

# JustEd: Educación como justicia epistémica, ambiental y transicional para la promoción del desarrollo sostenible

## Resumen de evidencia 1

### Reseña y hallazgos clave

El proyecto JustEd (“Educación como justicia epistémica, ambiental y transicional para la promoción del desarrollo sostenible”) es un proyecto de investigación que se llevó a cabo desde el 2020 hasta el 2023, financiado por UKRI Global Challenges Research Fund (Fondo de Investigación de Retos Globales UKRI) y conducido por investigadores de University of Bath (Reino Unido), Grupo para el Análisis del Desarrollo (Perú), Gulu University (Uganda), Tribhuvan University (Nepal) y University of Bristol (Reino Unido). Nuestro diseño de investigación de metodología mixta incluyó el análisis de políticas, currículos de educación secundaria, prácticas pedagógicas, las experiencias de los jóvenes y sus disposiciones en relación a los Objetivos de Desarrollo Sostenible en Perú, Nepal y Uganda.

Identificamos las complejas trayectorias entre la educación secundaria y el desarrollo sostenible y, a partir

de nuestro análisis, sostenemos que se debe prestar una atención mucho mayor al papel de la educación no solo para sino también como justicia, a fin de fomentar la contribución al desarrollo sostenible que se espera de la educación. Es decir, debemos considerar hasta qué punto los entornos escolares y las experiencias educativas son justos, y en qué medida ayudan a los jóvenes a comprender –y eventualmente cambiar– las múltiples injusticias que experimentan en su día a día. Hemos desarrollado tres resúmenes de evidencia a fin de compartir aspectos clave de los resultados del proyecto.

- **Resumen de evidencia 1: reseña del proyecto y hallazgos clave**
- Resumen de evidencia 2: La importancia de un enfoque de justicia en el currículo y en las pedagogías de la educación secundaria
- Resumen de evidencia 3: Educación como justicia a través de los sistemas educativos

## Introducción a JustEd

Más allá de “Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad” (ODS 4), se espera que la educación juegue un papel central en relación a los objetivos de promover la acción climática (ODS 13), la paz, la justicia y la solidez de las instituciones (ODS 16) y de reducir las desigualdades (ODS 10). Al considerar que la educación puede impulsar el alcance de estos ODS a menudo se asume trayectorias lineales; por ejemplo, que incluir contenido sobre la sostenibilidad en los currículos o en libros de texto conducirá a una acción climática positiva por parte de los estudiantes. Además, se pone una gran responsabilidad sobre los sistemas educativos, en que sean ellos los que impulsen el cambio en relación a al desarrollo de los conocimientos, las actitudes y las habilidades que el logro de los ODS requiere de los estudiantes. Podemos ver esto de manera explícita en el ODS 4.7, que espera que todos los estudiantes adquieran el conocimiento y las habilidades necesarios para promover el desarrollo sostenible, incluyendo la educación para una cultura de paz y no-violencia. El proyecto de investigación JustEd ha explorado estos supuestos y planteado maneras en que la educación podría contribuir de manera más sólida al abanico de prioridades nacionales y globales.

JustEd fue un estudio de gran envergadura y metodología mixta enfocado en la educación secundaria y desarrollado en Nepal, Perú y Uganda, que combinó análisis de políticas, análisis de contenido de currículos y textos escolares, entrevistas basadas en actividades participativas con jóvenes de entre 14 y 17, entrevistas con docentes, observaciones de aula y una encuesta de estudiantes.

Para ello partimos de un enfoque multidimensional de justicia, desde el cual examinamos la justicia social, medioambiental, epistémica y transicional, incluidos los importantes vínculos entre ellas, para indagar en qué medida:

- las nociones de justicia están integradas en las políticas, los planes de estudios y las pedagogías,
- las escuelas involucran a los estudiantes en el consumo y la producción de conocimientos relacionados con la prevención de conflictos violentos

(ODS 16), el fomento de la acción transformadora en favor del clima (ODS 13) y la reducción de las desigualdades (ODS 10) y

- la comprensión y las experiencias de justicia de los estudiantes (dentro de la escuela y fuera de ella) interactúan con los ODS 16, 13 y 10 y producen acciones relacionadas con ellos.

## ¿Por qué Nepal, Perú y Uganda?

Nepal, Perú y Uganda son países distantes y distintos. Sin embargo, comparten ciertas características importantes que los hacen particularmente interesantes como lugares de investigación para este estudio, tanto en lo que atañe a los estudios de caso individuales como a la dimensión comparativa de nuestro estudio. Estos tres países son particularmente vulnerables a los efectos de la crisis climática global y la degradación ambiental, tanto en términos ecológicos como en el impacto sobre el desarrollo humano y las desigualdades sociales. En el norte de Nepal, por ejemplo, muchas comunidades experimentan frecuentes derrumbes, con efectos devastadores en hogares y ecologías, así como inundaciones en el sur. Mientras tanto, en Uganda muchas comunidades rurales y desfavorecidas dependen de la quema de árboles para obtener carbón, a pesar del amplio reconocimiento de la erosión del ambiente natural que genera esta actividad, además de otros impactos negativos. A esto se suma la considerable transformación de humedales a terrenos para agricultura de subsistencia. En Perú, por su parte, el bosque tropical lluvioso del Amazonas –un recurso clave para la regulación climática global– está sufriendo daños por la tala, la minería y la agricultura, tanto legal como ilegal; los glaciares se están derritiendo velozmente, afectando el suministro de agua del país; hay una extensa contaminación del aire, el agua y la tierra, afectando la salud de la población; y el cambio climático está aumentando la recurrencia del fenómeno de El Niño, conduciendo tanto a lluvias como a sequías que afectan la subsistencia de la gente y el suministro alimentario del país.

Nepal, Perú y Uganda tienen historias de conflicto relativamente recientes que han resultado en inmensas pérdidas, tanto humanas como culturales y políticas. El conflicto armado interno en Perú, que tuvo lugar entre

1980 y 2000, ocasionó la desaparición y muerte de miles de personas. Los 20 años de guerra en el norte de Uganda entre el Gobierno y el Ejército de Resistencia del Señor (ERS) obligaron a la gente a evacuar ciertas áreas, y muchos campesinos siguen intentando para recuperar sus tierras. Entre 1996 y 2006, el pueblo de Nepal se vio afectado por la violencia surgida durante el conflicto entre el Partido Comunista (maoístas) y el Gobierno de Nepal. En estos tres países hay una necesidad de que las comunidades, las familias y los niños afectados reflexionen y aprendan sobre estos conflictos de gran escala de maneras reparadoras y útiles. Sin embargo, la educación actualmente no le da prioridad a este tipo de aprendizaje.

Estos tres países tienen además una rica diversidad cultural, lingüística y social, que se entremezcla –y es indesligable de– los legados de discriminación y las jerarquías sociales asociadas con factores de clase e identidad. Estas diversidades a su vez están íntimamente conectadas a tradiciones y prácticas actuales en torno al consumo y la producción de conocimiento.

## Términos clave

Nuestro punto de partida para comprender la justicia educativa es el enfoque de justicia social. Aquí definimos la **justicia social en educación** en términos de la redistribución de recursos materiales y oportunidades, el reconocimiento de las diferencias y la confrontación de la discriminación asociada a ellas, así como la representación de todos a fin de promover la paridad en la participación, en la escuela y más allá de ella.<sup>1</sup> Mediante nuestro análisis y en el desarrollo de un marco de educación justa hemos considerado las tres formas de la justicia en las que se enfocó nuestro estudio (ambiental, epistémica y transicional) como elementos transversales y superpuestos de estas dimensiones centrales de la justicia social: redistribución, reconocimiento y representación. Sostenemos que enfocar estas ideas existentes a la luz de estas justicias enriquece nuestra comprensión de la (in) justicia en educación y puede ser una herramienta útil para

analizar las maneras en que la educación puede conducir a futuros más justos.

Entendemos el papel de estas justicias en la educación de las siguientes maneras:

- **La justicia ambiental en la educación** responde al impacto ambiental y social del cambio climático. Toma en cuenta en qué medida la educación puede contribuir o está contribuyendo a la supervivencia y el bienestar del medio ambiente natural, junto con consideraciones en torno a la igualdad y la justicia en la manera en que los seres humanos experimentan el medio ambiente natural, y cómo se benefician de él y se hacen responsables por él. Esto puede incluir preguntarse si la educación está contribuyendo a los cambios de comportamiento colectivos y a la acción política que son necesarios para virar hacia una economía baja en emisiones de carbono, con los consecuentes beneficios tanto para el medio ambiente como para los seres humanos.<sup>2</sup>
- **La justicia epistémica en la educación** toma en cuenta la manera en que las escuelas permiten a los estudiantes adquirir los recursos epistémicos necesarios para acceder y contribuir al conocimiento que los ayude a comprenderse a ellos mismos y a los demás, su lugar en los entornos que habitan y sus potenciales contribuciones al cambio. Esto está relacionado a la manera en que en las escuelas se incluye, enseña y evalúa distintos tipos de conocimiento, experiencias y perspectivas (por ejemplo, el conocimiento occidental, indígena, local e infantil). Una consideración clave es hasta qué punto las escuelas promueven la igualdad y la no discriminación en la producción, el reconocimiento y el consumo del conocimiento, y asumen que las experiencias educativas de justicia epistémica contribuyen a la participación democrática.<sup>3</sup>
- **La justicia transicional en la educación** educación enfocada en los cambios materiales y en políticas, así como en los procesos pedagógicos y de aprendizaje necesarios para reconocer la dignidad de individuos

---

1 Fraser, N. (2009). *Scales of justice: Reimagining political space in a globalizing world* (Vol. 31). Columbia University Press.

2 Observamos que existen diferentes definiciones de justicia ambiental y climática y tensiones que se ponen de manifiesto en la aspiración tanto de justicia ecológica como de justicia antropocéntrica. Véase: Nuwategeka, E., Monge, C., Shields, R., & Singh, A. (2021). *Exploración de la justicia ambiental en la investigación educativa*. <https://zenodo.org/record/>

3 Véase: Balarin, M., Paudel, M., Sarmiento, P., Singh, G. B., & Wilder, R. (2021). *Explorando la justicia epistémica en la investigación educativa*. <https://zenodo.org/record/5502143>

y grupos, recordar las violaciones e injusticias del pasado y reparar y enmendar las causas, los efectos y el legado de violaciones sufridas. Considera, además, las formas múltiples y complejas en que la educación contribuye a las (in)justicias pasadas, presentes y futuras.<sup>4</sup>

## Reseña metodológica

El estudio implicó la generación de información y el análisis de políticas, currículos, pedagogías, experiencias y disposiciones de los estudiantes de educación secundaria en los tres países del estudio. Analizamos primero las políticas y los documentos relevantes, tales como políticas educativas y otras políticas relacionadas a los ODS 10, 13 y 16, en las que se le podría haber asignado algún papel a la educación. También analizamos documentos educativos tales como currículos, libros de texto, materiales educativos e instrumentos de evaluación de aprendizajes. Luego generamos información cualitativa a través de una serie de encuentros con grupos seleccionados de jóvenes (que incluían actividades participativas, individuales y grupales, así como conversaciones en torno a sus experiencias con la justicia ambiental, epistémica y transicional) y entrevistas con docentes y directores. En los tres países, trabajamos con jóvenes de entre 14 y 17 años que cursaban los dos últimos grados de secundaria.

Debido a las diferencias en el impacto generado por la clausura de escuelas por la pandemia del COVID-19, la fase cualitativa se desarrolló de distintas maneras en los contextos de cada país. En Nepal, donde las escuelas se mantuvieron abiertas, en general, durante nuestro período de recojo de información, trabajamos en cuatro escuelas comunitarias en los distritos de Rasuwa (una escuela), Lalitpur (una escuela) y Mahottari (dos escuelas), que representan las regiones de Montañas, Colinas y Terai, así como locaciones urbanas y rurales del país. En estas escuelas llevamos a cabo observaciones de aula de 67 lecciones en los grados 9 y 10, entrevistas y discusiones grupales sucesivas con 24 jóvenes, utilizando objetos, realizando mapeos comunitarios y

ejercicios como el río de la vida; y realizamos entrevistas con 15 docentes y cuatro directores. En Perú, donde las escuelas se mantuvieron en general cerradas, realizamos entrevistas y discusiones grupales sucesivas (principalmente presenciales, y algunas virtuales), utilizando métodos participativos, con 24 jóvenes en 4° y 5° de secundaria, junto con entrevistas con 18 docentes y 12 administradores de escuelas y actores clave. Estas tuvieron lugar en cuatro escuelas públicas en Lima (dos escuelas), Ucayali y Ayacucho. En el norte de Uganda, donde las escuelas estuvieron parcialmente abiertas, sostuvimos entrevistas en y fuera de cuatro escuelas en los distritos de Kitgum, Amuru y Gulu. Llevamos a cabo entrevistas individuales utilizando métodos participativos con un total de 98 estudiantes de secundaria, a través de los tres primeros años de secundaria. De ellos, 32 también participaron en conversaciones en discusiones grupales (una por escuela, cada una con ocho estudiantes), junto con entrevistas con 20 profesores y cuatro directores. La información cualitativa se analizó primero por país, utilizando NVivo para identificar temas relacionados a cada una de las justicias y plantear categorías comunes de análisis. Analizamos la información a nivel de cada país, para luego hacer un análisis transversal comparado para todos los casos.

El análisis cualitativo inicial se utilizó para desarrollar una encuesta que buscó identificar el conocimiento de los estudiantes en relación a temas vinculados con la justicia ambiental, epistémica y transicional y los ODS 13 y 16; sus experiencias de justicia en la escuela; sus actitudes hacia la justicia expresadas mediante respuestas a escenarios presentados en videos cortos e imágenes y, por último, sus acciones planeadas en relación a los ODS 13 y 16. El cuestionario se administró mediante tablets y utilizó una metodología innovadora y gráfica adaptada a cada país, a fin de que las preguntas en torno a cada justicia fueran relevantes para el contexto. El cuestionario se aplicó en 30 escuelas por país, en los mismos distritos/regiones del trabajo cualitativo, a un total de 4142 estudiantes. La información se analizó tanto por país como comparativamente. El análisis incluyó modelos de ecuaciones estructurales para calcular variables latentes y regresiones lineales multinivel, a fin

---

<sup>4</sup> Paulson, J., Espinal, S. M., Karki, M., Komakech, D., Kurawa, G., & Ranabhat, S. (2021). *Exploring transitional justice in educational research*. Available at: <https://zenodo.org/record/5533918#.ZA9DV3bP2UI>

de medir los efectos que las actitudes, las experiencias y los conocimientos de los estudiantes tienen sobre sus disposiciones frente a temas vinculados con las tres justicias.

## Hallazgos clave

### **Las políticas y los currículos incluyen contenido relacionado al rol de la educación frente a los retos de desarrollo sostenible**

En nuestro análisis de los documentos de políticas y currículos identificamos múltiples referencias al papel de la educación como un motor de cambio para responder a los retos que plantea el desarrollo sostenible. Por ejemplo, en Nepal la política educativa subraya el rol de la educación en la promoción de la protección del ambiente y en la mitigación de los efectos del cambio climático. De manera similar, en Perú y en Uganda la educación es responsabilizada de conducir a la formación de ciudadanos “ambientalmente responsables”, aunque las maneras en que esto podría lograrse no están definidas con claridad. También hay contenido curricular diferenciado en estos tres países relacionado a la igualdad de género y a la promoción de los derechos humanos/infantiles. Vemos esto particularmente en el caso peruano, donde la diversidad, el diálogo intercultural y el género están todos incluidos como enfoques transversales en el currículo nacional.

### **El contenido curricular sobre temas de justicia tiende a ser superficial y normativo**

El análisis del contenido curricular mostró que las áreas de justicia tienden a abordarse de manera normativa y a menudo superficial. El currículo a menudo proporciona lecturas simplistas de problemas sociales complejos, a costa de una comprensión más amplia y profunda de las causas que están en la raíz y de las dinámicas de poder que podrían limitar la acción transformadora. Cuando se presenta las relaciones entre temas ambientales, procesos históricos y estructuras económicas y sociales contemporáneas –casi exclusivamente en el caso peruano– no hay un enfoque consistente que permita a los jóvenes analizar y criticar estos procesos, sus dimensiones estructurales o las desigualdades relacionadas con ellos. Temas considerados complejos o políticos, o vinculados a desigualdades estructurales,

tienden a ser tratados de una manera que evade su dimensión política. Por ejemplo, vemos la diversidad cultural como algo a ser celebrado, sin reconocer cómo esa diversidad se asocia también con formas estructurales de discriminación presentes hasta hoy.

Una implicancia directa de la simplificación y la despolitización de la enseñanza de temas complejos es que el contenido curricular se enfoca en la responsabilidad y en la acción individual, sin mencionar la necesidad de cambios sociales o institucionales que requerirían de acuerdos políticos colectivos. Por ejemplo, tanto en Perú como en Nepal encontramos una gran cantidad de contenido curricular dedicado a tratar la resolución interpersonal de conflictos; aunque casi nada de contenido vinculado a sus historias recientes de conflicto. Por otro lado, los jóvenes se mostraban conscientes de su propio rol frente al cuidado ambiental, por ejemplo mediante acciones simples como no tirar basura a la calle; pero no realizaban estas acciones de forma consistente. El análisis de la información recogida mediante la encuesta y las entrevistas hizo evidente que los jóvenes en estos países no tienen el suficiente apoyo para comprender y reflexionar sobre la urgencia y la complejidad de los retos de gran escala que enfrentan la humanidad y la vida en el planeta. Los jóvenes demostraron tener una capacidad limitada para hablar sobre la naturaleza estructural de diferentes retos, o para identificar sus causas y consecuencias y el rol de posibles acciones individuales y colectivas para enfrentarlos.

### **El aprendizaje sobre el conflicto reciente no existe o es limitado**

Los temas que resultaron ser más controversiales, y sobre los cuales a los participantes les resultó más difícil hablar, fueron los relacionados con la justicia transicional y las historias de conflicto reciente. En Nepal esto refleja la clara ausencia de estos temas en el currículo escolar. En Uganda, el nuevo currículo incluye un intento deliberado de rastrear las causas del conflicto, pero se presenta como una única narrativa. En Perú las políticas no mencionan el conflicto, su presencia en los materiales escolares es mínima –y, en ciertos casos, problemática– y, más grave aún, los docentes no tocan el tema en sus clases, debido a una carencia

de capacitación y al temor a posibles repercusiones. Esto ha conducido a un conocimiento sobre conflictos recientes que es limitado pero varía según la región y los distintos países estudiados. Por ejemplo, en Perú los jóvenes de Ayacucho –el epicentro de los eventos– tenían una comprensión mayor, aunque principalmente informal, del conflicto armado interno, mientras que en Lima la falta de conocimiento sobre el tema era total, y en Ucayali había un conocimiento que se podría describir como distorsionado. Los estudiantes tenían algo de información, pero era incompleta y a veces incorrecta (por ejemplo, en cuanto al momento histórico o los actores implicados); además, no tenían una narrativa mínimamente consistente sobre el conflicto. Este es un ejemplo de un tema complejo que encontramos que fue evitado o presentado de una forma simplista, con lo cual no quedaba lugar para un diálogo en torno a cualquier contradicción con la comprensión del conflicto que los estudiantes pudieran traer desde afuera de la escuela.

### **La enseñanza se descontextualiza de las experiencias cotidianas y del lugar que habitan los estudiantes**

En los tres países, y de forma consistente tanto en contextos urbanos como en rurales, el contenido curricular o el conocimiento escolar formal suele estar desconectado o en contradicción con las experiencias de injusticia cotidianas de los jóvenes. En entrevistas, los jóvenes hablaron largo y tendido sobre estas experiencias –por ejemplo, de la degradación ambiental y la violencia de género– y con narrativas que destacaban la precariedad y la inseguridad de sus vidas, en términos económicos, sociales y ambientales. Sin embargo, era claro que para muchos de los jóvenes estas eran las primeras ocasiones en que habían podido compartir sus experiencias, particularmente en un contexto escolar. Con el apoyo de la información obtenida por las entrevistas a docentes (en los tres países) y observaciones de aula (en Nepal) pudimos observar cuán limitadas son las oportunidades que tienen los jóvenes de compartir y conectar sus experiencias con lo que aprenden en la escuela de un modo que les permita comprender temas complejos. Por ejemplo, durante una clase sobre contaminación del aire en una escuela en Katmandú el profesor no se refirió en ningún momento a las experiencias cotidianas de los jóvenes de

vivir con altos niveles de contaminación, incluyendo el hecho de que su escuela fue cerrada poco tiempo atrás debido a la severidad de la contaminación del aire. Los resultados de la encuesta mostraron que las actitudes de los estudiantes hacia distintos aspectos de la justicia y su experiencia de ellos eran predictores particularmente fuertes y consistentes de su comportamiento, cuando se controlaba para características de estudiantes y escuelas en los tres países, más que el conocimiento basado en la escuela.

### **La práctica en aula no basta para que los jóvenes puedan comprender las complejidades y contradicciones relacionadas con la (in)justicia**

Los jóvenes expresaron múltiples contradicciones entre lo que aprendían en la escuela y sus experiencias de vida o su comprensión de temas clave externos a la escuela. Sin embargo, el apoyo disponible en su escolaridad es sumamente limitado para trabajar estas contradicciones, cuando hacerlo podría fortalecer su capacidad de llevar a cabo acciones positivas necesarias para la sostenibilidad. Un claro ejemplo de esto, en el norte de Uganda, era la clara oposición entre la dependencia de los jóvenes de la producción de carbón como fuente (aunque precaria) de ingresos con el mensaje que recibían consistentemente en el colegio sobre cuán importante es para el ambiente proteger y plantar árboles. Si bien este ejemplo surgía repetidamente en las distintas escuelas, era claro que no se hacía un espacio para apoyar a los jóvenes a comprender o expresar estas contradicciones. De forma similar, tanto en Perú como en Nepal vimos claras contradicciones entre la idea de valorar y celebrar la diversidad cultural, étnica y racial y la evidencia generalizada de cómo esta misma diversidad estaba relacionada con muchas de las injusticias sociales (tales como la pobreza o la discriminación) que los estudiantes identifican y a menudo experimentan en su vida cotidiana.

En la encuesta también se identificó inconsistencias en la comprensión por parte de los jóvenes de temas complejos y en disputa. Por ejemplo, en Perú observamos que cuando los jóvenes estaban ante el escenario abstracto de una actividad económica que pudiera afectar el medio ambiente y diferentes especies, el 90% de los estudiantes elegía detener la actividad



económica. Sin embargo, al confrontarlos con retos más cercanos a su realidad (la minería con compensación, la pérdida de trabajo e ingresos si se detiene la minería), un tercio de los que respondieron eligió la compensación o los puestos de trabajo e ingresos por sobre el medio ambiente y otras especies. Este ejemplo demuestra contradicciones entre la comprensión de los jóvenes y sugiere la importancia de un sistema educativo que los apoye a articular estas inconsistencias, mediante el pensamiento crítico y la reflexión.

### **Los enfoques curriculares y de políticas más amplios limitan el desarrollo potencial de otro tipo de aproximaciones pedagógicas**

Particularmente en Nepal y Uganda, hay graves problemas que afectan las maneras en que se puede enseñar temas relacionados a la justicia. Las observaciones de aula y entrevistas con docentes y estudiantes sugieren que la extensión del currículo, la política de lenguaje y la preferencia por una pedagogía centrada en el docente tienen un impacto importante en el tiempo y el espacio que se otorga a las intervenciones de los niños en el aula, y para las oportunidades de hablar que se da a los niños. Mientras el currículo de Nepal recomienda diferentes pedagogías para enseñar sobre temas ambientales –incluido un enfoque en el pensamiento crítico– las observaciones de aula revelaron una fuerte tendencia hacia la pedagogía dominada por el docente y por la transmisión de contenido clave desde el libro de texto. En Uganda, la extensión del currículo escolar y el poco tiempo disponible para cada lección implican que los profesores solo le dan la palabra a una cantidad pequeña de estudiantes. Hay una comparación interesante con los hallazgos en Perú. El viraje hacia un currículo basado en competencias, que ofrece lineamientos generales pero proporciona poca información en cuanto al contenido que los profesores deben enseñar, ha conducido a que muchos docentes tengan dificultades desarrollar sesiones de clase que incluyan conocimiento robusto sobre diferentes temas. Por lo tanto, tienden a limitarse a cubrir lo que se incluye en libros de texto, y a menudo evitan temas complejos debido a la falta de herramientas pedagógicas.

Tanto en Nepal como en Uganda, los idiomas que predominan en el aprendizaje y la enseñanza también

empobrecen claramente la conversación en el aula, especialmente para estudiantes pertenecientes a minorías y aquellos que tienen una menor confianza en su uso del lenguaje utilizado para aprender y enseñar. En Nepal, los estudiantes Tamang expresaron su temor de que se burlaran de ellos si hablaban en clase. En Uganda, los estudiantes Acholi reflexionaron sobre las políticas escolares según las cuales hablar en su propio idioma durante el proceso de enseñanza y aprendizaje, así como fuera del aula pero dentro de las instalaciones del colegio, tenía como consecuencia el castigo físico y la suspensión temporal de la escuela para “infractores” continuos.

### **Las trayectorias complejas de la educación y las limitaciones del papel que puede tener en la facilitación de otros objetivos de desarrollo sostenible**

Hay trayectorias complejas –que van desde el diseño de políticas y currículos hasta las evaluaciones y resultados, pasando por la práctica en aula– que dan forma a las maneras en que la educación puede facilitar las acciones de los jóvenes. Estas están además claramente influenciadas por el acceso desigual de los jóvenes a las oportunidades de enseñanza, por sus experiencias de (in)justicia y por procesos sociales, económicos y culturales más amplios. Nuestros hallazgos demuestran la importancia de ver más allá de la idea del contenido curricular como una panacea que permite acciones positivas y reconocer la contribución de una diversidad de actores y procesos.

También tenemos una importante base de evidencia cualitativa de estudiantes que hablan sobre sus experiencias cotidianas de injusticias, tanto dentro como fuera de la escuela, en los tres países. Se hace claro a partir de esto que hay un amplio rango de injusticias transversales que muchos de estos jóvenes encuentran en su día a día, relacionadas a la inseguridad financiera familiar, la degradación ambiental (tanto la real como la anticipada), la violencia física y la discriminación social. Estos son temas que la educación no puede resolver por sí sola. Sin embargo, es claro que la educación puede jugar un papel esencial en brindar apoyo a los jóvenes para que puedan hacer sentido de sus experiencias de injusticia, y responder a ellas.

<p><b>Hallazgos clave sobre la justicia ambiental en la educación</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Educación ambiental enseñada principalmente en cursos de ciencias y de geografía física</li> <li>• Énfasis en la acción individual, como el reciclaje</li> <li>• Apoyo limitado para que los estudiantes comprendan las causas estructurales de la degradación ambiental, el papel de las respuestas institucionales o las contradicciones entre el conocimiento escolar formal y sus experiencias de injusticia ambiental</li> </ul>
<p><b>Hallazgos clave sobre la justicia transicional en la educación</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• El “rompecabezas incompleto” del aprendizaje sobre conflictos pasados</li> <li>• La marcada carencia de formas reparadoras de enseñanza y aprendizaje</li> <li>• La dificultad que tienen las escuelas y los docentes para lidiar con contenido inherentemente político</li> <li>• Narrativas reduccionistas o simplistas del conflicto en el currículo</li> <li>• El impacto de las expresiones cotidianas de violencia en las experiencias de escolaridad de los jóvenes</li> </ul>
<p><b>Hallazgos clave sobre la justicia epistémica en la educación</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La ausencia de pedagogías profundas que promuevan el pensamiento crítico (analizar y contrastar ideas, apoyar aseveraciones con evidencia y razonamiento, estar abiertos a ideas distintas y contradictorias y ser conscientes de cómo diferentes grupos son afectados de forma distinta)</li> <li>• Desconexiones con el conocimiento existente de los niños</li> <li>• Las maneras en que las políticas pedagógicas y educativas (tales como las políticas del lenguaje de instrucción) promueven o dificultan las contribuciones de los estudiantes.</li> </ul>

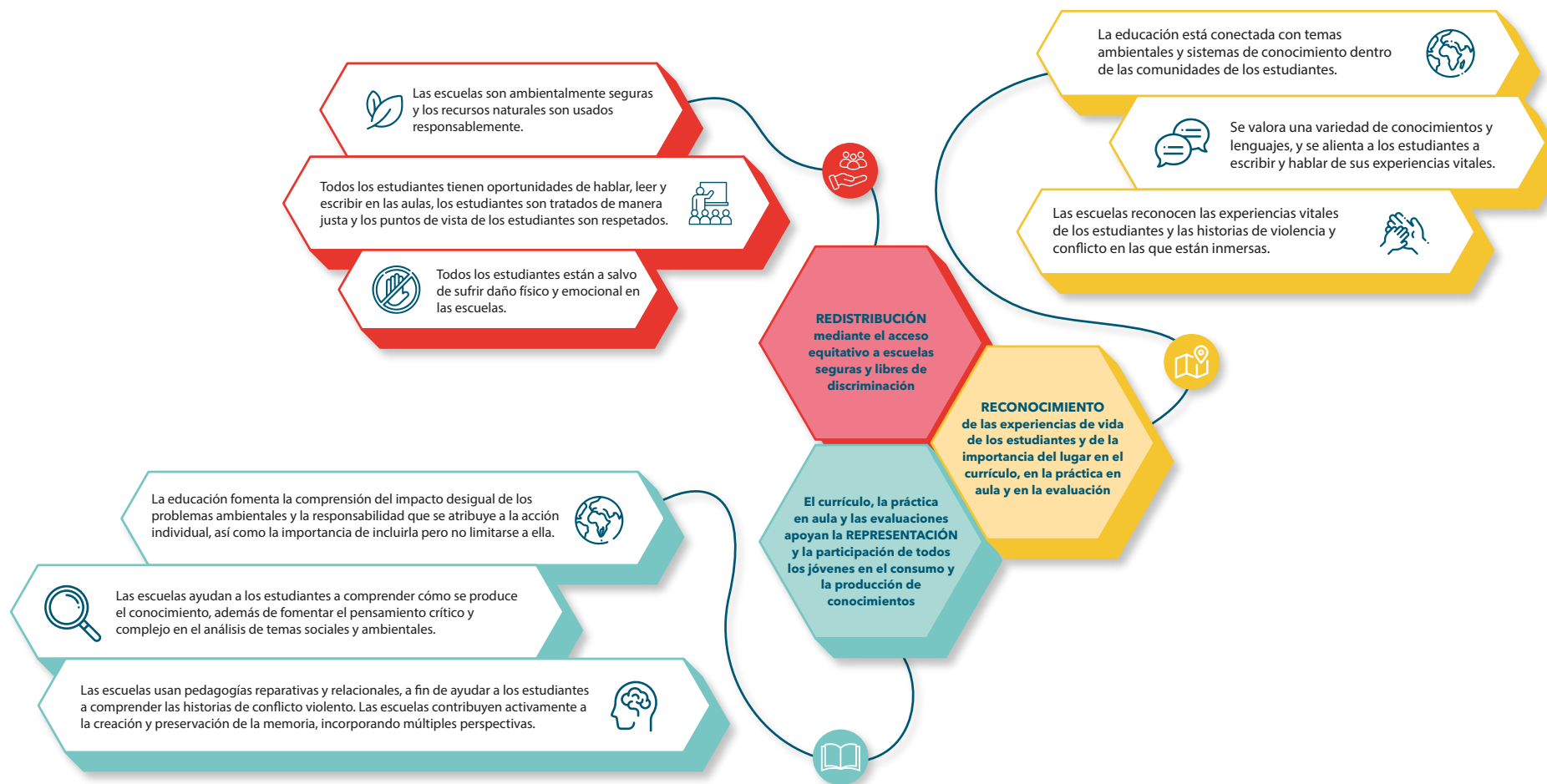
## Un enfoque de justicias múltiples para explorar la educación como (in)justicia

En base a nuestros hallazgos, vemos una educación justa, basada en los principios fundamentales de la redistribución, el reconocimiento y la representación, como una que:

- (1) sea para todos, sea ambientalmente y físicamente segura, y esté libre de discriminación
- (2) reconozca y responda a las experiencias de vida de los niños y esté situada en el contexto del lugar donde viven (esto incluye las historias de conflicto y desigualdades, así como las experiencias contemporáneas de violencia, cambio climático y degradación ambiental) y
- (3) permita a todos los jóvenes participar plenamente en el consumo y la producción de conocimiento(s) necesario(s) para ayudar a prevenir el conflicto violento, promover la acción climática transformadora y reducir las desigualdades.

Estas son áreas en las que se puede indagar a fin de explorar las maneras en que la educación como (in) justicia puede conducir a resultados justos desde la educación, por ejemplo en relación con la acción climática.





Un marco de justicia múltiple para explorar la educación como (in)justicia

## Referencias

Balarin, M., Paudel, M., Sarmiento, P., Singh, G. B., & Wilder, R. (2021). Exploring epistemic justice in educational research. <https://zenodo.org/record/5502143>

Fraser, N. (2009). Scales of justice: Reimagining political space in a globalizing world. Columbia University Press.

Nuwategeka, E., Monge, C., Shields, R., & Singh, A. (2021). Exploring environmental justice in educational research. <https://zenodo.org/record/5517300>

Paulson, J., Espinal, S. M., Karki, M., Komakech, D., Kurawa, G., & Ranabhat, S. (2021). Exploring transitional justice in educational research. Available at: <https://zenodo.org/record/5533918#.ZA9DV3bP2UI>

## Documentos analizados dentro del proyecto

Política	Ambiental	Epistémica	Transicional
<b>Nepal</b>	Estrategia de Gestión Ambiental (conectada con el SSDP) (2016)	Plan de Desarrollo del Sector Escolar (SSDP) (2016/17 - 2022/23)  Marco del Currículo Nacional de Educación Escolar (NCF) 2076 (2019)	Plan de Desarrollo del Sector Escolar (SSDP) (2016/17 - 2022/23)  Marco del Currículo Nacional de Educación Escolar (NCF) 2076 (2019)  [a falta de documentación de políticas de justicia transicional]
<b>Peru</b>	Política Nacional de Educación Ambiental (2012)  Plan Nacional de Educación Ambiental (2016)	Política sectorial de Educación Intercultural y Educación Intercultural Bilingüe (2016)  Política Nacional de Igualdad de Género (2016)	Capítulo “Recomendaciones” del Reporte Final de la Comisión de la Verdad y Reconciliación (2003), específicamente el subcapítulo “Reformas institucionales”.  Plan Multianual de Reparaciones en Educación para las Víctimas de la Violencia en el Perú “REPAEDUCA 2016-2021” (2016)
<b>Uganda</b>	Acta Nacional Ambiental (2019)  Acta Nacional de Bosques y Forestación (2003)	Política de Educación Básica Alternativa para Karamoja (1998)  Acta de Educación (2008)	Acta de Amnistía (2000)  Política de Justicia Transicional Nacional (2019)

Currículo	Ambiental	Epistémica	Transicional
<b>Nepal</b> Grados 9 y 10	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ciencias</li> <li>• Ciencias Sociales</li> <li>• Salud, Población y Ambiente</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ciencias Sociales</li> <li>• Salud, Población y Ambiente</li> </ul>	
<b>Peru</b> Grados 3, 4 y 5	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Historia, Geografía y Economía</li> <li>• Ciencia, Tecnología y Ambiente</li> <li>• Desarrollo Personal, Ciudadanía y Cívica</li> <li>• Materiales escolares y libros de texto, así como el material preparado para la estrategia de educación a distancia Aprendo en Casa que el Ministerio de Educación lanzó en 2020 en el contexto de la pandemia del COVID-19</li> </ul>		
<b>Uganda</b> Currículo antiguo y nuevo, Secundaria 1-3	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Agricultura</li> <li>• Biología</li> <li>• Geografía</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Historia y Educación Política</li> <li>• Educación Religiosa Cristiana</li> </ul>	

**JustEd:** “Educación como justicia epistémica, ambiental y transicional para la promoción del desarrollo sostenible” fue un proyecto colaborativo y multipaís basado en los valores de la generosidad, la diversión, el compañerismo, la creatividad, la justicia, el rigor, la transparencia y el respeto. Todos los resultados del proyecto representan el esfuerzo colectivo del equipo: Tina Aciro (Gulu University, Uganda), Patricia Ajok (Gulu University, Uganda), María Balarin (Grupo para el Análisis del Desarrollo – GRADE, Perú), Mrigendra Karki (Tribhuvan University, Nepal), Daniel Komakech (Gulu University, Uganda), Lizzi O. Milligan (University of Bath, Reino Unido), Dorica Mirembe (Gulu University, Uganda), Carlos Monge (GRADE, Perú), Ainur Muratkyzy (University of Bristol, Reino Unido), Expedito Nuwategeka (Gulu University, Uganda), Álvaro Ordoñez (GRADE, Perú), Mohan Paudel (Tribhuvan University, Nepal), Julia Paulson (University of Bristol, Reino Unido), María Fernández Rodríguez (GRADE, Perú), Sushil Sharma (Tribhuvan University, Nepal), Robin Shields (University of Bristol, Reino Unido), Ashik Singh (Tribhuvan University, Nepal), Ganesh Singh (Tribhuvan University, Nepal), Nese Soysal (University of Bath, Reino Unido), Srijana Ranabhat (Tribhuvan University, Nepal), Alithu Bazan Talavera (GRADE, Perú) y Rachel Wilder (University of Bath, Reino Unido). JustEd fue fundado por el Global Challenges Research Fund a través de UK Research and Innovation (código de proyecto ES/T004851/1). Para más información, por favor visite nuestro sitio web: [JustEd \(bath.ac.uk\)](http://JustEd(bath.ac.uk)) o contacte a la investigadora principal, Lizzi O. Milligan, en [e.m.a.milligan@bath.ac.uk](mailto:e.m.a.milligan@bath.ac.uk)

DOI: [10.5281/zenodo.10022696](https://doi.org/10.5281/zenodo.10022696)

**Cómo citar:** Resumen de Evidencia 1: Reseña y hallazgos clave. Bath, JustEd.

DOI: [10.5281/zenodo.10022696](https://doi.org/10.5281/zenodo.10022696)

Derechos de autor: JustEd

Esta publicación cuenta con una Licencia CC BY-NC-SA 4.0 Internacional.

Esta licencia permite mezclar, transformar y crear a partir del contenido de la publicación para fines no comerciales. Esta licencia no permite un uso comercial de la obra original ni de las posibles obras derivadas. Además, la distribución de estas obras derivadas se debe hacer con una licencia igual a la que regula la obra original. Esta licencia excluye todas las fotografías e imágenes, cuyos derechos están reservados a los artistas originales.

