad y la importancia de transmitir valores como la cooperación, la igualdad entre hombres y mujeres, los Derechos Humanos o los principios democráticos (MARTÍNEZ SCOTT, 2014). En esta asignatura se puede apreciar cierto paralelismo con lo acontecido en América Latina en relación a la educación cívica que, según la ONU, ha sufrido una expansión temática desde concepciones más relacionadas con las instituciones políticas a aquellas concernientes a las problemáticas sociales, morales o medioambientales, así como el conocimiento y los valores necesarios para alcanzar una ciudadanía plena tratada desde una dimensión humana (ONU, 2014).

En la Universidad de Valladolid la Educación para la Paz y la Igualdad es una asignatura que presenta una carga de trabajo de 6 créditos ECTS, según el sistema Europeo de Transferencia y Acumulación de Créditos (ECTS por sus siglas en inglés). El objetivo de cuantificar de esta forma la carga de trabajo que implica una asignatura es, por un lado, favorecer la movilidad del alumnado dentro del espacio europeo y, por otro, facilitar la comparación entre las diversas titulaciones existentes (COMISIÓN EUROPEA, 2015). Un crédito se desglosa en 10 horas de clase presencial y 15 de horas de trabajo autónomo por parte del alumnado, aunque existen autores que discrepan y afirman que esta carga de trabajo se encuentra generalmente por debajo de la que deriva de la definición de los créditos ECTS (JIMÉNEZ MUÑOZ, 2015; SOUTO IGLESIAS; BAEZA ROMERO, 2018).

Tanto en el grado de Educación Infantil, como en el grado de Educación Primaria, la asignatura objeto de estudio se imparte durante el primer año de formación. El contenido de la materia se divide en cuatro bloques, siendo el segundo el que profundiza en la Educación para la desobediencia, denominado Educación para los Derechos Humanos, el Conflicto y la Desobediencia. A lo largo de toda la asignatura se trabaja el pensamiento crítico, mediante metodologías participativas que se relacionan directamente con el tema que nos ocupa. Para que la asignatura trascienda las paredes del aula, tal como ya anunciamos, se realizan trabajos grupales que se llevan a cabo en el contexto real de los centros de Educación Infantil y Primaria, espacios en los que ejercerán su profesión los docentes en formación.

Metodología

El trabajo que presentamos parte del enfoque cualitativo y toma el estudio de caso como principal método de investigación. Hemos elegido esta metodología porque posibilita comprender los fenómenos educativos y transformar la realidad (BARBA, 2013).

Nuestra intención es profundizar en la formación que reciben los futuros docentes a través de las palabras y producciones de las personas implicadas en el proceso de enseñanza-aprendizaje (FLICK, 2004). Para ello, empleamos un estudio de caso intrínseco (STAKE, 2005) con el que tratamos de comprender en profundidad la formación inicial del profesorado y conocer su relación con el concepto de Educación para la desobediencia. Según la clasificación establecida por Yin (1984), estaríamos ante un estudio de caso explicativo, ya que nuestra intención es buscar cómo perciben los estudiantes los conceptos de obediencia y desobediencia y adentrarnos en la importancia de su (re)educación en los mismos.

Para su realización, nos servimos de la asignatura de Educación para la Paz y la Igualdad, que se imparte en los grados de Educación Infantil y Primaria de la Facultad de Educación de Segovia (Universidad de Valladolid), desde el curso 2009/2010.

En el tiempo que ha durado la investigación que aquí se presenta, los objetivos y estrategias previstas inicialmente se han ido ampliando, modificando y redefiniendo, en función del avance de la investigación (GOETZ; LECOMPTE, 1988). Mostramos a continuación las diferentes fases de la investigación y las técnicas empleadas.

Fases de la investigación

El estudio de caso que presentamos se ha organizado siguiendo las tres fases que apuntan Martínez Bonafé (1988) y Álvarez y San Fabián (2012): preactiva, interactiva y postactiva. En la fase preactiva, se toma la decisión de tomar datos en los cuatro campus de la UVa: Soria, Palencia, Valladolid y Segovia. Esta fase se ha ido replanteando a lo largo de todo el proceso y ha sido en la fase interactiva, al recoger y analizar los primeros datos recogidos, cuando optamos por centrarnos en la Facultad de Educación de Segovia, puesto que la información recogida no se diferenciaba sustancialmente en función de la localización, y el acceso al campo en este contexto nos resultaba más sencillo.

Para la obtención de la información se garantizó a las personas participantes en el estudio la confidencialidad y el anonimato, explicándoles también que los datos serían únicamente utilizados con fines de investigación.

Para el análisis de la información y la posterior realización del informe final de la fase postactiva, hemos empleado el programa ATLAS.ti utilizando diferentes categorías de análisis establecidas a partir de los dos objetivos de la investigación.

Técnicas e instrumentos para la obtención de datos

Para poder analizar el caso desde diferentes perspectivas hemos empleado diversas técnicas e instrumentos de recogida de datos, que hemos codificado en la tabla 1.

Tabla 1- Técnicas e instrumentos utilizados y códigos de los mismos

Técnicas e instrumentos	Tipos y participantes	Codificación
Entrevistas	Individuales: 2 (1 profesor y 1 profesora) Grupales: 6 (4 alumnado del grado de Educación Infantil y 2 alumnado del grado de Educación Primaria).	EIP _n , EG _{p,n}
Cuestionarios abiertos	2 momentos diferentes de la asignatura en cada curso: inicio y final. Desde el curso 2009/2010 hasta el 2018/2019.	CI _n (curso), CF _n (curso)
Observación no participante	4 registros de observador no participante conocido, mediante cuaderno de campo: 2 de una estudiante de doctorado, 2 de un docente de otra asignatura.	OnPEst _n OnPDoc _n
Producciones del alumnado	Realizadas en las actividades de enseñanza-aprendizaje de la asignatura desde el curso 2009/2010 hasta el curso 2018/2019.	PA(curso)

Fuente: Elaboración propia.

Se han realizado un total de 1.395 cuestionarios abiertos que se han llevado a cabo al comienzo de la asignatura (737) y al final de la misma (658), con la intención de valorar las modificaciones en los conocimientos y las actitudes de los estudiantes, mediante preguntas abiertas enfocadas a conocer qué entienden por Educación para la desobediencia y si creen que ésta se debe implementar en la escuela. Dichos cuestionarios fueron realizados durante diez años; entre los cursos académicos 2009/2010 y 2018/2019.

Además, nos hemos servido de dos entrevistas semiestructuradas individuales, realizadas a los dos docentes que imparten la asignatura, en enero de 2018; y seis entrevistas grupales a estudiantes de los cursos 2012 y 2015 al inicio y al final de la asignatura. Estas entrevistas se han llevado a cabo siguiendo un guion establecido, que coincide con las preguntas de los cuestionarios, pero durante el desarrollo de las mismas, también se han planteado otras cuestiones u observaciones de interés para la investigación (McKERNAN, 1999).

Los registros de observación no participante (SANTOS GUERRA, 1990) se han llevado a cabo por dos personas diferentes y en dos momentos distintos: una estudiante de doctorado llevó a cabo una observación persistente entre el año 2010 y 2012, con una carga de cuatro horas a la semana durante ocho meses; y también ha realizado la observación un profesor de otra asignatura a lo largo del curso académico 2017/2018.

Las producciones del alumnado analizadas son las realizadas en la asignatura a través de diferentes actividades: trabajos grupales sobre propuestas didácticas para llevar a cabo en los centros educativos, relatos autobiográficos y diferentes prácticas desarrolladas tanto en el aula como fuera de ella.

Para velar por la credibilidad de la investigación, además del trabajo prolongado y la observación persistente, se ha llevado a cabo una comprobación con las personas que han participado y una triangulación de informantes, técnicas y momentos.

Análisis de los datos

El concepto de Educación para la desobediencia en los futuros docentes

Basándonos en las respuestas ofrecidas en el cuestionario inicial, así como en el cuaderno de campo y las entrevistas grupales, podemos afirmar que los futuros docentes acceden a sus estudios de grado con un concepto de desobediencia fuertemente asociado a connotaciones negativas. La mayoría de las personas que respondieron al cuestionario tiene una visión negativa del concepto de desobediencia. Entienden que ser obedientes es sinónimo de buena educación: “La desobediencia y el conflicto son algo negativo, algo que hay que evitar y que se contrapone a una ‘buena educación’”(CI24(13/14)²).

Tal y como explica Espot (2006), se hace patente cómo para los futuros docentes, educación y obediencia están indisolublemente unidas y se llega a considerar la obediencia como una conducta virtuosa (MAURI; ELTON, 2017).

Por otra parte, cuatro de cada cien personas que responden al cuestionario considera el concepto de desobediencia como algo positivo, un aspecto a valorar: “Ser capaces

2- La explicación de las siglas, así como el significado de la numeración de todas las citas que aparecen en el texto, se encuentra en la Tabla 1.

de analizar la cuestión, es tan absurdo obedecer siempre como desobedecer por norma” (CI41(11/12)).

Al comenzar a trabajar sobre la Educación para la desobediencia en la asignatura, se implementa una práctica que consiste en la realización de un supuesto examen sorpresa. En el mismo se obliga al estudiante a realizar una serie de consignas autoritarias disparatadas, entre las que señalamos dónde deben colocar el bolígrafo en la mesa, cómo deben escribir su nombre o cómo deben utilizar el material del compañero que esté sentado a su derecha. Además, si algún alumno muestra una actitud jocosa se le invita a salir del aula, siendo expulsado de forma arbitraria. Este tipo de actitudes pretende hacer visible hasta qué punto los estudiantes son capaces de obedecer. Vivir esta situación les impresiona profundamente y es recordado en todas las entrevistas grupales:

Ese día, nada más empezar la clase, [la profesora] llegó muy enfadada y agresiva, ordenándonos que guardáramos todo el material menos un bolígrafo que íbamos a tener un examen que contaría un punto de la nota final y que tendríamos tres minutos para hacerlo. [...] Sin quejarse ninguno de los alumnos, accedimos [...]. El examen eran preguntas absurdas que no tenían ningún fin [...]. A uno de los compañeros lo expulsó del examen por copiar (supuestamente) y nadie lo defendió. Al acabar el examen nos ordenó ponernos de pie, levantar el boli, agarrar la oreja de nuestro compañero, ponernos a la pata coja y darnos un cabezazo en la mesa, y una gran mayoría accedimos sin decir nada. (EGP₂).

Esta prueba sirvió para darnos cuenta del gran nivel de obediencia y sumisión hacia la supuesta autoridad que se dio en los 14 grupos en los que se ha llevado a cabo esta práctica en diferentes cursos. Al ser preguntados sobre por qué lo habían hecho ofrecen respuestas como: “Es que tú eres la profesora y tenemos que obedecerte” (OnPDoc1) o “[...] si todo el mundo lo hace no voy a ser yo la que dé la cara por el grupo” (OnPDoc1).

Con los resultados de esta práctica, podemos confirmar lo enunciado por Bruner (1988) en relación a los estudios de Arendt (1963), Milgram (1963) o Esteve (1977) y es que en nuestra cultura existen condiciones que nos predisponen a obedecer órdenes, pese a que al analizarlas en profundidad estemos totalmente en desacuerdo. Los propios estudiantes, al analizar lo ocurrido, ofrecen algunas reflexiones que merecen nuestra atención:

Esto demuestra cómo es la sociedad, una sociedad que es educada para ser reprimida, sin la libertad de poder decir realmente lo que piensas porque puedes ser sancionado, una sociedad educada para la obediencia principalmente de personas de altos poderes, así como los partidos políticos. (EGP₃).

Curiosamente, otra de las prácticas que se trabajan en la materia, dentro del bloque de Educación para la desobediencia, trata de conocer si los maestros en formación consideran oportuno que la escuela eduque para la desobediencia. Más de la mitad de los estudiantes opina que no, a través de reflexiones como: “Por supuesto que no, tiene que transmitir valores positivos que nos hagan recapacitar y huir de la desobediencia...” (CI25(09/10)).

Los razonamientos que ofrecen las personas que están a favor de que se trabaje la desobediencia en la escuela siguen una misma idea que se resume en las siguientes palabras: “Sí, pero no para fomentarlo, sino para conocer el problema e intentar evitarlo en la sociedad. La desobediencia es algo negativo, algo que hay que evitar y que se contrapone a una “buena educación” (CI48(13/14)).

Entienden que trabajar este concepto en las aulas es un error: “Creo que nunca, en ninguna escuela, se deberían inculcar valores de desobediencia ni de conflicto ya que son contrarios a la enseñanza y a la educación, y eso no es lo que se quiere conseguir” (CI61(11/12)).

Todo ello sigue la línea argumental de Esteve (1977). Mientras no reflexionemos sobre las relaciones de obediencia, consideramos ésta como el mejor camino a seguir, muchas veces simplemente por comodidad. Pero cuando nos damos cuenta de que en numerosas ocasiones ejercemos una obediencia irreflexiva a la autoridad, ya estamos tan inmersos en este juego, que es difícil desobedecer. Esta idea ya la anunció Freire en 1999 “Sería en verdad una actitud ingenua esperar que las clases dominantes desarrollasen una forma de educación que permitiese a las clases dominadas percibir las injusticias sociales en forma crítica” (p. 71) y, añadimos a esta reflexión que, por tanto, sería igualmente ingenuo pensar que van a actuar frente a ellas de forma reflexiva, pacífica y dialógica.

La importancia de una educación frente a los conceptos de obediencia y desobediencia

Una vez cursada la asignatura, aumenta considerablemente el número de personas que afirman que la Educación para la desobediencia, debe ser trabajada en la escuela. Dentro de este grupo, encontramos diferentes temas que aparecen repetidamente. El primero de ellos es el relacionado con el rol que ha jugado la escuela tradicional en concomitancia con la obediencia y que ya anunciaron Zevallos (2012) o Martínez Bonafé (2014): “La escuela tradicional ha estado educando para que haya una obediencia hacia el Estado de manera que, si hay injusticias, no luchemos por ello” (CF10(17/18)).

Otro de los temas a los que se hace alusión en las respuestas ofrecidas, está vinculado con la necesidad de educar para la desobediencia con la finalidad de formar personas con conciencia crítica que actúen en función de unos valores propios: “Sí, para formar personas crítico-reflexivas, que luchen por sus derechos y puedan contribuir a formar un mundo más justo” (CF12(16/17)).

Estrechamente vinculado a lo anterior encontramos un grupo de respuestas que enfatizan la necesidad de llevar a cabo este tipo de educación para poder analizar de forma crítica la información que nos llega desde los medios de comunicación:

Si no [educamos para la desobediencia] la sociedad va a poder con nosotros. En ocasiones debemos desobedecer lo que los medios de comunicación nos dicen, sino harán con nosotros lo que ellos quieran. (CF28 (12/13)).

Ahora la formación recibida les ha hecho ver la desobediencia como una palanca de transformación social y la consideran como una herramienta contra la injusticia:

Es necesario educar para la desobediencia para poder cambiar las cosas, para luchar por lo que no se está de acuerdo (CF6(17/18)).

Es importante saber cuándo las situaciones son injustas, cuándo nos debemos saltar las reglas porque no está bien moralmente. (CF64(14/15)).

Además, entienden que para que se pueda llevar a cabo una transformación social por medio de la desobediencia, ésta se debe ejercer de forma pacífica y la escuela es el lugar adecuado para aprender a hacerlo de este modo:

Es muy importante educar en la escuela para el conflicto y la desobediencia, ya que a nosotros/as nos cuesta revelarnos contra las injusticias cometidas, pero es fundamental que les enseñemos de una manera racional (dialogando, hablando) sin utilizar la violencia. (CF10 (11/12)).

Podemos afirmar entonces, que ha habido un cambio a nivel cuantitativo, pero lo que nos parece aún más importante es el cambio cualitativo que se percibe en la argumentación, ya que a diferencia de lo que ocurría antes de tener una formación específica en el tema, ahora sí piensan que es un contenido positivo e importante que debe trabajarse en el ámbito educativo y que puede significar un cambio a nivel social. Creemos que este cambio en la forma de entender el concepto de desobediencia, por parte de los futuros docentes, está relacionado con el impacto que les produce conocer en clase el experimento de Milgram (1963), o la clase dividida (PETERS, 1985) después de vivir en el aula un episodio de injusticia real, con la práctica expuesta en el apartado anterior, en el que se emplea el enfoque socioafectivo (CALLE *et al.*, 2003; MESA, 2011). Así lo atestigua uno de los docentes de la asignatura en su entrevista:

Al comienzo de la asignatura, la mayoría llega con un nivel de sumisión tal que incluso les impide reaccionar frente a desigualdades manifiestas [...]. Creo que la metodología de la asignatura es uno de los aspectos esenciales para que al final de la misma empiecen a pensar las cosas desde una perspectiva un poco más crítica. El hecho de vivir situaciones totalmente injustas y reflexionar después sobre ellas en grupo favorece el que al final cambien totalmente su forma de pensar con respecto a la desobediencia. (EIP₂).

En los cuestionarios finales también encontramos afirmaciones en relación al concepto de obediencia y desobediencia. Podemos ver de qué manera profundizar en la formación sobre el tema ha favorecido la reflexión crítica sobre estos conceptos: “Vivimos en una sociedad sumisa porque nos han enseñado a ello, para aquellos que tienen el poder es más cómodo. En muchos casos se da en el acoso sexual o el *bullying* y no hacemos nada” (CF36 (16/17)).

Además, hemos comprobado que se tiene tan interiorizada la obediencia social (FERNÁNDEZ QUERO, 2004) que no se opta por otra opción que no sea la imitación al grupo. Esta actitud nos lleva a explicar cómo muchas personas no reaccionan ante ciertas situaciones violentas. Así, aparecen reflexiones interesantes en los cuestionarios finales, sobre la relación que existe entre la obediencia y el *bullying*, un aspecto que da mayor fuerza

aún a nuestra idea de la necesidad de educar para la desobediencia, dada la problemática que a este nivel se puede ver hoy día en las aulas. “Tendemos a quedarnos callados y mirando cuando algo nos parece mal por miedo a represalias, pero pienso que juntos y unidos hacemos la fuerza, ya sea ante un profesor o ante el *bullying*” (CF9 (17/18)).

Una vez terminada su formación en Educación para la desobediencia, comprobamos que aumenta considerablemente el número de respuestas que evidencian una percepción positiva del concepto. Se demuestra también que ha cambiado la forma en la que entienden la desobediencia y ha descendido el número de personas que tienen una consideración negativa de la misma a una de cada cien, dando la vuelta a las cifras iniciales.

Tras recibir formación sobre la desobediencia pacífica bajo el prisma de la pedagogía crítica, la noción sobre el concepto, así como si éste debe trabajarse en la escuela, se ha visto modificada sustancialmente. Así se abre paso al optimismo de que la solidaridad, la justicia y la transformación social se puedan globalizar a través de la educación y de actos pacíficos de desobediencia.

Discusión y conclusiones

Los docentes en formación inician su carrera con una concepción negativa sobre la desobediencia. Este hecho se debe a la falta de formación sobre aspectos relacionados con la desobediencia pacífica que se da a lo largo de la educación obligatoria. Los estudiantes han aprendido antes de entrar en la Universidad, que la obediencia es una virtud y que desobedecer es algo que se debe evitar por las consecuencias negativas que acarrea. Una educación en la que la persona que tiende a discrepar de la norma, aunque sea injusta, no es bien recibida y suele ser estigmatizada a lo largo de toda su trayectoria escolar.

A la labor educativa se une la de los medios de comunicación, que fomentan la autoridad docente y la sumisión (PLAZA, 2018). Resulta importante que los docentes adquieran herramientas y estrategias para ayudar a sus estudiantes a interpretar de forma crítica lo que estos medios transmiten constantemente, para que no se dejen llevar por sus mensajes y sean capaces de seguir sus propias ideas y convicciones.

Hemos podido comprobar cómo, tras el paso por la asignatura de Educación para la Paz y la Igualdad, se ha producido un aumento de los conocimientos sobre el concepto de Educación para la desobediencia. Además, ha acontecido un cambio en la noción del propio concepto, ya que por un lado ha aumentado el número de personas que lo considera como una palanca para la transformación social; y, por otro, ha aumentado el número de personas que piensan que la escuela no debe quedar al margen de este tipo de educación.

El estudio ha demostrado que tanto la escuela como la universidad se convierten en las instituciones responsables de enseñar que desobedecer a mandatos o leyes injustas, disentir o plantear situaciones conflictivas con el fin de mejorar, no son aspectos que deban evitarse, sino algo que hay que fomentar y aprender a hacerlo de forma responsable (FERNÁNDEZ QUERO, 2004). Es necesario formar personas con capacidad crítica, capaces de entender el mundo que las rodea para que, a través de la desobediencia consciente y pacífica, sean capaces de transformar el mundo luchando frente a las desigualdades e injusticias sociales a nivel global. Para ello, se hace imprescindible enseñar a mirar el mundo que nos rodea, a abrir los ojos ante las injusticias y a ofrecer una sólida formación

en valores empleando metodologías socioafectivas basadas en el diálogo reflexivo. En este sentido, autores como Trilla (2018) nos invitan a enseñar a nuestros alumnos a pensar a través de propuestas docentes que permitan la libertad de opinión, el debate grupal, la reflexión sobre temas centrales de las Humanidades que inciden directamente en los Derechos Humanos; métodos que hemos utilizado en nuestras clases y que, como se demuestra en este trabajo, son fundamentales para aprender a (des)obedecer pacíficamente.

Para finalizar, creemos que podría ser interesante dar continuidad a este estudio, llevando a cabo investigaciones en niveles educativos inferiores, para conocer cómo va construyéndose la obediencia sumisa a lo largo de la trayectoria educativa. Además, sería conveniente dar a conocer otras experiencias que favorezcan la Educación para la desobediencia y que nos permitan teorizar sobre las bondades de esta forma de educar para la justicia social.

Referencias

ARENDT, Hannah. **Eichmann in Jerusalem: a report on the banality of evil**. Nueva York: Viking Press, 1963.

ÁLVAREZ, Carmen; SAN FABIÁN, José Luis. La elección del estudio de caso en investigación educativa. **Gazeta de Antropología**, Granada, v. 28, n. 1, 2012. Disponible en: <http://hdl.handle.net/10481/20644>. Acceso en: 19 nov. 2020.

BARBA, José Juan. La investigación cualitativa en educación en los comienzos del siglo XXI. *In*: DÍAZ GÓMEZ, Maravillas; GIRÁLDEZ HAYES, Andrea (Coords.). **Investigación cualitativa en educación musical**, Barcelona: Graó, 2013. p. 23-38.

BARON, Robert; BYRNE, Donn. **Exploring social psychology**. 2. ed. New York: Allyn and Bacon, 1982.

BENITO MARTÍNEZ, Juan; GARCÍA MARTÍNEZ, Alfonso. Educación para la paz y cultura de la paz. **Anales de Pedagogía**, Murcia, v. 19, p. 65-86, 2001.

BLASS, Thomas. Attribution of responsibility and trust in the Milgram obedience experiment. **Journal of Applied Social Psychology**, v. 26, n. 17, p. 1529-1535, 1996. Disponible en: <https://doi.org/10.1111%2Fj.1559-1816.1996.tb00084.x>. Acceso en: 19 nov. 2020.

BOURN, Douglas. Teachers as agents of social change. **International Journal of Development Education and Global Learning**, London, v. 7, n. 3, p. 63-77, 2016. Disponible en: <https://doi.org/10.18546/IJDEGL.07.3.05>. Acceso en: 19 nov. 2020.

BOURN, Douglas. **The theory and practice of development education**. Abingdon: Routledge, 2015.

BRUNER, Jerome. **Desarrollo cognitivo y educación**. Madrid: Morata, 1988.

CABALLERO, Amparo. Educación para la paz y la convivencia: implicaciones para la gestión de conflictos escolares. **Cultura y Educación**, Madrid, v. 14, n. 4, p. 403-411, 2002. Disponible en: <https://doi.org/10.1174/113564002762700871>. Acceso en: 19 nov. 2020.

CALDERÓN, Elisa; LÓPEZ PANIAGUA, Rosalía. Alternativas a la crisis de la institución escolar desde la pedagogía crítica. **Revista de Investigación Educativa de la Rediech**, Chihuahua, v. 7, n. 12, p. 22-34, 2016. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=521653208006>. Acceso en: 19 nov. 2020.

CALLE VELASCO, de la María Jesús *et al.* **La educación para el desarrollo en el marco educativo**. Valladolid: Universidad de Valladolid, 2003.

CARABAÑA MORALES, Julio. ¿Una educación sin autoridad ni sanción? **Revista de Libros**, Madrid, n. 102, p. 20-21, 2005.

CASCÓN SORIANO, Francisco. Acción directa no violenta y Desobediencia civil. **Illacrua**, Barcelona, n. 92, p. 1-35, 2003. Disponible en: <http://www.noviolenia.org/publicaciones/illacrua.pdf>. Acceso en: 19 nov. 2020.

CASCÓN SORIANO, Francisco. **Educación en y para el conflicto**. Barcelona: UA, 2004. Disponible en: <http://portal.unesco.org/es/files/32675/11455277791edconflicto.pdf/edconflicto.pdf>. Acceso en: 19 nov. 2020.

COLÁS BRAVO, María Pilar; JIMÉNEZ CORTÉS, Rocío. Tipos de conciencia de género del profesorado en los centros escolares. **Revista de Educación**, Madrid, n. 340, p. 415-444, 2006.

COMISIÓN EUROPEA. **Guía de uso del ECTS**. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones de la Unión Europea, 2015.

ESPAÑA. Ley Orgánica n. 4 de 12 de abril de 2007. Modificación de la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades. **BOE nº 89**, Madrid, p. 16241-16260, 13 abril 2007a.

ESPAÑA. Real Decreto 1393 de 29 de octubre de 2007. Ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales. **BOE nº 260**, Madrid, de 30 de octubre de 2007b.

ESPOT PIÑOL, María Rosa. La autoridad del profesor: qué es la autoridad y cómo se adquiere. Madrid: Praxis, 2006.

ESTEVE ZARAGOZA, José Manuel. **Autoridad, obediencia y educación**. Madrid: Narcea, 1977.

FERNÁNDEZ BUEY, Francisco. **Desobediencia civil**. Madrid: Bajo Cero, 2005. Disponible en: https://www.fuhem.es/media/cdv/file/biblioteca/Libros/desobediencia_FF_BUEY.pdf. Acceso en: 19 nov. 2020.

FERNÁNDEZ-QUERO, Inmaculada. **Obediencia y desobediencia en la educación**. Madrid: PPC, 2004.

FREIRE, Paulo. **La importancia de leer y el proceso de liberación**. Buenos Aires: Siglo XXI, 1999.

FREIRE, Paulo. **Pedagogía del oprimido**. Buenos Aires: Siglo XXI, 1970.

FLICK, Uwe. **Introducción a la investigación cualitativa**. Madrid: Morata, 2004.

GOETZ, Judith; LECOMPTE, Margaret. **Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa**. Madrid: Morata, 1988.

GORE, Jennifer. **Controversias entre las pedagogías**: discursos críticos y feministas como regímenes de verdad. Madrid: Morata, 1996.

GÜNTER Betz. Educación para la desobediencia. *In*: ASSIG, Hubertus; MALLINCKRODT Hansjürgen Von (ed.). **Catequesis política**. Navarra: Verbo Divino, 1974. p. 41-57.

GUZMÁN MUNTA, Marisa. Sociedad y educación: La educación como fenómeno social. **Foro Educativo**, Santiago de Chile, n. 19, p. 109-120, 2011.

JARES, Xesús. ¿Educar para la desobediencia? *In*: ETXEBERRIA, Xabier (ed.). **Enfoques de la desobediencia civil**. Bilbao: Universidad de Deusto, 2001. p. 87-127.

JARES, Xesús. **Pedagogía de la convivencia**. Barcelona: Graó, 2006.

JIMÉNEZ MUÑOZ, Antonio. Flipping lectures: analysing student workload in EMI contexts. **Procedia-Social and Behavioral Sciences**, Amsterdam, n. 212, p. 35-41, 2015.

JOHNSON, David; JOHNSON, Roger; SMITH, Karl. Constructive controversy: the educative power of intellectual conflict. **Change: The Magazine of Higher Learning**, v. 32, n. 1, p. 28-37, 2000. Disponible en: <https://doi.org/10.1080/00091380009602706>. Acceso en: 19 nov. 2020.

KINCHELOE, Joe. **Hacia una revisión crítica del pensamiento docente**. Barcelona: Octaedro, 2001.

KIRKWOOD-TUCKER, Toni Fuss. **Visions in global education**: the globalization of curriculum and pedagogy in teacher education and schools: perspectives from Canada, Russia, and the United States. New York: Peter Lang, 2009.

LASKI, Harold. **Los peligros de la obediencia**. Madrid: Sequitur, 2011.

MÁRQUEZ DOMÍNGUEZ, Yolanda. **Formación de la conciencia crítica y valores ciudadanos desde el punto de vista del profesorado**. 2016. 440 p. Tesis (Doctorado) – Departamento de Didáctica e Investigación Educativa, Facultad de Educación, Universidad de La Laguna, Santa Cruz de Tenerife, 2016.

MARSAL, Maurice. **La autoridad**. Barcelona: Oikos-Tau, 1971.

MARTÍNEZ BONAFÉ, Jaume. El estudio de casos en la investigación educativa: investigación en la escuela. *In*: MARTÍNEZ RODRÍGUEZ Juan Bautista (coord.). **Hacia un enfoque interpretativo de la enseñanza**. Granada: Universidad de Granada, 1988. p. 57-69.

MARTÍNEZ BONAFÉ, Jaume. Pedagogía de la desobediencia. **Foro de Educación**, Salamanca, v. 12, n. 17, p. 17-19, 2014. Disponible en: <https://doi.org/10.14516/fde.2014.012.017.001>. Acceso en: 19 nov. 2020.

MARTÍNEZ SCOTT, Suyapa. **La educación para el desarrollo en la formación inicial del profesorado**: estudio de casos en la asignatura educación para la paz y la igualdad. 2014. 343 p. Tesis (Doctorado en Investigación Transdisciplinar en Educación) – Facultad de Educación de Segovia, Universidad de Valladolid, Segovia, 2014. Disponible en: <http://uvadoc.uva.es/handle/10324/5691>. Acceso en: 19 nov. 2020.

MAURI, Margarita; ELTON, María. Autoridad moral y obediencia. **Tópicos**, México, D.F., n. 52, p. 355-374, 2017. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/3230/323049780012.pdf>. Acceso en: 19 nov. 2020.

McCLOSKEY, Stephen. **Development education in policy and practice**. London: Palgrave, 2014.

McDONOUGH, Graham. The problem of catholic school teachers deferring to the home on controversial religious issues. **Catholic Education**, Los Angeles, v. 13, n. 3, p. 287-305, 2010. Disponible en: <https://doi.org/10.15365/joce.1303022013>. Acceso en: 19 nov. 2020.

McLAREN, Peter; KINCHELOE, Joe (ed.). **Pedagogía crítica: de qué hablamos, dónde estamos**. Barcelona: Graó, 2008.

McKERNAN, James. **Investigación-acción y curriculum**. Madrid: Morata, 1999.

MESA, Manuela. La educación para el desarrollo: el reto de una educación emancipadora y cosmopolita. *In*: DOBARCO, Mercedes *et al.* (ed.); CONGRESO COOPERACIÓN Y UNIVERSIDAD., 5., 2011, Cádiz. **Congreso cooperación y universidad**. Cádiz: Red Andaluza de Cooperación al Desarrollo de la Asociación de Universidades Públicas Andaluzas: Universidad de Cádiz, 2011. p. 1-36.

MILGRAM, Stanley. Behavioral Study of obedience. **The Journal of Abnormal and Social Psychology**, Minneapolis, v. 67, n. 4, p. 371-378, 1963. Disponible en: <https://doi.org/10.1037/h0040525>. Acceso en: 19 nov. 2020.

MOLINA, Fidel. Nuevos conflictos sociales y su presencia educativa. Análisis sociológico y reflexiones para la intervención. **Cultura y Educación**, Madrid, v. 17, n. 3, p. 213-223, 2005. Disponible en: <https://doi.org/10.1174/113564005774462618>. Acceso en: 19 nov. 2020.

ONU. Organización de las Naciones Unidas. **Delivering the post-2015 development agenda: opportunities at national and local levels**. Nueva York: Naciones Unidas, 2014.

PETERS, William. **Una clase dividida**. [S. l.: s. n.], 1985. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=qusro7e3woEg>. Acceso en: 19 nov. 2020.

PINEDA-ALFONSO, José. La competencia social y el cambio actitudinal en el aula de secundaria. **Profesorado**, Granada, v. 2, n. 21, p. 1-21, 2017. Disponible en: <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/59464>. Acceso en: 19 nov. 2020.

PLAZA DE LA HOZ, Jesús. Autoridad docente y nuevas tecnologías: cambios retos y oportunidades. **Revista Complutense de Educación**, Madrid, v. 29, n. 1, p. 269-286, 2018. Disponible en: <https://doi.org/10.5209/RCED.52281>. Acceso en: 19 nov. 2020.

RANGEL, Nora et al. Las funciones de poder en la obediencia y el cumplimiento de niños escolares. **Revista Mexicana de Análisis de la Conducta**, México, D.F., v. 2, n. 37, p. 205-227, 2011. Disponible en: <https://doi.org/10.5514/rmac.v37.i2.26147>. Acceso en: 19 nov. 2020.

ROMERO PÉREZ, Rosalía. Desobediencia civil, feminismo y cuerpo. **Investigaciones Feministas**, Madrid, v. 6, p. 153-171, 2015. Disponible en: https://doi.org/10.5209/rev_INFE.2015.v6.51385. Acceso en: 19 nov. 2020.

SANTOS, Mercedes. Obediencia a la autoridad: algunas aportaciones desde la psicología. **Revista de Análisis Sur-Norte para una Cooperación Solidaria**, Madrid, v. 39, p. 115-136, 2003.

SANTOS GUERRA, Miguel Ángel. **Hacer visible lo cotidiano**: teoría y práctica de la evaluación cualitativa de los centros escolares. Madrid: Akal, 1990.

SOUTO-IGLESIAS, Antonio; BAEZA ROMERO, María Teresa. A probabilistic approach to student workload: empirical distributions and ECTS. **Higher Education**, Amsterdam, v. 6, n. 76.6, p. 1007-1025, 2018.

STAKE, Robert. Qualitative case studies. In: DENZIN, Norman; LINCOLN, Yvona (ed.). **Handbook of qualitative research**. 3. ed. Thousand Oaks: Sage, 2005. p. 443-462.

TRILLA BERNET Jaume. **La moda reaccionaria en educación**. Barcelona: Laertes. 2018.

YIN, Robert. **Case study research**: design and methods. Beverly Hills: Sage, 1984.

ZEICHNER, Kenneth M. **La formación del profesorado y la lucha por la justicia social**. Madrid: Morata, 2010.

ZEMBYLAS, Michalinos. Ethnic division in Cyprus and a policy initiative on promoting peaceful coexistence: Toward an agonistic democracy for citizenship education. **Education, Citizenship and Social Justice**, London, v. 6, n. 1, p. 53-67, 2011. Disponible en: <https://doi.org/10.1177/1746197910397911>. Acceso en: 19 nov. 2020.

ZEVALLOS, Arely. La escuela: aprendiendo a leer, sumar y obedecer. **Revista Isees**, Santiago de Chile, v. 10, p. 1-75, 2012. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4420038.pdf>. Acceso en: 19 nov. 2020.

Recibido en: 07.01.2020

Revisado en: 10.11.2020

Aprobado en: 01.12.2020

Suyapa Martínez-Scott es profesora contratada doctora del Departamento de Pedagogía, Facultad de Educación de Segovia, Universidad de Valladolid. Sus líneas de investigación se centran en la formación del profesorado, la educación para el desarrollo y la ciudadanía global y la educación inclusiva.

Miriam Sonlleve Velasco es profesora ayudante doctora del Departamento de Pedagogía, Facultad de Educación de Segovia, Universidad de Valladolid (UVA). Participa en los grupos de investigación *Claves históricas y comparadas de la Educación. Género e Identidades*, de la UCM e *Investigación e Innovación en educación y en docencia universitaria*, de la UVA. Sus

líneas de investigación se vinculan con la historia de la educación, el género y la formación del profesorado.

Roberto Monjas Aguado es profesor titular de universidad del Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal, Facultad de Educación de Segovia (UVA). Sus líneas de investigación se centran en la enseñanza deportiva y deporte escolar, el deporte y la educación en valores, la educación para el desarrollo y la innovación en docencia universitaria.