

Voces y espacios desde la pedagogía crítica e inclusiva para la renovación pedagógica

M^a del Rosario Mendoza Carretero
Carmen Saban Vera
Alba Torrego González
(Coords.)

M^a del Rosario Mendoza Carretero,
Carmen Saban Vera y
Alba Torrego González
(coords.)

Voces y espacios desde la pedagogía crítica e inclusiva para la renovación pedagógica

Título: *Voces y espacios desde la pedagogía crítica e inclusiva para la renovación pedagógica*

Primera edición: julio de 2025

© M^a del Rosario Mendoza Carretero, Carmen Saban Vera y Alba Torrego González (coords.)

© De esta edición:

Ediciones OCTAEDRO, S.L.
C/ Bailén, 5 – 08010 Barcelona
Tel.: 93 246 40 02
octaedro@octaedro.com
www.octaedro.com

Esta publicación está sujeta a la Licencia Internacional Pública de Atribución/Reconocimiento-NoComercial 4.0 de Creative Commons. Puede consultar las condiciones de esta licencia si accede a:
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>

La editorial no se responsabiliza de las opiniones vertidas por los/as autores/as en los capítulos recogidos en el presente libro ni estas representan su postura oficial sobre los temas abordados, quedando bajo exclusiva responsabilidad legal de las personas firmantes las consecuencias que sus afirmaciones pudieran comportar.

ISBN: 978-84-1079-077-3

Edición: M^a del Rosario Mendoza Carretero, Carmen Saban Vera y Alba Torrego González

Diseño cubierta: Tomàs Capdevila

Diseño y producción: Octaedro Editorial

Publicación en acceso abierto - *Open Access*

ÍNDICE

Prólogo	9
BELÉN SÁENZ-RICO DE SANTIAGO	

BLOQUE I. EDUCACIÓN CRÍTICA Y PARA EL BIEN COMÚN

I.1 REFLEXIONES DESDE POSTULADOS TEÓRICOS

1. La mercantilización de la educación en la legislación educativa española	13
PABLO GAYO PÉREZ, ANA RODRÍGUEZ GUIMERÁNS Y NATALIA CEA RODRÍGUEZ	
2. Reflexiones en torno a propuestas metodológicas críticas: fines, características y prácticas	27
INAKI KARRERA XUARROS, GARAZI ORMAZABAL ARIZKORRETA, ANDER BARANDIARÁN ZIORDIA Y LEIRE MURUA ARRAIZA	
3. Educar para decrecer: una revisión sistemática de la literatura	40
ENRIQUE-JAVIER DÍEZ-GUTIÉRREZ, JOSÉ JESÚS TRUJILLO VARGAS, IGNACIO PERLADO LAMO DE ESPINOSA, LUISA MARÍA GARCÍA SALAS, KELLY CAROLINA ROMERO ACOSTA, LUIS MIGUEL MATEOS TOROY ANTONIO PÉREZ-ROBLES	
4. La ecología sin conciencia de clase es jardinería: educar en y para el decrecimiento.	56
ENRIQUE-JAVIER DÍEZ-GUTIÉRREZ	
5. Por una ciudadanía lingüística: uso crítico y ético de las herramientas de inteligencia artificial en la educación	66
CÂNDIDA MARTINS PINTO	
6. La renovación pedagógica en educación secundaria. Prácticas educativas transformadoras desde una perspectiva crítica.	84
ESTHER FATSINI-MATHEU, ANA DE CASTRO CALVO, LAURA FARRÉ-RIERA, VICENT HORCAS LÓPEZY NÚRIA SIMÓ-GIL	
7. Estudio comparado del modelo bosque escuela en Inglaterra, Dinamarca y España.	100
MACARENA MACHÍN ÁLVAREZ Y JOSÉ ALBERTO GALLARDO-LÓPEZ	
8. <i>Mindfulness</i> en la escuela: entre una herramienta para la paz y un instrumento de control	113
MARINA FAZZIO SIMAO Y TÂNIA MARIA RECHIA SCHROEDER	

9. Memoria e identidades femeninas: las maestras rurales durante el franquismo . . . 130
EVA MARÍA JIMÉNEZ ANDÚJAR

I.II. PRÁCTICAS PARA LA TRANSFORMACIÓN

10. Memoria crítica de la escuela rural. Recordar para transformar 146
TOMAS SEGARRA ARNAU, JOAN ANDRÉS TRAVER MARTÍ Y MARÍA LOZANO ESTIVALIS
11. Aquel mar que nunca vimos: una iniciativa local para recuperar la memoria de la escuela nueva en la educación 163
RAÚL MARCOS MARTÍN, SARA VALDIVIESO BERMEJO, MARÍA DEL MAR MONTALVO GARCÍA Y LUIS TORREGO EGIDO
12. El criptosistema de la basura bajo una mirada educativa. 175
JÚLIO J. CONDE Y PABLO, Á. MEIRA CARTEA
13. Comunes educativos. Intervenir en el espacio público desde el hacer artístico 192
CRISTINA SERVÁN MELERO, BEATRIZ GALLEGO NOCHE Y LUCÍA DEL MORAL ESPÍN

BLOQUE II. EDUCACIÓN INCLUSIVA Y EQUITATIVA PARA LA JUSTICIA SOCIAL

II.I. REFLEXIONES DESDE POSTULADOS TEÓRICOS

14. Cultura pluriletrada y educación. 210
LEONARDO PELUSO CRESPI, LUCÍA HOLLY DÁVILA Y MARIANA SILVEIRA COMAS
15. Evolución de la inequidad educativa en la educación secundaria de Extremadura 226
MARÍA RODRÍGUEZ MUÑOZ, MARÍA HOLGADO AGUADERO Y FERNANDO MARTÍNEZ ABAD
16. Voces de familias que llaman a quebrar barreras en la educación escolar 241
DOLORS FORTEZA FORTEZA, PATRICIA PASCUAL VICH Y FRANCISCA MORENO-TALLÓN
17. Retos para la inclusión en recursos educativos digitales del repositorio institucional ReDi. 253
MERCEDES ROMERO RODRIGO, M. ISABEL VIDAL ESTECE, DIANA MARÍN SUELVE, M. ISABEL PARDO BALDOVÍ
18. La atención al alumnado con diversidad funcional en las enseñanzas artísticas profesionales de música en España: un estudio exploratorio 271
ALICIA MARTÍNEZ MARTÍNEZ, CRISTINA VALLÉS RAPP E INÉS MARÍA MONREAL GUERRERO
19. Procesos de desenganche y vulnerabilidad socioeducativa vivenciada: una aproximación teórica 287
CRISTINA BAYARRI LÓPEZ Y SORAYA CALVO GONZÁLEZ

- 20 Evaluación de impacto del voluntariado en mentoría social: una perspectiva desde la animación sociocultural 301
AITOR LÓPEZ GONZÁLEZ Y JULIO ESPARÍS PEREIRO

II.II. PRÁCTICAS PARA LA TRANSFORMACIÓN

21. Educación inclusiva y alumnado sordo: respetando la diferencia 318
SANDRA HERRANZ MARTÍN, ROBERTO BENITO ALISEDA Y LOURDES GÓMEZ MONTERDE
22. Actitudes del alumnado de Educación Primaria hacia la inclusión en el área de Educación Física 335
ESTHER SANTOS-CALERO, NINA HIDALGO FARRAN, LAURA CAÑADAS MARTÍN Y MAITE ZUBILLAGA-OLAGUE
- 23 La participación de las familias de origen migrante en las escuelas de educación primaria: una revisión crítica 351
PAULA LOZANO-MULET, PABLO NEUT AGUAYO Y TABATA CONTRERAS-VILLALOBOS
24. Diabetes en el aula. Una experiencia transformadora en mi formación docente ... 364
LAURA ESTEBAN GÓMEZ, JUDITH CÁCERES IGLESIAS Y SARA VALDIVIESO BERMEJO
25. La Foto-Elicitación como praxis emancipadora: avanzando hacia la inclusión educativa en centros de especial dificultad 376
DANIEL GUTIÉRREZ UJAQUE, LAURA FERNÁNDEZ-RODRIGO Y VÍCTOR LEÓN-CARRASCOSA
26. La intervención social en los centros educativos de secundaria como estrategia de mejora de la convivencia y la inclusión. 393
FÁTIMA EL SHAFI RODRÍGUEZ Y MARÍA MATARRANZ
27. La prevención del suicidio en jóvenes universitarios. Una experiencia formativa para la promoción del bienestar en la juventud en el marco del proyecto UNITUTOR-ProBInAd 407
YARA E. GORDILLO CEDEÑO, CRISTINA CASADO LUMBRERAS, SARA REDONDO DUARTE, M. ESCOLÁSTICA MACÍAS GÓMEZ Y JOSÉ LUIS AGUILERA GARCÍA

BLOQUE III. FORMACIÓN DOCENTE PARA LA TRANSFORMACIÓN EDUCATIVA

III.I. UNIVERSIDAD Y FORMACIÓN INICIAL

28. Escenarios de aprendizaje reflexivo y crítico en la formación inicial del profesorado 423
LAURA BENÍTEZ SASTRE Y SOLEDAD ROS ROMERO

29. Contradicciones y desafíos de la colaboración interdisciplinar en la formación inicial docente para la inclusión	436
CLAUDIA SALAMANCA AROCA	
30. #Noesunjuego. Un videojuego para sensibilizar sobre el trabajo infantil.	453
JUAN ANTONIO POSADA CORRALES, NOEMÍ RODRÍGUEZ FERNÁNDEZ, BEATRIZ CIMADEVILLA ALONSO Y PABLO GARMEN	
31. Debates sobre (des)igualdad de género aplicados en la formación inicial docente: una aproximación cualitativa compleja basada en pensar con la teoría ..	468
CELINA SALVADOR GARCÍA, MARÍA MARAVÉ-VIVAS Y ELSA RIBEIRO DA SILVA	
32. Aprendizaje-servicio: un enfoque multidimensional para la educación universitaria sostenible e inclusiva.	482
INMACULADA GÓMEZ-JARABO, MARTA GÓMEZ-GÓMEZ Y BIENVENIDA SÁNCHEZ ALBA	
III.II. ACTUALIZACIÓN DOCENTE	
33. (Co)Responsabilidad y compromiso social: sentidos docentes en disputa	501
AMAIA ALBERDI RUIZ DE ALEGRÍA, MONIKE GEZURAGA AMUNDARAIN Y AINARA IMAZ AGUIRRE	
34. Construcción de narrativas pedagógicas inclusivas en procesos de formación docente.	518
MARÍA LOZANO ESTIVALIS, AUXILIADORA SALES CIGES, ELENA ALBESA ALCÓN Y LAURA PANÍS PLA	
35. Estrategias reflexivas e inclusivas de evaluación formativa en el grado en educación primaria.	534
ADA FREITAS-CORTINA Y CELIA LÓPEZ-SANTOS	
36. Percepción del profesorado universitario sobre la necesidades formativas en relación con las diversidades sexo-genéricas.	553
MERCEDES SÁNCHEZ SÁINZ, MELANI PENNA TOSSO Y RAÚL GARCÍA MEDINA	
37. Educación sexual integral para una educación comprometida	568
VALENTINA ÚRSULA CELEDÓN BRAVO	

PRÓLOGO

La Pedagogía Crítica y los retos educativos y sociales contemporáneos

BELÉN SÁENZ-RICO DE SANTIAGO

Universidad Complutense de Madrid

La educación como práctica de la libertad, al contrario de aquella que es práctica de la dominación, implica la negación del hombre abstracto, aislado, suelto, desligado del mundo, así como la negación del mundo como una realidad ausente de los hombres. (

Freire, 1970

Vivimos en un mundo cada vez más complejo y diverso, donde los desafíos sociales, políticos y económicos exigen repensar y transformar los modelos educativos tradicionales. En un momento en que las crisis globales nos exigen respuestas creativas y solidarias, la pedagogía crítica e inclusiva se presenta como una respuesta a esta necesidad, proponiendo un enfoque educativo que no solo reconoce, sino que celebra la diversidad y promueve la justicia social.

En este contexto, la pedagogía crítica nos invita a cuestionar las estructuras de poder y las desigualdades presentes en el sistema educativo. A través de una reflexión profunda y un análisis crítico, los educadores pueden identificar y desafiar las prácticas que perpetúan la exclusión, abordar y visibilizar las injusticias y desigualdades del sistema social y educativo para empoderar a la ciudadanía y futuros educadores para que actúen como agentes de cambio dentro de su propio entorno. La educación ya no puede limitarse a transmitir conocimientos de manera neutral y apolítica; debe ser un espacio para la reflexión, el cuestionamiento y la liberación.

En el siglo XXI, la pedagogía crítica se enfrenta a nuevos retos: el aumento de la globalización, la digitalización de la educación, la creciente desigualdad social y la necesidad urgente de abordar cuestiones como el cambio climático, los derechos humanos y las tensiones geopolíticas. Además, las políticas educativas neoliberales, que priorizan el rendimiento y la competitividad, amenazan con despojar a la educación de su capacidad crítica y transformadora. La pedagogía crítica e inclusiva debe ser una herramienta para la emancipación, para la construcción de un futuro cuyo pilar sean los Derechos Humanos, los cuales se incardinan en la sociedad desde los principios de democracia, justicia social, equidad, y cultura de paz.

Este libro se convierte en una invitación a reimaginar la educación desde una perspectiva teórica y práctica para implementar la pedagogía crítica e inclusiva en sus contextos educativos, reconociendo la urgencia de un compromiso de toda la comunidad educativa con la justicia social, la equidad y la libertad desde las voces de los propios agentes de cambio con propuestas de nuevas formas de enseñar y aprender, que promuevan la colaboración, la reflexión, el análisis crítico y la resistencia frente a las estructuras opresivas; al mismo tiempo que se hacen propuestas de los espacios educativos como lugares de transformación y em-

poderamiento. A través de análisis teóricos, estudios de caso, narrativas e investigaciones se ofrece una visión comprensiva e integral de como la pedagogía crítica puede ser aplicada para fomentar una educación inclusiva para transformar nuestras sociedades.

A través de sus capítulos, en una obra que se estructura en tres bloques temáticos: Un primer bloque denominado «Educación crítica y para el bien común», un segundo que lleva por título «Educación inclusiva y equitativa para la justicia social», y un tercer bloque «Formación docente para la transformación educativa» se explora cómo la educación puede y debe ser un vehículo para el bien común, promoviendo valores que trascienden el interés individual y abogan por el bienestar de toda la comunidad, ofreciendo una visión comprensiva de como la pedagogía crítica puede ser aplicada para fomentar una educación inclusiva para la transformación social y la promoción del bien común. La obra ofrece una diversidad de temáticas que van desde reflexiones teóricas en torno a propuestas de enseñanza y metodológicas críticas, alfabetización multimodal crítica, el desarrollo sostenible, la coeducación, la memoria histórica democrática, la formación inicial y permanente hasta la implementación de prácticas, inclusivas y socioeducativas. Cada capítulo proporciona herramientas y reflexiones para inspirar a los educadores y educadoras a convertirse en agentes activos para la renovación pedagógica.

Quiero expresar mi agradecimiento a todos los compañeros y compañeras que han contribuido a la realización de este libro. A los educadores y educadoras que día a día inspiran a su estudiantado a la construcción de un mundo para el bien común, a los investigadores e investigadoras cuyas ideas han enriquecido esta obra, a las familias y a todos los colectivos cuyas voces y experiencias quedan recogidas en los trabajos que componen el libro, porque sin ellos la investigación no tiene sentido.

A modo de última reflexión, la pedagogía crítica, la educación inclusiva y la renovación pedagógica no son solo conceptos teóricos, sino herramientas poderosas para transformar la educación y, por ende, la sociedad. Adoptar estos enfoques, no solo nos conduce a preparar al estudiantado para enfrentar los desafíos del mundo actual, sino también estamos contribuyendo a su empoderamiento para ser agentes de cambio positivo.

Que este viaje intelectual inspire a educadores y educadoras, y a todos los interesados en la educación a construir un futuro donde la democracia, la justicia social y el bien común sean los pilares fundamentales.

BLOQUE I.

EDUCACIÓN CRÍTICA Y PARA EL BIEN COMÚN

I. REFLEXIONES DESDE POSTULADOS TEÓRICOS

1. La mercantilización de la educación en la legislación educativa española	13
PABLO GAYO PÉREZ, ANA RODRÍGUEZ GUIMERÁNS Y NATALIA CEA RODRÍGUEZ	
2. Reflexiones en torno a propuestas metodológicas críticas: fines, características y prácticas	27
INAKI KARRERA XUARROS, GARAZI ORMAZABAL ARIZKORRETA, ANDER BARANDIARÁN ZIORDIA Y LEIRE MURUA ARRAIZA	
3. Educar para decrecer: una revisión sistemática de la literatura	40
ENRIQUE-JAVIER DÍEZ-GUTIÉRREZ, JOSÉ JESÚS TRUJILLO VARGAS, IGNACIO PERLADO LAMO DE ESPINOSA, LUISA MARÍA GARCÍA SALAS, KELLY CAROLINA ROMERO ACOSTA, LUIS MIGUEL MATEOS TOROY ANTONIO PÉREZ-ROBLES	
4. La ecología sin conciencia de clase es jardinería: educar en y para el decrecimiento.	56
ENRIQUE-JAVIER DÍEZ-GUTIÉRREZ	
5. Por una ciudadanía lingüística: uso crítico y ético de las herramientas de inteligencia artificial en la educación	66
CÂNDIDA MARTINS PINTO	
6. La renovación pedagógica en educación secundaria. Prácticas educativas transformadoras desde una perspectiva crítica.	84
ESTHER FATSINI-MATHEU, ANA DE CASTRO CALVO, LAURA FARRÉ-RIERA, VICENT HORCAS LÓPEZY NÚRIA SIMÓ-GIL	
7. Estudio comparado del modelo bosque escuela en Inglaterra, Dinamarca y España.	100
MACARENA MACHÍN ÁLVAREZ Y JOSÉ ALBERTO GALLARDO-LÓPEZ	
8. <i>Mindfulness</i> en la escuela: entre una herramienta para la paz y un instrumento de control.	113
MARINA FAZZIO SIMAO Y TÂNIA MARIA RECHIA SCHROEDER	
9. Memoria e identidades femeninas: las maestras rurales durante el franquismo . . .	130
EVA MARÍA JIMÉNEZ ANDÚJAR	

1. LA MERCANTILIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN EN LA LEGISLACIÓN EDUCATIVA ESPAÑOLA

PABLO GAYO PÉREZ^{1*}, ANA RODRÍGUEZ GUIMERÁNS¹ Y NATALIA CEA RODRÍGUEZ²

Universidad de Santiago de Compostela¹, Universidade da Coruña²

* pablogayo.perez@usc.es

RESUMEN

El período constituyente en España desde 1975 marcó el proceso de transición a la democracia desde una dictadura nacionalcatólica. La Constitución pretendía reflejar los valores de una nueva sociedad, y ya desde entonces, el debate sobre la educación reflejó dos posturas divergentes: la conservadora favorecedora de lo privado, y la progresista que abogaba por la educación pública estatal basada en la igualdad y los derechos humanos. A lo largo del tiempo, la educación se ha politizado desde ambas perspectivas. Las reformas educativas son reflejo de esto, la LOMCE (2013) y la LOMLOE (2020) muestran claramente un sesgo hacia las necesidades mercantiles y la economía en detrimento de principios constitucionales como igualdad y desarrollo personal. La crítica social se dirige hacia la instrumentalización de la educación para formar individuos productivos en lugar de ciudadanos críticos y conscientes. Esto revela la brecha existente en el país entre las aspiraciones de la Constitución y la realidad educativa española.

PALABRAS CLAVE

Educación crítica, mercantilización, neoliberalismo, política, legislación.

1. INTRODUCCIÓN

Desde su inicio, los procesos educativos no han estado exentos de la influencia de los diferentes movimientos sociales y pensamientos políticos del entorno en el que se producen y desarrollan. Esta casuística se vio considerablemente aumentada con la institucionalización de la enseñanza y con la aparición de leyes educativas que sirven de marco de sustento de esta. Y es que la legislación educativa, es entendida como el producto de la función legislativa encomendada a los diferentes Estados mediante el establecimiento de normas, denominadas leyes, que delimitan las conductas de los integrantes de una comunidad como puede ser la educativa y la organización de esta. En palabras de Cid (2010) la legislación educativa «refleja los valores dominantes de los sistemas socioculturales y políticos imperantes». Este hecho queda claramente reflejado en la historia de la legislación educativa del contexto español, donde tras el fin de la dictadura, la regulación de la educación ha ido cambiando de bando como una pelota que se pasa cada partido político tras finalizar su mandato. De este modo, el bipartidismo en el que nos hemos visto envueltos en las últimas décadas ha dejado, concretamente desde la instauración de la democracia en el año 1978, nada más y nada menos que siete leyes de educación si se cuenta la Ley General de Educación de 1970 que, pese a ser aprobada durante el franquismo, tuvo vigor durante los primeros años constitucio-

nales. Este hecho genera, sin lugar a duda, una gran estabilidad en el panorama educativo convirtiéndose en un contexto de «tira y afloja» donde la calidad educativa parece quedar en un último punto en el orden de prioridades.

Tal y como se mencionaba al inicio de este capítulo, la legislación educativa no solo muestra la normativa y cuestiones organizativas relacionadas con la educación, sino que también está cargada de valores, contravalores, ideología política y, por supuesto los intereses y situación económica de la sociedad del momento. Si nos centramos en este último punto, es innegable que la economía global ha avanzado a pasos agigantados hasta un sistema de mercado capitalista centrado en la producción en masa donde se necesita la incorporación y actualización constante de mano de obra que contribuya y perpetúe dichas dinámicas. La educación, por tanto, pasa a ser un contexto clave en el proceso, siendo afectado por un proceso mercantil más o menos explícito en las diferentes leyes que sustentan y regulan este ámbito.

Partiendo del contexto explicado, surge una inquietud por parte de los investigadores participantes en este capítulo por analizar desde una perspectiva crítica las dos últimas leyes de educación de nuestro país, la LOMCE (2013) y la LOMLOE (2020). En ellas se pretende conocer el grado de mercantilización de la educación implícito entre sus líneas. Para ello, se hizo uso de una metodología de análisis de contenido con un posterior estudio comparativo entre ambas.

Finalmente, los resultados muestran que las leyes orgánicas sujetas a estudio recogen un claro sesgo hacia las necesidades mercantiles y la economía en detrimento de principios constitucionales como igualdad y desarrollo personal. De este modo, la crítica social se dirige hacia la instrumentalización de la educación para formar individuos productivos en lugar de ciudadanos críticos y conscientes que no solo no contribuirían incondicionalmente a perpetuar un sistema desigual, sino que podrían cuestionarlo en pro de un cambio radical de este. Como conclusión, este estudio revela una de las muchas brechas existentes en materia de política educativa, mostrando una incoherencia entre las aspiraciones básicas de la Constitución Española y las dinámicas reales que se producen en los centros educativos y, en consecuencia, en la educación que reciben las nuevas generaciones de este país.

2. MARCO TEÓRICO

A partir de 1975 se produce en España un período constituyente pasando de una dictadura dominada por el nacionalcatolicismo a una democracia, que empieza a cimentar las bases de lo que será en un futuro. En este momento se trata pues, de redactar la carta magna que regirá como norma fundamental del Estado, debiendo poner de acuerdo a diversos partidos políticos, que en múltiples casos cuentan con perspectivas e ideologías enfrentadas. La educación forma parte de este debate, tal y como se pudo observar en el proceso constituyente italiano «la escuela es un órgano central de la democracia» (Baylos, 2018, p. 80).

Se inicia entonces un debate a partir del cual se establecen dos paradigmas claramente diferenciados, condicionados por la diferencia relacionada con el poder y la cultura (Freire, 1993/1999). Por un lado, la visión conservadora, que defiende la educación como propia del ámbito privado, dominado principalmente por la familia e Iglesia, y relacionado con las con-

vicciones morales y religiosas (Baylos, 2018). Mientras que, desde el bando opuesto, se defiende una escuela pública de gestión estatal, sostenida por los principios de igualdad, libertad, universalidad, solidaridad y atención a los derechos humanos (Baylos, 2018). Es decir, se asocia la posición conservadora, derecha ideológica, con el principio de libertad (de creación de centros, de enseñanza.), mientras que la posición más progresista, la izquierda ideológica, se centraría en un principio de equidad centrado en los derechos de las personas (Puelles, 2017).

La educación queda consagrada como derecho en el artículo 27 de la Constitución Española de 1978, situándose como piedra angular del desarrollo armonioso de la persona, siempre desde la base de la convivencia y el respeto a los derechos y libertades individuales. Se puede apreciar entonces cómo se consigue incorporar ambos paradigmas, con la finalidad de llegar a un consenso. Por lo tanto, el sistema educativo queda conformado de forma dual, estableciendo por un lado una red pública sostenida por el Estado, y otra privada, de carácter principalmente confesional, y que al mismo tiempo debería contar con financiación estatal (Baylos, 2018).

Surge entonces la duda de si realmente el sistema educativo se centra en fomentar el principio de desarrollo personal, consagrado en la carta magna, o únicamente se está optando por crear individuos productivos acorde a las demandas sociales que derivan de un sistema capitalista más centrado en el desarrollo económico del país que en el de las propias personas que lo habitan. Ya que según García et al. (2014) «la escuela pública se encuentra ahora mismo en el centro de un huracán neoliberal que amenaza con arrasar por completo y convertir esa escuela en otra cosa» (p. 71).

Se constituye la educación como una herramienta para educar al consumidor abriendo los sistemas escolares públicos a una dinámica de mercado a través de su privatización, no sin antes un deterioro previo (García et al., 2014). Esto queda patente con la reforma educativa instaurada por el Partido Popular (PP) en 2013, la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE), que nace sin consenso social ni parlamentario, y en medio de protestas ciudadanas (Rodríguez-Muñoz & Herrero-López, 2017). La educación se sitúa en una posición de pensamiento ultraliberal, económicamente hablando, mientras se mantiene un carácter conservador en lo social, poniendo al servicio del mercado laboral, dominado por la precariedad y desigualdad, los objetivos educativos (Rodríguez-Muñoz & Herrero-López, 2017). Así mismo, se considera que mediante el argumento de la ineficacia y al considerarse la escuela pública como un obstáculo para la libertad se fomenta su privatización (Gimeno, 2014).

Atendiendo a la singularidad del alumnado vulnerable Rodríguez-Muñoz y Herrero-López (2017) indican que el propio sistema educativo emplea mecanismos, más o menos encubiertos, para deshacerse de este alumnado, bien a través de barreras u obstáculos, o itinerarios que reducen la comprensividad y optan por una alfabetización laboral. Dentro de esta vorágine capitalista se encuentra un sistema económico que margina dos aspectos fundamentales del ser humano, la ecodependencia, ya que la mayor parte de los recursos necesarios provienen de la naturaleza y son limitados, y la interdependencia que resulta de mayor interés para este trabajo (Rodríguez-Muñoz & Herrero-López, 2017). El sistema económico emplea la educación para formar ciudadanos y ciudadanas independientes, que presten atención únicamente a su individualidad, apartándose para ello de las necesarias relaciones sociales, pues en algún momento vital toda persona necesitará de otra para vivir plenamente.

Además, de los aspectos ya citados el propio nombre de la LOMCE incide en uno de los imperativos que fomentan la mercantilización de la escuela, y es que, en aras de lograr la eficacia, se realiza una medición y cuantificación constante que contribuyen a un proceso de taylorismo burocrático (García et al., 2014), así como una mayor presión y control del sistema educativo (Gimeno, 2014). Y tratando de conseguir un/a trabajador/a con la mayor preparación posible se aíslan materias destinadas a formar un pensamiento crítico, sustituyéndolas por aquellas de un conocimiento más científico-tecnológico, considerado como útil en términos de producción (Gimeno, 2014) y destinado a la supervivencia de las clases populares, confrontando una educación reproductora con una educación crítica (Freire, 1993/1999). La LOMCE reaviva entonces el dilema de si se debe educar para un mercado laboral, aumentando la conexión escuela-empresa, o hacia fomentar espíritus críticos y formados.

Estas concepciones encuentran en la escuela privada una consideración de mayor rendimiento, pese a que los datos de los informes PISA demuestran lo contrario, puesto que, pese a los malos resultados obtenidos en el sistema educativo español, es uno de los países con mayor educación de este tipo, triplicando la media europea (Gimeno, 2014). Pero para lograrlo se emplean estrategias como un menor gasto público, eliminación de redes de perfeccionamiento docente, una mayor ratio de alumnado por aula o la asignación de materias a profesorado no especialista (Gimeno, 2014). Sin embargo, los resultados del informe PISA suponen, a nivel político un arma justificativa para someter a la educación a una incontable cantidad de modificaciones legales, generando un clima de inestabilidad que afecta innegablemente a la calidad de la educación en sí misma, perpetuando este tipo de dinámicas que parecen concluir cada cuatro años con la convocatoria de unas nuevas elecciones (Rogerio & Turienzo, 2024).

En la actualidad la educación española se rige por la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de educación (LOMLOE), aprobada por el Partido Socialista Obrero Español (PSOE). Que, si bien se considera una ley asociada a una ideología progresista, puesto que en sus paradigmas centrales prima la equidad, no se mantiene al margen de un proceso neoliberalizador de la educación. En palabras de García et al. (2014) esta modificación se sustenta en el aprender a aprender, que no implica otro factor que no sea un menor esfuerzo de distribución y almacenamiento del saber adquirido, frente a una capacidad mayor de adquisición de nuevos aprendizajes, pudiéndose adaptar a la sociedad actual en constante cambio.

Para Freire (1970/2023), que se posiciona desde una pedagogía crítica, la educación no debe ser un simple traspaso de conocimientos, como si se depositaran los datos en las mentes discentes, mediante la narración del educador, si no que, mediante la invención, reinención y búsqueda del mundo, con el mundo y con los otros es donde se produce el conocimiento y no mediante la memorización. Y es que mediante la transmisión no se desarrolla una conciencia crítica, si no que se estimula la ingenuidad, satisfaciendo los intereses de los «opresores», y se apacigua al alumnado adaptándolo al mundo creado por las clases dominadoras (Freire, 1970/2023), produciendo una castración de la dignidad del educando, mediante orden y disciplina, imponiéndose una negación de su ser (Freire, 2012), ya que al ser considerado ignorante lo único que le corresponde es recibir enseñanzas (Freire, 1970/2023).

La pedagogía que marca cada texto no está exenta de cierta politización. Así lo indica Paulo Freire (1970/2023) en su pedagogía del oprimido, declarando que la educación no es

neutra sino dialéctica e histórico-crítica. Esta idea se complementa con lo explicado por la reconocida Simone de Beauvoir (1949) al explicar que el desarrollo personal no se produce aislado de las políticas del ambiente del individuo, y es que defiende que mientras las ideologías progresistas combaten el analfabetismo, los regímenes reaccionarios lo favorecen deliberadamente, sustituyendo el pensamiento por violencia. Esta idea es reafirmada años más tarde por Ernani María Fiori en el prólogo de *Pedagogía del oprimido* (1970/2023) al decir que «la palabra repetida es monólogo de las conciencias que perdieron su identidad, aisladas, inmersas en la multitud anónima y sometidas a un destino que les es impuesto» (p. 22). Es decir que, dado que los hombres reciben el mundo directamente, a la educación solo le corresponde apaciguarlos más y adaptarlos al mundo, en base a los intereses de las clases dominadoras, y considerando así que no puede haber conocimiento mientras la única finalidad sea la memorización puesto que escapa a la reflexión. Es en este contexto donde resulta fundamental hablar de la enseñanza de la reflexión y la crítica.

La pedagogía crítica choca con las alternativas neoliberales. La primera se define por su currículum crítico, un proceso educativo integral de carácter socio-histórico-crítico, visión antropológica socio-crítica (los infantes son seres históricos, políticos y culturalmente condicionados). Es una pedagogía teórico-práctica donde la reflexión dialéctica y crítica es promotora de la renovación pedagógica. Su carácter integral incluye el ámbito cognitivo, kinestésico, emocional, estético, ético y conciencia social. Se presenta como superadora de las desigualdades, como un pensamiento crítico y científico autocentrado y abierta a la comunidad.

Por el contrario, el currículum neoliberal es un currículum vivencial y espontaneista. El proceso educativo se define como una extracción de la esencia infantil. Su visión es antropológica rousseauiana (los infantes son buenos por naturaleza). Pedagógicamente, es metodologicista (no direccional). Tiene carácter terapéutico-emotivista (hedonismo y relativismo ético). Se presenta como reproductora de las desigualdades (neutral), con un pensamiento anti-racionalista y misticista y cerrada sobre sí misma.

Al comparar ambas perspectivas, apreciamos que conceptos como la calidad de la educación o democracia en el ámbito educativo pierden cualquier trazo de objetividad. Por un lado, la LOMCE muestra un enfoque primordialmente competitivo. La calidad se centra en la eficiencia, resultados y competencia, promovida por un sistema de evaluación estandarizada. Un ejemplo más de su intento de optimizar los procesos de enseñanza-aprendizaje de manera cuantificable. El énfasis está en la individualización del éxito, se favorece el desarrollo de los mejores alumnos en detrimento de un enfoque más inclusivo (CITA). Un ejemplo de esto podrían ser la separación del alumnado en diferentes itinerarios educativos, generando distinciones desde edades muy tempranas.

Por otra banda, en la LOMLOE la calidad se entiende desde la inclusión y la equidad. Los principios que impulsan al gobierno progresista a sacar adelante esta nueva ley son los principios de la pedagogía crítica y una escuela democrática. En consonancia con Freire (1970/2023), la educación es un acto profundamente político y transformador.

La calidad se fundamenta en la capacidad de la educación para reducir desigualdades sociales, por lo que se promueve que todo el alumnado tenga las mismas oportunidades, independientemente de su origen social. La calidad, en perspectiva de este gobierno, no se mide en logros sino en el desarrollo personal, el compromiso con valores como la justicia social, la equidad y el respeto a la diversidad, así como la participación activa en la vida democrática.

El adjetivo democrático no se ve igual en la LOMCE, que define una escuela jerarquizada. El alumno es un receptor pasivo, educar es simplemente transmisión de contenidos ya que el conocimiento se imparte de manera vertical y fragmentada.

Rescatando las ideas que Freire expone en su obra *Política y Educación* (1993/1999), el autor asocia la lucha de los movimientos populares con la escuela, y que esta, al ser pública debe ser democrática, atendiendo a las demandas sociales para la mejora de su calidad (esto se puede confrontar con la calidad de derechos de pruebas objetivas). También indica que todo ser humano se encuentra, de alguna manera, en alguna práctica educativa pero lo que cambia es la forma en la que se atiende la necesidad de saber, de aprender y de enseñar. Esta diferencia genera diferentes ideologías, relacionadas con el poder y la cultura. Freire también señala que la práctica educativa no es neutra, y que al posicionarse en una u otra comprensión de calidad, se hace hacia o contra alguien, por lo que la evaluación que se haga de la educación tampoco es neutra.

Sousa (2010) indica que hay cinco formas principales de no existencia: lo ignorante, lo residual, lo inferior, lo local y lo improductivo y es que aparecen como obstáculos para las consideradas como realidades importantes: las científicas, avanzadas, superiores, globales o productivas (idea muy relacionada con el tema de la globalización y la lógica de mercado). El autor habla como mediante la privatización de los servicios el Estado cede a actores no estatales el control sobre la vida y el bienestar de una gran cantidad de población. Sousa dice «tenemos derecho de ser iguales cuando la diferencia nos inferioriza y el derecho de ser diferentes cuando la igualdad pone en peligro nuestra identidad» (p. 87)

Ante las apreciaciones de Freire (1970/2023) de que el ser humano es un ser socio-histórico-cultural conviene matizar el momento social desde el que se realiza el presente análisis y que Bauman (2007) identifica como tiempos líquidos, momentos sociales de grandes cambios iniciados principalmente por organizaciones supranacionales con vinculaciones económicas y que afectan directamente a la ciudadanía, al asociar la falta de trabajo con un sentimiento de inutilidad, al mismo tiempo que se fomenta un individualismo. Bauman (2005) impera a la necesidad de que la educación salga del economicismo y consumismo social imperante, en el que el valor de las cosas se encuentra en su poca duración y en su facilidad de acceso, y que en este ámbito se explica por el aprendizaje para un uso único y su posterior eliminación, fomentándose la mercantilización del conocimiento y derivando en una desvalorización de la memoria, considerada peligrosa o inútil, mientras se defiende el poder de obediencia ante los propietarios de las empresas. En definitiva y en palabras de Freire (2012) «En la visión pragmático-tecnicista, propia de los discursos reaccionariamente posmodernos, lo que cuenta es la transferencia de saberes técnicos, instrumentales, que garanticen al proceso productivo una productividad importante» (p. 120).

De esta forma, ya sean alineadas con un enfoque neoliberal o inclusivo, la política determina si se le permitirá a los estudiantes desarrollarse al completo como sujetos libres o si perpetuarán estructuras opresivas y la desigualdad.

2. OBJETIVOS / HIPÓTESIS

El principal objetivo de este trabajo consiste en analizar y comparar las realidades legislativas recogidas en la LOMCE y la LOMLOE, analizando la visión mercantilista presente en los textos legales citados.

3. METODOLOGÍA / MÉTODO

El presente estudio hizo uso de una metodología de investigación de corte cualitativo-interpretativo por ser uno de los más frecuentes en las investigaciones realizadas en el ámbito educativo. Concretamente, se tomó como referencia el análisis de contenido, uno de los procedimientos característicos de los estudios cualitativos. El motivo de la selección el enfoque metodológico deriva de la adecuación de este al tipo de estudio y los objetivos planteados siendo en este caso realizar una comparativa entre las leyes educativas LOMCE y LOMLOE en relación a su concepción aspectos clave relacionados con la educación y la mercantilización de la misma.

El análisis educativo, es entendido como un conjunto de técnicas centradas en la obtención de un discurso o teoría subyacente a la producción documental y/o material de una determinada realidad social. Bardin (1986) se refiere a un proceso de análisis de contenido dentro de un contexto social, donde se buscan indicadores que pueden ser cualitativos o cuantitativos. Este análisis se realiza utilizando métodos descriptivos, sistemáticos y objetivos a través de los cuales se puede obtener el conocimiento sobre cómo se producen y reciben los mensajes. Es decir, permitiendo entender mejor su significado y el impacto que tienen en la sociedad.

Esta definición demuestra la idoneidad del método para la revisión de las últimas leyes educativas del panorama español en busca de reconocer e interpretar la concepción que se hace de la educación con relación a los procesos mercantiles que subyacen a las propias dinámicas sociales y que afectan a cómo se articula la enseñanza en nuestro país. Si bien es cierto que este método frecuente emplearse en otro tipo de estudios, concretamente para el análisis de materiales didácticos educativos, consideramos que, con pequeñas modificaciones, puede ser aplicado a cualquier documento del ámbito educativo, siendo la legislación uno de ellos.

López-Noguero (2012), rescata las palabras de Bardin (1986) para explicar que el análisis de contenido es un conjunto de técnicas metodológicas que se aplican a diversos tipos de discursos. El elemento en común de estas técnicas es que se centran en interpretar dichos discursos a través de inferencias. Este análisis se mueve entre dos extremos: por un lado, la precisión y objetividad, y por otro, la riqueza subjetiva. Resalta la habilidad del investigador para descubrir lo implícito o lo que no es evidente en los mensajes, es decir, la capacidad del investigador de ver lo invisible. De este modo, lo que diferencia este enfoque de otros más tradicionales es precisamente, la prevalencia de la subjetividad del investigador (López-Noguero, 2012).

Asimismo, una de las características principales de esta metodología es que requiere ampliar el tiempo entre la formulación inicial de hipótesis y las interpretaciones finales, para

evitar caer en conclusiones apresuradas, irreflexivas o mal fundamentadas. Esto garantiza un análisis más cuidadoso y profundo.

En resumen, en palabras de Krippendorf (1997)

el análisis de contenido ha llegado a ser un método científico capaz de ofrecer inferencias a partir de datos esencialmente verbales, simbólicos o comunicativos. Mas allá de su continuo compromiso con cuestiones psicológicas, sociológicas y políticas sustanciales, en los últimos ochenta años ha aumentado de forma exponencial el interés por el uso de esta técnica y se ha procurado establecer criterios adecuados de validez. Consideramos que esto indica una madurez cada vez mayor (p. 27).

El proceso investigador recogido en el presente apartado siguió una serie de pasos clave que guiaron el estudio hasta la obtención de unos resultados que confirman o desmienten las hipótesis de partida, materializando los objetivos formulados al contribuir con una reflexión crítica al campo de conocimiento en el que se enmarca este trabajo. Tras la lectura y reflexión sobre los diferentes modelos planteados por los autores ya mencionados (Bardin, 1986; López-Noguero, 2012), así como Porta y Silva (2003), se optó por una combinación de los pasos a seguir planteados en los mismos. De este modo, el estudio consta de 5 fases:

1. Definición del objeto de estudio. El primer paso se fundamenta en un planteamiento claro de la finalidad del estudio, intentando dar respuesta a la pregunta ¿qué queremos saber? ¿Por qué? ¿Dónde voy a o buscar dicha información? ¿Cómo lo voy a hacer?
2. Delimitación del universo de análisis. En este punto, se hace referencia a la definición clara del conjunto de elementos, personas, objetos y fenómenos que serán incluidos en la investigación. Se trata, por tanto, de definir los límites y características específicas que deben cumplir las unidades de análisis que formarán parte de nuestra muestra.
3. Selección de las unidades de contenido o documentos de análisis. Corresponde con la selección de los textos o documentos del estudio, a partir de los cuales se llevará a cabo el proceso de análisis y posterior obtención de los resultados. En este caso, los documentos de análisis corresponden con el Boletín Oficial del Estado dónde se recoge la Ley Orgánica 8/2013, del 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa; y el Boletín Oficial del Estado dónde se encuentra la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de educación.
4. Fase exploratoria del material. Durante esta fase se procede a la lectura exhaustiva de las leyes seleccionadas para una familiarización con el contenido y posterior identificación de las unidades más relevantes analíticamente, como puede ser el concepto de educación en relación con el contexto en el que aparece dicho término, el concepto de mercantilización, mercado, capitalismo, capital, y derivados; así como otros conceptos que aporten información en respuesta a los objetivos planteados.
5. Tratamiento de los resultados. Este último paso se basa en la transcripción, codificación y categorización del contenido seleccionado, trasladándolo a matrices de análisis con el objetivo de analizar, comprender y comparar en profundidad la mercantilización de la educación en ambas leyes orgánicas.

4. RESULTADOS

En las siguientes líneas se incidirá en los aspectos más destacados de los preámbulos de las dos leyes educativas sujeto de estudio, realizándose un acercamiento en primer lugar a la LOMCE y seguidamente de la LOMLOE.

4.1 Ley Orgánica para la mejora de la calidad educativa: LOMCE

La LOMCE considera el centro y razón de ser de la educación al alumnado e incide en que el aprendizaje debe tener como finalidad la formación de personas autónomas, críticas y con pensamiento propio, y es que la educación es el motor que promueve el bienestar. Por lo tanto, se deberá prestar atención a todos los alumnos y alumnas ya que todos y todas tienen un talento que se debe desarrollar, el cual es valorado, junto a las personas como lo más valioso como país. Para llevar a cabo tal empresa la educación ha de convertirse en el principal instrumento de movilidad social, ayudando a la superación de barreras sociales y económicas, al tiempo que genera aspiraciones y ambiciones.

Los talentos que se mencionan son considerados de diferente naturaleza, por eso deben reconocerse y potenciarse, la diversidad entre el alumnado de habilidades y expectativas necesita de un sistema flexible con diferentes vías y con gran permeabilidad que permite la itinerancia entre estas. Para la LOMCE lo que se debe lograr es fomentar un espíritu emprendedor y mejorar la empleabilidad, al mismo tiempo que se logra reducir el abandono escolar, ajustado a las capacidades de los y las menores. Los talentos incluyen valores, actitudes, competencias y conocimientos, la defensa de su expresión requieren de un compromiso con una educación de calidad, que sirve de soporte de igualdad y justicia social.

La escuela debe constituirse como centro de la sociedad y la economía, puesto que, mediante un sistema de calidad, inclusivo, integrador y exigente, se garantiza la igualdad de oportunidades y se posibilita el desarrollo de sus potencialidades. La reforma legislativa pretende la implicación en la tarea educativa de empresas, asociaciones, sindicatos y especialmente de la familia. Y es que la familia es la primera responsable de la educación de sus hijos e hijas, por lo que la escuela ha de contar con ella y confiar en sus decisiones, además de aumentar los canales de comunicación posibles.

La legislación aprobada en el 2013 reclama la necesidad de dar respuesta a las demandas sociales mediante la educación tratando de ofrecer un nivel formativo que permite el acceso a puestos de alta cualificación, posibilitando la movilidad social, al mismo tiempo que se contribuye al enriquecimiento del país. Y es que un bajo nivel de conocimientos al inicio de la vida profesional solo puede conllevar a la transmisión de la pobreza debido a las exigencias de la economía actual, especialmente debido a la globalización. Para lograr tales objetivos la LOMCE establece las pruebas finales de etapa, de carácter formativo y diagnóstico y similares a las pruebas PISA (*Programme for International Student Assessment*) realizadas por la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico). De esta forma se garantiza un nivel de conocimientos demostrables acordes al título demandado, es decir se manifiestan los niveles de exigencia requeridos incluyendo certeza, objetividad y comparabilidad.

Sería destacable de esta legislación otros aspectos como la apuesta por el plurilingüismo, especialmente de cara a una mejor competitividad laboral, una mayor apuesta por la formación profesional, especialmente aquella de carácter dual en colaboración con las empresas,

y el aumento en la autonomía de los centros, debiendo éstos rendir cuentas en aras de identificar debilidades y fortalezas tratando de lograr un uso eficiente de los recursos públicos.

4.2 Ley Orgánica por la que se modifica la Ley Orgánica de Educación: LOMLOE

De otro lado estaría la LOMLOE, esta legislación considera que las sociedades otorgan especial importancia a la educación pues de ella depende el bienestar individual y colectivo, además de ser el medio que posibilita el máximo desarrollo de las capacidades, permite la construcción de la personalidad, conforma la propia identidad y configura la comprensión de la realidad, al integrar las dimensiones cognoscitiva, afectiva y axiológica. La legislación considera que una buena educación es esencialmente la mayor riqueza y el principal recurso de un país y su ciudadanía, y es que permite la transmisión y renovación de la cultura y el acervo de conocimientos y valores que la sustentan.

El propio texto legislativo considera que es necesaria la mejora de la calidad de educación, pero esta se tiene que producir indisolublemente junto a la equidad. Y es que el éxito escolar no es tarea exclusiva del esfuerzo individual del alumnado, sino también del profesorado, las familias, las Administraciones educativas y de la sociedad en general. Todos los componentes de la comunidad educativa son piezas clave para lograr el éxito de una escolarización equitativa.

Las bases en las que se sustenta el texto legislativo son en primer lugar los principios establecidos por la Convención de los Derechos del Niño de Naciones Unidas (1989), debiendo el Estado reconocer el interés superior del menor, su derecho a la educación y la obligación de asegurar el cumplimiento efectivo de sus derechos. Así mismo se considera que la educación debe dar respuesta a los objetivos propuestos por la Agenda 2030, propuesta por la ONU (Organización de las Naciones Unidas), así como los propuestos por la UNESCO (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura), que indica que se deben garantizar las capacidades de aprender a ser, a saber, a hacer y a convivir. El sustento en estas organizaciones conlleva necesariamente la educación en igualdad de género, la introducción del Diseño Universal de Aprendizaje (DUA), la defensa del aprendizaje a lo largo de toda la vida y una educación comprensiva, vertebrada por la equidad y la capacidad inclusiva haciendo efectivo el derecho a la educación inclusiva como derecho humano.

Según la LOMLOE la sociedad española reclama un sistema educativo moderno, abierto, multilingüe y cosmopolita que desarrolle el potencial de la juventud, y es que la Organización Mundial de la Salud (OMS) considera las escuelas como espacios de bienestar para los menores. Para lograr tal objetivo se defienden unos entornos de aprendizaje abiertos, promover la ciudadanía activa, la igualdad de oportunidades, la cohesión social, el deseo de seguir aprendiendo junto a la capacidad de aprender por sí mismo y la adquisición de conocimientos y competencias que permitan desarrollar una ciudadanía democrática. Esto se concreta en un currículum al servicio de una educación inclusiva y acorde con la adquisición de competencias que valoren la diversidad, las cuales deben proporcionar una formación integral y equilibrada entre las diferentes áreas de conocimiento, dando lugar a la base imprescindible para seguir formándose, garantizando así una educación con componente orientador.

Otros aspectos que se podrían resaltar de esta ley es la importancia que se concede a la competencia digital, tanto del docente como del alumnado, la importancia que otorga a las situaciones históricas en las que se desarrollan y que se observa durante el preámbulo,

la devolución de poder a los órganos colegiados de los centros así como a las comunidades autónomas, en cuanto capacidad legislativa, la división en ciclos educativos en las etapas obligatorias, y las evaluaciones de diagnóstico de carácter informativo, formativo y orientador para alumnado, centros y familias. Así como la modificación de los criterios de promoción, debiendo estar justificados y con un plan específico y personalizado de apoyo de cara a las competencias no alcanzadas.

De este modo, se observa cómo las diferencias entre ambas legislaciones son amplias y variadas, desde la comprensión de términos, pasando por la relevancia y consecuencias sociales de la educación, hasta llegar a componentes legislativos propios como podrían ser el desarrollo de currículum o la autonomía de los centros. Esta divergencia es lo que posibilita la realización de un análisis comparativo entre ambos textos.

5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Tras la lectura, y a través del análisis y comparación entre ambos marcos legislativos, emergen múltiples diferencias que dejan patente el conflicto entre paradigmas que abordan Baylos (2018) y Puelles (2017). En primer lugar, la concepción respecto al valor que se tiene por país, que mientras en la LOMCE se asocia a las personas y sus talentos, en la LOMLOE se recoge como una buena educación, la cual entiende como herramienta para transmitir y renovar la cultura, así como los valores y conocimientos que la sostienen, siendo la finalidad última la cohesión social. Se desprende, desde esta concepción de la educación, el principio de equidad presente en el paradigma progresista (Puelles, 2017), además de mantener un principio de respeto por los derechos humanos y de interdependencia (Rodríguez-Muñoz & Herrero-López, 2017), y no se considera únicamente una transmisión de conocimiento, si no también de renovación de cultura, pudiendo relacionarse con principios propuestos por Freire (1970/2023; 1993/1999; 2012).

Manteniéndose este análisis, se puede apreciar como desde la LOMCE se resalta que la oferta educativa hacia el alumnado debe ir encaminada a desarrollar los diferentes talentos, lo que permitiría una mayor movilidad social, superar barreras económicas y sociales y generar aspiraciones, enfocando así el discurso hacia la salvación de los trabajadores mediante su formación (Freire, 1970/2023). Además, se resalta que, dentro de esta variedad de capacidades, habilidades y expectativas, es decir la diversidad del alumnado, el sistema educativo debe tener trayectorias ajustadas a su empleabilidad y fomentar el espíritu emprendedor. Remarcando las críticas mercantilistas respecto a la enseñanza que recoge García et al. (2014), y afirmando las expuestas por Rodríguez-Muñoz y Herrero-López (2017).

La relevancia de la educación también se comprende desde perspectivas diferentes en ambas legislaciones. En el marco legislativo aprobado por el PP se considera que promueve el bienestar del país, al aceptar que el nivel educativo de la ciudadanía aumenta sus posibilidades de éxito en el ámbito internacional permitiendo el acceso a puestos de trabajo de alta cualificación y, por ende, fomentando el crecimiento económico, demostrando la relevancia que la economía tiene en las sociedades actuales (Bauman, 2005, 2007). Para lograr estas aspiraciones se necesita de un sistema de calidad, inclusivo, integrador y exigente, contribuyendo a la cuantificación educativa que exponen García et al. (2014) así

como una mayor presión y control (Gimeno, 2014). Mientras que en la reforma establecida por el PSOE solo se considera el ámbito educativo como un factor de bienestar individual y colectivo.

Respecto al papel de las familias también existen discrepancias entre los dos marcos legales. En la LOMCE se defiende que se debe restaurar la fortaleza y equilibrio de las relaciones existentes entre la escuela, alumnado y familias, puesto que estas últimas son las principales responsables de la educación de los menores y se debe contar su opinión y confiar en sus decisiones. En la posición contraria estaría la LOMLOE que mantiene el enfoque de los derechos de la infancia, primando el interés del menor, su derecho a la educación y la obligación del Estado de asegurar y hacer efectivos sus derechos. Queda patente en ambos textos las ideas que según Baylos (2018) se asocian a los dos paradigmas ideológicos principales, por el lado conservador se prioriza la relevancia de los progenitores mientras que desde el ámbito progresista prevalece el interés del menor y del Estado.

Continuando con el análisis de los preámbulos se encuentran diferentes referencias en cuanto a las prioridades de la educación en el ámbito social mundial. La LOMCE prioriza los principios recogidos por la Unión Europea en el marco del Horizonte 2020 con 5 objetivos principales en relación al empleo, la innovación, la educación, la integración social y el clima. Mientras que la LOMLOE prima los objetivos establecidos por la Organización de las Naciones Unidas mediante la Agenda 2030, que se centran en el desarrollo sostenible, la ciudadanía mundial, la educación para la paz, el papel activo con decisiones fundamentadas, la transición ecológica, la interculturalidad, y la empatía hacia el entorno social y natural. Que al tener en cuenta las organizaciones detrás de estas reformas se encuentra una organización influenciada por la economía y el empleo, y en estrecha relación con la OCDE, frente a un marco principalmente promovido desde la UNESCO.

Este aspecto se relaciona con los propios principios de ambas legislaciones. La LOMCE defiende una mayor autonomía de los centros, mayor gestión desde dirección, evaluaciones externas y flexibilización de las trayectorias educativas. Mientras que la LOMLOE promueve una ciudadanía activa y democrática, la igualdad de oportunidades y la cohesión social, entornos de aprendizaje abiertos, el aprendizaje a lo largo de toda la vida y aprender a aprender. Y aunque como defiende García et al. (2014), este último principio mantiene la mercantilización de la educación y no se centra en los principios de una pedagogía crítica (Freire, 1970/2023; 1993/1999; 2012), la ley aprobada por el PP promueve los principios conservadores defendidos por Baylos (2018).

En definitiva, el análisis realizado revela una compleja interacción entre diversos paradigmas ideológicos, la influencia del neoliberalismo y el progresismo, y la creciente mercantilización de la educación desde ambas perspectivas. A lo largo de este proceso se ha perdido de vista el objetivo fundamental de la educación como una herramienta para el desarrollo integral de las personas y la contribución a una sociedad más justa y equitativa. La falta de atención a la diversidad, la obsesión por adaptarse a las demandas del mercado laboral y la priorización de la eficiencia sobre el bienestar individual han contribuido a un sistema que perpetúa la desigualdad y la exclusión social.

Es necesario reafirmar el valor intrínseco de la educación como un derecho humano fundamental y trabajar hacia un enfoque más inclusivo, centrado en el desarrollo personal y social de todas las personas en procura de una sociedad justa y sostenible. Promover esta

finalidad, implica cambiar la perspectiva que desde la política se mantiene del ámbito educativo, usándola como una herramienta del sistema capitalista, que facilitase la adaptación de las personas a puestos de trabajos según las demandas sociales, tratando de aumentar la competitividad, que ya se comienza a generar desde las aulas, a través de la cuantificación de los conocimientos, con su respectiva competencia.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bardín, I. (1986). *El análisis de contenido*. Akal.
- Bauman, Z. (2005). *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Gedisa.
- Bauman, Z. (2007) *Tiempos Líquidos*. TusQuets.
- Baylos, A. P. (2018). El marco constitucional del derecho a la educación: debates y proyectos en el período constituyente. En M. Puelles y M. Menor (Coords.), *El artículo 27 de la Constitución: cuaderno de quejas* (pp. 77-97). Morata.
- Beauvoir, S. (1949). *El segundo sexo*. Gallimard.
- Cid, A. (2010). Lexislación Educativa. En Caride, J. A. y Trillo, F. (Eds.). *Diccionario galego de Pedagogía* (pp. 386). Editorial Galaxia.
- de Sousa, B. (2010). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Trilce.
- Freire, P. (2012). *Pedagogía de la indignación. Cartas pedagógicas en un mundo revuelto*. Siglo Veintiuno.
- Freire, P. (2023). *Pedagogía del oprimido* (J. Mellado, Trad.). Siglo Veintiuno. (Trabajo original publicado en 1970)
- Freire, P. (1999). *Política y educación* (J. Mellado, Trad.). Siglo Veintiuno. (Trabajo original publicado en 1993)
- García, A., Galindo, E. y Fernández Liria, C. (2014). El nuevo orden educativo mundial. En A. García, E. Galindo y C. Fernández-Lira, *Escuela o barbarie. Entre el neoliberalismo salvaje y el delirio de la izquierda* (pp. 71-114). Akal.
- Gimeno, J. (2014). La LOMCE. ¿Una ley más de educación? *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 81(28.3), 31-44. <https://lc.cx/RVxb1F>
- KRIPPENDORFF, K. (1990): *Metodología del análisis de contenido. Teoría y Práctica*. Barcelona. Paidós Ibérica, S.A
- López-Noguero, F. (2002). El análisis de contenido como método de investigación. *XXI, Revista de Educación*, 4, 167-179. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=309707>
- Ministerio de Educación y Formación Profesional. (2013). Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. *Boletín Oficial del Estado*. Madrid. 10 de diciembre de 2013, 295, 97858 a 97921. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2013/12/09/8>
- Ministerio de Educación y Formación Profesional. (2020). Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE). *Boletín Oficial del Estado*. Madrid. 30 de diciembre de 2020, 340, 122868-122953. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3>
- Porta, L. y Silva, M. (2003). La investigación cualitativa: El Análisis de Contenido en la investigación educativa. *Anuario digital de investigación educativa*, (14). <https://revistas.bibdigital.uccor.edu.ar/index.php/adiv/article/view/3301>

- Puelles, M. (2017). Naturaleza y objeto de la política de la educación. En M. Puelles, *Política, legislación y educación* (pp. 21-39). UNED-Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Rodríguez-Muñoz, V. M. y Herrero-López, Y. (2017). Claves para la construcción de un proyecto educativo transformador. *La situación del mundo: informe anual del Worldwatch Institute sobre progreso hacia una sociedad sostenible*, 331-346.
- Rogero, J. y Turienzo, D. (2024). *Educafakes. 50 mentiras y medias verdades sobre la educación española*. Capitán Swing. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7270391>

2. REFLEXIONES EN TORNO A PROPUESTAS METODOLÓGICAS CRÍTICAS: FINES, CARACTERÍSTICAS Y PRÁCTICAS

INAKI KARRERA XUARROS^{1*}, GARAZI ORMAZABAL ARIZKORRETA¹,
ANDER BARANDIARÁN ZIORDIA² Y LEIRE MURUA ARRAIZA¹

Universidad del País Vasco¹, Euskal Herriko Unibertsitatea²

* inaki.karrera@ehu.eus

RESUMEN

Este estudio presenta características, fines y prácticas de diferentes propuestas metodológicas críticas de investigación participativa en educación. Pensamos que la práctica educativa no puede orientarse únicamente a reproducir modelos de pensamiento, actitudes o conocimientos sin sentido, ni contexto. La pedagogía y su práctica metodológica debe orientarse a desarrollar en los niños y en las niñas -y demás los agentes educativos- actitudes emancipatorias y de empoderamiento basadas en la libertad de acción y de pensamiento. Para ello, según nuestra opinión, es esencial priorizar las voces de sus protagonistas; es decir, de los mismos niños y niñas, supeditando aprendizajes, contenidos y programación didáctica, a los intereses expresados por estos protagonistas. En estas líneas presentamos las características más relevantes de estas prácticas metodológicas críticas de investigación colaborativa. Prácticas metodológicas que ayudan en la consecución de actitudes emancipatorias. En el último apartado, señalamos experiencias críticas reales en las que el grupo de investigación es partícipe.

PALABRAS CLAVE

Educación crítica, metodología, aprendizaje, comunidades de práctica.

1. INTRODUCCIÓN

1.1. Un breve apunte sobre el aprendizaje desde la perspectiva crítica

Las personas somos seres racionales y, gracias a esta cualidad, desarrollamos las habilidades de comprensión, comunicación, capacidad para recordar, memorizar; en definitiva, ser personas autónomas y sociales. Gracias también a esta capacidad racional mantenemos a diario relaciones y situaciones personales con nuestro entorno particular. Este conjunto de experiencias y vivencias constituye la vida, nuestra vida y nuestro mundo; es decir, lo más importante y valioso que disponemos.

La capacidad para razonar lleva implícita la capacidad para aprender, para descubrir, recordar y compartir momentos pasados y presentes. La persona y su entorno social ejercen de forma conjunta un continuo proceso de aprendizaje y retroalimentación difícilmente divisible. Cualquiera de estas identidades está formada también por la otra, y al mismo tiempo, forma parte de ella. Desde la perspectiva crítica autores como Vygotski (1979,1996), Freire (1997, 1992, 1990, 1989, 1984, 1970, 1969), Bruner (1988), o Habermas (1997, 1987 a y b),

han realizado aportaciones clave a la concepción del aprendizaje. Aportaciones como el concepto de la intersubjetividad y la creación de significado de forma colectiva o mediante la interacción de los participantes. Sin embargo, el modelo constructivista (Piaget, 1990, 1983) es el modelo de aprendizaje más conocido y promovido en las propuestas pedagógicas de Europa occidental. En la concepción constructivista del aprendizaje el énfasis se pone en la niña o el niño y en su proceso de aprendizaje. Se propone estimular la curiosidad natural de la persona, teniendo en cuenta su modelo mental y su forma de aprender, intentando ofrecer a las personas la oportunidad de construir nuevos aprendizajes y de conocer a partir de la propia experiencia. Así, se hace uso extensivo de la terminología cognitiva: el niño y la niña predicen, crean, analizan... Desde esta posición cada niño/niña -o adulto- construye un significado diferente en el que influyen directamente sus conocimientos previos y su entorno. Por ello, dentro de esta visión de aprendizaje se indica que las habilidades docentes deben considerar el estudio de las maneras de construir significados y de las formas de intervenir que pueden facilitar este aprendizaje.

En un intento de avanzar en la propuesta del aprendizaje desde una perspectiva crítica y, consecuentemente, dejar a un lado las propuestas constructivistas, en este estudio, nos centraremos en las aportaciones del psicólogo ruso Vygotski quien sostuvo entre otros y desde una óptica crítica comunitaria, dos principios interesantes para el aprendizaje (1979):

- El desarrollo cognitivo está vinculado al entorno sociocultural
- Para mejorar el aprendizaje y provocar un desarrollo cognitivo hay que transformar ese entorno.

El concepto vygotskiano más popular e influyente en la educación es el de la «Zona de Desarrollo Próximo» que, lejos de confundirse con una fórmula para la actividad cotidiana de la maestra o el maestro, tiene un profundo sentido filosófico acerca de la indivisibilidad del individuo con su entorno social y sintetiza sus ideas originales sobre la relación entre educación, diálogo y desarrollo. Por eso, su análisis ofrece una perspectiva muy amplia para interpretar el pensamiento pedagógico de Vygotski.

Desarrollo y aprendizaje no son sinónimos, pero están profundamente interrelacionados; Vygotski (1979) considera que el aprendizaje en interacción se está adelantando siempre al desarrollo. Esta relación cíclica entre desarrollo, diálogo y aprendizaje dio lugar al concepto mencionado de Zona de Desarrollo Próximo. Se trata de una fuerte interrelación; es decir, de una dependencia interrelacionada, multidireccional, entre desarrollo, diálogo y aprendizaje. Entendemos que el concepto más dinámico en el propio Vygotski es su concepto de desarrollo mediante la interrelación con los otros. Los compañeros y compañeras o el adulto funcionan, de esta manera, como puente de conexión que, a través de la interacción social, hacen posible la adquisición de la información y el conocimiento. O, dicho de otra forma, es la zona imaginaria, esa zona competencial que se produce (Zona de Desarrollo Próximo), desde el nivel de desarrollo de cualquier sujeto (nivel de desarrollo actual) al nivel de desarrollo que puede alcanzar con la ayuda de iguales o de adultos (nivel de desarrollo potencial).

Según se deduce de sus investigaciones, Vigotsky destaca, dos aspectos importantes con relación al habla (1996, p.49):

1. Que para el niño o la niña el hablar es tan importante como el actuar para lograr una meta. Las niñas y los niños no hablan sólo de lo que están haciendo, su acción y conversación son parte de una única y misma función psicológica, dirigida hacia la solución del problema planteado.
2. Cuánto más compleja resulta la acción exigida por la situación y menos directa sea su solución, tanto mayor será la importancia del papel desempeñado por la interacción en la operación como un todo: «A veces el lenguaje adquiere una importancia tal que, si no se permitiera hablar, los niños pequeños no podrían realizar la tarea encomendada».

En consecuencia, podemos deducir del pensamiento vygostkiano que sostiene la hipótesis de que, gracias al diálogo y la interacción con los iguales o con el adulto, la niña y el niño, tiene la posibilidad de apropiarse de instrumentos auxiliares para la resolución de tareas complejas y planificar estrategias antes de llevarlas a la práctica. Básicamente, los signos y las palabras sirven a las niñas y a los niños como medio de contacto social con las personas. Conforme crece el uso del lenguaje (social e interpersonal) se hace intrapersonal y el sujeto puede apelar a su propio conocimiento.

En relación con el papel de los iguales en la adquisición del habla y el desarrollo cognoscitivo, nos parece interesante señalar cómo las ideas de Vygotski con relación a la Zona de Desarrollo Próximo influyen directamente en el aprendizaje. Es por ello por lo que, a continuación, presentamos dos diseños de investigación en educación y sus propuestas metodológicas críticas.

2. MARCO TEÓRICO

2.1. Propuestas metodológicas críticas en educación: fines y características

Identificadas las referencias y claves generales del aprendizaje desde la perspectiva crítica queremos presentar las características más importantes de dos diseños metodológicos cualitativos en los que apoyamos nuestro «trabajo de campo» en investigación educativa. Cuestión, a nuestro parecer relevante, si la práctica que queremos desarrollar persigue, en última instancia -y tal y como se recoge en Karrera et al. (2023)- aspectos como:

- el empoderamiento de toda la comunidad educativa, pero principalmente el de los niños y el de las niñas.
- un desarrollo curricular emergente, centrado en los intereses de los niños y las niñas.
- un quehacer docente más integral e interdisciplinar.
- una organización escolar flexible que facilite los anteriores aspectos.

2.2. La etnográfica-crítica en educación

La etnografía se enmarca en concepciones teóricas humanistas como las aportaciones marxistas de la Escuela de Frankfurt, la interacción simbólica o las teorías curriculares de la educación para la liberación de Paulo Freire. Además, en estas últimas décadas y en diferentes partes del mundo, movimientos progresistas han implementado el método etnográfico,

desde una perspectiva crítica, en investigaciones desarrolladas sobre diferentes temáticas (empoderamientos comunitarios, movimientos feministas, movimientos indígenas...).

En educación, la etnografía también presenta varias posibilidades entre las que Goetz y LeCompte (1988, p. 47) señalaron las siguientes:

- Historias biográficas y profesionales o análisis de roles de individuos.
- Micro-etnografías de pequeños grupos de trabajo o de juegos en escuelas.
- Estudios de casos escolares abstraídos como si fueran pequeñas sociedades.
- Estudios de instalaciones o redes escolares consideradas como si fueran comunidades.
- Comparaciones controladas conceptualmente, entre las unidades investigadas que pueden referirse a grupos o a individuos.

En opinión de Woods (1987, p. 18), «la etnografía presenta condiciones particularmente favorables para contribuir a zanjar el hiato investigador y docente, entre la investigación educativa y la práctica, entre la teoría y la práctica».

En educación, los trabajos etnográficos -de corte crítico- se orientan a colaborar en la mejora de procesos educativos, con el propósito de favorecer el proceso de renovación pedagógica, tanto en sus prácticas como en otros elementos que intervienen (formación docente, organización de centro educativo, liderazgo compartido...). Este método de estudio ha contribuido a evidenciar la complejidad de los fenómenos en este contexto e integrarlo a un medio sociocultural más amplio. En este sentido Torres (1988, p. 17) ha señalado que las etnografías deben profundizar y ampliar la dimensión descriptiva a una modalidad de investigación educativa que facilite alternativas teóricas y prácticas que se materialicen en mejoras en la intervención pedagógica.

Como investigación particular, la etnografía escolar no es un conjunto de procesos sistemáticamente relacionados bajo el amparo de diferentes teorías y procedimientos propios de otro tipo de investigaciones. El trabajo etnográfico es fruto de la indagación y el apoyo de soportes teóricos y empíricos que se complementan con lo observado en el campo. Desde el primer momento, la propia elección de la cuestión a investigar conlleva un posicionamiento en el que interviene la orientación conceptual o teórica de las personas investigadoras, sus experiencias, su formación, etc. En segundo lugar, la elección de estrategias para el desarrollo de la investigación, partiendo de la misma técnica observacional, obliga a las personas investigadoras a preguntarse sobre lo que buscan y el para qué de esas búsquedas (Karrera et al. 2024). Las respuestas que encuentren a estas preguntas condicionarán la labor que éstas realicen durante la descripción y el registro del trabajo de campo. Así, no podemos pensar que estos registros sean puros y objetivos; más bien, lo que defienden las propuestas etnográficas críticas no es la idea de una objetividad, sino la de una «inter-subjetividad disciplinada» (Karrera, 2008). Por último, el análisis de la información y la interpretación de esta que hacen los autores difícilmente puede ser neutral; independiente de los sentimientos e intereses de los investigadores, se suelen confundir hechos y valores, verdades y acuerdos (García, 1994, p. 348). Siguiendo a este mismo autor, en su día encontramos una propuesta de diseño etnográfico en educación, diferenciada en ocho puntos de decisión. Estos puntos, aunque aquí se presentan linealmente no deben considerarse de la misma manera; o sea, en secuencias seguidas unas de otras. En realidad, son procesos cíclicos, flexibles y abiertos,

ya que, según nuestro parecer, el trabajo etnográfico se debe adaptar a las necesidades del trabajo de campo —de ahí su carácter flexible— y es un trabajo abierto en la medida que acepta y recoge las modificaciones de los investigadores en el estudio.

A la hora de realizar un diseño etnográfico crítico, el grupo de investigación ALHE, de la Universidad del País Vasco / Euskal Herriko Unibertsitatea (GIU22/002), se apoya en las aportaciones de García (1994, p. 355) para identificar los siguientes momentos decisivos:

1. Selección del problema: para la selección propia del problema y la consecuente formulación que oriente el trabajo de investigación etnográfico crítico, las personas investigadoras suelen tener contacto con la realidad a investigar (conversaciones previas, contacto participativo con el escenario...) para revisar los supuestos base de la investigación.
2. Elección y justificación del diseño: es conveniente utilizar diferentes métodos y técnicas de recogida de información para poder contrastarla en el momento del análisis de contenido y de su triangulación.
3. Acceso al campo: El acceso al campo, en el trabajo etnográfico, significa poder recoger la información que los participantes solo proporcionan a quienes confían. Este, puede ser un momento crítico para la persona o personas investigadoras, las cuales tendrán que empatizar con el problema y con la persona informante, ya que su misión se basa en la recogida de la información. Incluyendo todos los matices importantes que aporte la persona informante.
4. Determinación de los diferentes roles: investigadores (personal etnógrafo) y participantes (nativos): la investigación etnográfica crítica es el resultado de un conjunto de interacciones que se dan entre un grupo social y las personas investigadoras. Cada agente que toma parte en la investigación puede desempeñar uno o varios roles. Primero, la misma persona investigadora, es la persona conocedora del método de investigación y lo aplica al análisis de un problema. A medida que avanza el trabajo, la persona investigadora asume otro rol al compartir las funciones de quienes realizan la investigación (niños, profesorado, equipo directivo y demás agentes educativos...) y tomar parte en las decisiones relativas a la investigación. Del mismo modo, las personas nativas, ayudan en la investigación y van definiendo su propio rol a medida que aportan información y contribuyen en la toma de decisiones.
5. Selección de informantes: la selección de informantes se puede realizar en base a «una selección basada en criterios simples»; es decir, señalar unos criterios definidos en un listado de atributos esenciales que deben de poseer las personas informantes que van a ser seleccionadas en el mundo real o contexto social en que se da la investigación.
6. Elección de los procedimientos para la recogida y el análisis de la información: cómo los investigadores etnográficos recogen y registran la información que reciben, es otro de los aspectos de decisión dentro del diseño de investigación para el trabajo de campo. Así, podemos señalar entre las técnicas más empleadas en nuestra cultura investigadora son las siguientes: la observación (participante y no participante), la entrevista (semi-estructurada y abierta) y los grupos de discusión o *focus group*; estas, además de ser las más comúnmente utilizadas en la labor etnográfica son las técnicas más básicas de recogida de información. Pero no son las únicas técnicas que habitualmente

utilizamos, también se registra la información recogida en los diarios y la revisión de documentación específica (audiovisual o escrita) tanto inédita como publicada.

7. Extracción de explicaciones y verificación con los participantes: tanto los procesos de recogida de información como el de análisis ofrecen las primeras respuestas a las cuestiones planteadas al inicio de la investigación. Las explicaciones y su comprobación con los informantes es una de las etapas más importantes en la labor de investigación etnográfica crítica. Según Guba (1985, p. 159) el «proceso de comprobación con los participantes es la acción aislada más importante que los investigadores pueden realizar, porque va al corazón del criterio mismo de credibilidad», criterio fundamental en el cuidado de la labor ética en investigación. En este proceso la persona investigadora comprueba el resultado de los análisis y las interpretaciones o conclusiones que realiza a partir de la información recogida durante el trabajo de campo.
8. Redacción del informe etnográfico: El informe etnográfico debe recoger el proceso como el producto de la investigación realizada. García (1994), señala la similitud del trabajo de redacción con un trabajo de traducción. En este sentido, en los dos trabajos necesariamente se trata de comprender los símbolos y los significados culturales utilizados por los informantes para posteriormente comunicar esos significados a las audiencias que no están familiarizadas con esa cultura.

2.3. La Investigación-acción

Según la definición ofrecida por Kemmis y McTaggart (1998, p. 9) la Investigación-Acción (en adelante I-A) es:

una forma de indagación introspectiva colectiva, emprendida por participantes en situaciones sociales con objeto de mejorar la racionalidad y la justicia de sus prácticas sociales o educativas, así como su comprensión de esas prácticas y de las situaciones en las que éstas tienen lugar.

Según ello, la I-A no se reduce a la reflexión que los educadores hacen de su práctica, sino que se presenta como una interacción sistemática que nos obliga a la recopilación de información y a su análisis crítico. Por ello, la I-A no es un instrumento de resolución de conflictos, sino más bien ella misma plantea conflictos y busca en su proceso entender y mejorar el mundo social, gracias a una dinámica de aprendizaje para la mejora, el conocimiento y la emancipación.

Así mismo, la I-A no es una investigación sobre personas (como pueda ocurrir con la etnografía crítica), sino que son estas personas las que investigan sobre su propio trabajo. Este planteamiento presenta a estas personas como agentes autónomos y responsables, y no como sujetos u objetos de la investigación.

La I-A tiene como principio básico de investigación la mejora de la situación objeto de esta y no su mera interpretación. Las personas investigadoras, desde un primer momento, tienen que estar dispuestas a reflexionar sobre sus opiniones y actitudes, ya que es desde aquí donde desde donde parte el proceso de investigación.

Kemmis y McTaggart (1988) recogen los siguientes puntos clave de esta metodología de investigación:

- a) Se propone mejorar la educación mediante su cambio y aprender gracias a las consecuencias de los cambios.
- b) Es participativa, las personas trabajan por la mejora de sus prácticas e indirectamente por la mejora de las prácticas de otras personas.
- c) Se desarrolla siguiendo una espiral introspectiva compuesta por constantes ciclos de planificación, acción, observación y reflexión.
- d) Es colaboradora; es decir, implica a las personas afectadas por las prácticas.
- e) Crea comunidades autocríticas con las personas que colaboran en el desarrollo del proceso de I-A.
- f) Es un proceso de aprendizaje continuo, orientado a que nuestra praxis se convierta en una acción consecuente con nuestra filosofía y valores educativos.
- g) Invita a los participantes a teorizar sobre sus modos de ser y sus modos de operar, inquiriendo en las circunstancias, en las acciones y en las consecuencias de estos modos.
- h) Exige que las prácticas institucionales sean sometidas a prueba, y sea recopilada información relevante sobre las mismas para que, y si es el caso, se pueda evidenciar que esas prácticas no son convenientes.
- i) Asimismo, la I-A obliga a la recopilación y el registro de la información sobre nuestros propios juicios y reacciones. Para este registro de la información se pueden utilizar herramientas digitales u otras herramientas como diarios o notas de campo donde apuntar nuestras propias reflexiones sobre los avances y las dificultades acaecidas.
- j) Es un proceso de carácter político, que puede llegar a realizar cambios en las estructuras, cambios que sin duda afectarán a las personas.
- k) Obliga a las personas a que realicen análisis críticos de las situaciones con las que operan. Estos análisis críticos pueden confluir en un cambio de prácticas. Este hecho puede crear conflictos entre las prácticas nuevas y las prácticas aceptadas institucionalmente. Las personas investigadoras podrán comprender cómo se arraigan las resistencias en estos momentos de conflicto. No obstante, la comprensión crítica de estas vivencias ayudará a actuar consecuentemente ante estas resistencias.
- l) Suele comenzar modestamente, con pequeños grupos de investigadores y breves ciclos de planificación, acción, observación y reflexión para, más adelante, dar paso a procesos de mayor envergadura a medida que avanza el trabajo de investigación.
- m) Permite crear registros de información sobre las actividades realizadas, cambios del lenguaje o discurso, ideas y justificaciones, desarrollo del trabajo y mejoras conseguidas.
- n) Por último, la I-A nos permite tomar conciencia de nuestra labor educativa y dar contenido y argumento a nuestro discurso y nuestras prácticas ante otras personas. Así, podemos igualmente pedir a esas personas que justifiquen sus acciones y sus prácticas educativas.

Se trata, en definitiva, de una espiral de investigación colectiva donde, según Latorre (2003), se debe desarrollar los siguientes pasos:

1. Diseño de un plan de acción con el fin de mejorar la práctica. El plan deberá ser flexible y estará informado críticamente; es decir, será un plan de acción colectivo y organizado, que buscará superar y evidenciar las contradicciones de la práctica entre los valores

educativos y las reproducciones institucionales y sociales, que deforman e impiden su desarrollo.

2. Actuar para implementar el plan de acción.
3. Observación del proceso de implementación y recogida de evidencias para su evaluación. El registro de la información se llevará a cabo mediante la utilización de diarios o diferentes herramientas digitales.

Además, Contreras (1994) ha subrayado las siguientes características del enfoque crítico de la I-A:

- a) La I-A pone el acento en los aspectos sociales de la práctica educativa; mejorar la educación conlleva la transformación de modos y formas socialmente establecidas que condicionan la práctica educativa.
- b) La reflexión sistemática de la práctica educativa posibilita la superación de las rutinas, costumbres e ideologías convencionales y convierte la práctica acrítica y no reflexiva en praxis; es decir, en acción comprometida y teóricamente informada. Esta praxis puede, a su vez, transformar la teoría que la informó en un primer momento.
- c) La I-A pretende la transformación de la práctica educativa en base a los valores de justicia, racionalidad, democracia y bienestar. Todo esto gracias a la autorreflexión crítica de las personas comprometidas con la acción.
- d) La mejora de la educación es una responsabilidad colectiva, social y política. Necesita del establecimiento de comunidades críticas comprometidas en la mejora de la educación.
- e) La acción organizada y colectiva de las comunidades críticas de personas y el proceso de emancipación que llevarán a cabo permitirán el cambio educativo y social.

Hoy día podemos encontrar planteamientos de lo más variado bajo el nombre de I-A. Algunos de ellos presentan prácticas habituales de investigación, otros son simples procesos de reflexión que originan intentos de mejora de la práctica profesional. Por consiguiente, no nos resulta sencillo determinar qué es y qué no es la I-A. Una variante de esta metodología la encontramos en los procesos formativos de las Comunidades de Práctica. La Comunidad de Práctica (en adelante CdP) es un concepto creado por Etienne Wenger en 1998. Wenger et al. (2002) la definieron de la siguiente manera: es un grupo de personas que se reúnen en torno a un determinado conjunto de inquietudes, conocimientos o problemas, lo que les permite profundizar sus conocimientos y habilidades a través de la interacción. Bozu e Imbernon (2009) han propuesto una lista de componentes comunes de las CdP. Las principales claves de las CdP son las siguientes:

- Los miembros que participan en la Comunidad de Práctica tienen conocimiento especializado (nadie tiene todo el conocimiento).
- Es necesario compartir el conocimiento. Así, con este intercambio, los conocimientos iniciales se reconfiguran y se convierten en nuevos conocimientos, desarrollando la cohesión entre los miembros y creando una nueva identidad.
- A través del liderazgo participativo se desarrollará el proceso de aprendizaje.

Teniendo en cuenta lo señalado, entendemos que los procesos de I-A de las CdP son espacios para el aprendizaje y la mejora con las siguientes características: se trata de un grupo humano de carácter interdisciplinar, especializado o en proceso de formación al que unirá intereses comunes en la búsqueda de la mejora en sus conocimientos y prácticas. Para ello, estas personas se beneficiarán de la mutua colaboración, compartiendo y reflexionando sobre las experiencias reales analizadas, con los objetivos finales de compartir, aprender, empoderar y la emancipar.

3. OBJETIVOS / HIPÓTESIS

Acoger y cultivar la diversidad inherente al ser humano, diseñar e implementar espacios y prácticas pedagógicas colaborativas -diluyendo las diversas disciplinas escolares en planteamientos interdisciplinares- y favorecer la capacidad creativa de los niños y de las niñas.

4. METODOLOGÍA / MÉTODO

En las líneas anteriores hemos recogido las principales características y fines de los planteamientos metodológicos críticos. Seguidamente -y dentro de este apartado-, presentaremos las prácticas metodológicas críticas que implementamos juntamente con los protagonistas y responsables de varios centros de infantil y primaria que participan en estos procesos de reflexión y mejora. Estos docentes, dotan de contenido las tesis inclusivas y se encuentran inmersos en un proceso de reformulación de sus prácticas educativas, a fin de conseguir responder a las demandas e intereses de los niños, de las niñas y de la comunidad a la que pertenecen. Grupos de docentes que trabajan y reflexionan para adquirir nuevas competencias profesionales; tales como: provocar, acompañar, cuestionar y estimular el aprendizaje de los niños y las niñas con las que comparten gran tiempo de sus vidas. Esto requiere replantear y reconstruir su rol docente, ya que, para que las niñas y los niños se conviertan en sujetos activos de su proceso de aprendizaje, los docentes se transforman en un personaje secundario durante todo este viaje pedagógico. En este cometido, cobra gran importancia las propuestas metodológicas críticas presentadas en este estudio, así como los procesos de observación, reflexión y participación (Karrera et al., 2024) a los que no está acostumbrado el profesional docente.

5. RESULTADOS

En este sentido, las propuestas metodológicas críticas expuestas en este estudio, transforman, mejoran y dan valor a la práctica educativa. Ayudan a que la escuela se adapte a las cualidades y a las necesidades de las personas que interactúan en ella, incluso llegan a establecer una organización y una distribución del centro educativo más creativo y mucho más flexible (Martínez-Agut y Ramos-Hernando, 2015).

Propuestas pedagógicas críticas donde los principales protagonistas son los propios niños, y donde cada aprendizaje nace de los intereses de estos (Karrera et al., 2021). Para ello,

es necesario priorizar las voces de estos protagonistas -y sus intereses- en aras de una pedagogía que fomente el empoderamiento y la creatividad personal. Así, en estas escuelas, los niños juegan un papel esencial en la construcción de su proyecto vital (Gúzman et al., 2019; Pérez y Ahedo, 2020).

El grupo de investigación ALHE ha compartido propuestas etnográficas críticas en diferentes investigaciones. Las más notables giran en torno a la singular práctica pedagógica de la escuela pública de Antzuola Herri Eskola (Arguiñano et al., 2018; Arguiñano et al., 2024; Karrera et al., 2019; Karrera et al., 2020; Karrera et al., 2023). Antzuola trata de crear contextos de bienestar, de cooperación, de motivación y de libertad, donde la relación con el conocimiento es positiva y está ligada a las personas, a sus interacciones, intereses, inquietudes y a un animoso deseo por conocer y saber. Por ello, cultivan las relaciones amistosas que se establecen entre las personas que forman su particular comunidad escolar. En ella, se cultivan interacciones personales cordiales, respetuosas y empáticas y, para ello, otorgan gran importancia a la capacitación docente en torno al lenguaje tanto verbal como no verbal.

Esta escuela se concibe como un marco social en el que interactúan personas con diferentes vivencias, pensamientos y formas de ver el mundo, lo que convierte a la escuela pública de Antzuola en una experiencia educativa donde el proceso de aprendizaje no concibe aciertos y errores, sino múltiples maneras e intentos para llegar a conocimiento. El curriculum en Antzuola se implementa gracias al denominado aprendizaje basado en proyectos (Walker et al., 2015) pero desde una cultura eminentemente matemática, donde el diálogo con y entre los niños y las niñas es una prioridad. En esta organización del curriculum no existen asignaturas específicas, sino que la práctica diaria se centra en el desarrollo de los proyectos que propone y expone el propio alumnado. El diseño didáctico no es rígido sino flexible, dando oportunidad a profundizar e incluir nuevas ideas y nuevos campos de investigación que van surgiendo durante el proceso de aprendizaje. Por ello, puede ocurrir que el proceso de un proyecto se desvíe del planteamiento inicial, dependiendo de las inquietudes, intereses o dificultades del grupo con el que se trabaja (Sasieta & Etxaniz, 2015). Según Arregi (2015, p.156) «El recorrido por cada uno de los proyectos-eje parte siempre de sus concepciones y estos se desarrollan paralelamente «movilizando estrategias dirigidas a generar el conflicto socio-cognitivo», a través de la interacción entre los niños en agrupamientos flexibles».

Como apuntan Apple y Beane (1997), en un aula democrática el alumnado y el profesorado colaboran en la planificación y toman decisiones que responden a las preocupaciones, aspiraciones e intereses de ambos. En Antzuola esta cuestión es importante, y mediante el PBL llevan al alumnado a una constante toma de decisiones: deciden qué temas quieren llevar a cabo en sus proyectos, qué quieren aprender dentro de ellos y cómo quieren hacerlo. En una didáctica donde el alumnado tiene el derecho de ser oído y el profesorado debe estar dispuesto a escuchar (Apple & Beane, 1997), el cambio de roles es necesario. En este centro el profesorado pasa a ser quien formula los problemas y organiza el conocimiento y el aprendizaje, para dejar de ser la persona que enseña (Gadotti, 2007). Para ello toman en cuenta dos cuestiones importantes e indivisibles: cómo aprenden los niños y cómo se sienten.

6. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

En otro orden de cosas, y durante estos últimos años, nuestro grupo de investigación ALHE participa en los siguientes procesos metodológicos de I-E, tanto en educación formal como no formal:

- En educación formal ALHE es parte del Laboratorio de Eibar (un laboratorio para el empoderamiento de niños en edad escolar en base a propuestas globalizadas STEAM). Este laboratorio es una CdP formada por un grupo de profesorado voluntario de 15 centros educativos de infantil y primaria repartidos entre Bizkaia, Gipuzkoa y Nafarroa. Son profesionales con diferente experiencia laboral; es decir, algunos son nóveles, otros son más experimentados y, también, junto con investigadores de ALHE, participan activamente en esta CdP profesionales que cuentan con una larga experiencia en procesos de renovación pedagógica y que, en la actualidad, disfrutan del merecido retiro laboral. Estas sesiones se organizan con una periodicidad mensual. En las sesiones de esta CdP se presentan experiencias que se llevan a cabo en estas escuelas; es decir, proyectos educativos críticos relacionados con experiencias pedagógicas STEAM. También se reserva un tiempo específico de cada sesión para, apoyados en lecturas pedagógicas acordadas con anterioridad, reflexionar sobre nuestras concepciones y prácticas educativas. Estas sesiones nos ayudan a tomar conciencia de los puntos fuertes y débiles de nuestra labor docente dentro de un marco interdisciplinar y crítico. Por ello, compartimos reflexiones y lecturas con un doble propósito: nutrirnos intelectualmente para tomar conciencia del valor de nuestra práctica pedagógica crítica y construir un discurso que presente y facilite la comprensión del acto educativo desarrollado.
- En el ámbito de la educación no formal, colaboramos con las Comunidades de Práctica organizadas por OIHERRI (red de pueblos y ciudades educadoras en Euskal Herria) en cuatro municipios de Gipuzkoa. En estas CdP, se dan cita los principales agentes educativos de estos municipios. Son espacios destinados a reflexionar sobre las oportunidades y vías de participación que tienen los niños en los respectivos municipios y, en estas CdP, se reflexiona y trabaja de manera colaborativa a fin de plantear y organizar acciones para la mejora de la participación de estos en sus pueblos y ciudades.

Sin duda, crear espacios estables donde interactuar investigadores sociales, profesionales (de la administración y de la educación formal y no formal) y docentes de centros, etapas y ciclos educativos distintos, nos ha ayudado profesionalmente y nos ha permitido reflexionar sobre la importante labor educativa que desempeñamos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Apple, M. W. y Beane, J. A. (1997). *Escuelas democráticas*. Morata.
- Arguiñano, A., Karrera, I. y Arandia, M. (2018). Funcionamiento democrático y ABP: factores determinantes para la inclusión y el rendimiento del alumnado. *Revista electrónica de investigación educativa*, 20(2), 103-112. <https://doi.org/10.24320/redie.2018.20.2.1450>

- Arguiñano, A., Karrera, I., Basasoro, M. y Ormazabal-Arizkorreta, G. (2024). Legacy of a public education project in the Basque Country: 40 years of pedagogical innovation in Pre-school and Primary Education. *Cogent education*, 1, 1-12. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2023.2287327>
- Arregi, X. (2015). *El modelo pedagógico de Antzuola Herri Eskola* [Tesis doctoral]. Universidad de Mondragón. <http://ebiltegia.mondragon.edu:8080/xmlui/handle/20.500.11984/1581>
- Bozu, Z. e Imbernon, F. (2009). Creando comunidades de práctica y conocimiento en la Universidad: una experiencia de trabajo entre las universidades de lengua catalana. *Revista de Universidades y Sociedad de Conocimiento*, 6(1), 1-10. <https://www.redalyc.org/pdf/780/78011179004.pdf>
- Bruner, J. (1988). *Desarrollo cognitivo y educación*. Morata.
- Freire, P. (1969). *Educación y concienciación*. Siglo XXI.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- Freire, P. (1984). *La importancia de leer y el proceso de liberación*. Siglo XXI.
- Freire, P. (1989). *La educación como práctica de la libertad*. Siglo XXI.
- Freire, P. (1990). *La naturaleza política de la educación: cultura, poder y liberación*. Paidós.
- Freire, P. (1992). *Pedagogía de la esperanza*. Paidós.
- Freire, P. (1997). *A la sombra de este árbol*. El Roure.
- Goetz, J., & LeCompte, M. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo de investigación educativa*. Morata.
- Gúzman Ibarra, I., Settati, A. y Marín Uribe, R. (2019). *Transdisciplinariedad y la transversalidad: una experiencia para religar la práctica educativa*. *Cultura, Educación y Sociedad*, 10(2), 73–84. <https://doi.org/10.17981/cultedusoc.10.2.2019.06>
- Habermas, J. (1997). *Teoría de la acción comunicativa: Complementos y estudios previos*. Cátedra.
- Habermas, J. (1987a). *Teoría de la acción comunicativa. Vol. I. Racionalidad de la acción y racionalización social*. Taurus.
- Habermas, J. (1987b). *Teoría de la acción comunicativa. Vol. II. Crítica de la razón funcionalista*. Taurus.
- Karrera, I. (2008). *El método cualitativo como herramienta válida en la resolución de conflictos escolares*. [Tesis doctoral] Universidad del País Vasco (UPV/EHU).
- Karrera, I. Garmendia, M. y Arguiñano, A. (2019). Sinergias entre inclusión, competencias y rendimiento escolar: el caso de la escuela pública de Antzuola. *Profesorado: Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 23(1), 83-102. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i1.9145>
- Karrera, I., Arguiñano, A., Basasoro, M. y Castillo, P. (2020). *Innovative pedagogical experiences at basque country inclusive schools*. *British Journal of Educational Studies*, 68(6), 753-770. <https://doi.org/10.1080/00071005.2020.1719032>
- Karrera, I., Basasoro, M. y Arguiñano, A. (2023). Pedagogical keys to inclusion and democracy in a Basque Country school: gaining knowledge from the educational project at Antzuola Herri Eskola. *Educational Review*, 1-19. <https://doi.org/10.1080/00131911.2021.1923460>
- Karrera, I., Otazu, O., Ormazabal, G. y Arguiñano, A. (2024). ¿Cómo lo ves? La observación como principal técnica de recogida de información cualitativa. En ed. Pizà-Mir, B. y Quílez, A. *La transversalidad de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS)*. Educación y Sociedades. Egregius

- Kemmis, S. y McTaggart, R. (1988). *Cómo planificar la investigación-acción*. Laertes.
- Lave, J. & Wenger, W. (1991). *Situated learning. Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press.
- Martínez-Agut, M. P. y Ramos-Hernando, C. (2015). Escuelas Reggio Emilia y los 100 lenguajes del niño: experiencia en la formación de educadores infantiles. *Actas del XVIII Coloquio de Historia de la Educación: Arte, literatura y educación*, (2), 139-151. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5207311>
- Pérez Guerrero, J. y Ahedo Ruiz, J. (2020). La educación personalizada según García Hoz. *Revista Complutense de educación*, 31(2), 153-161. <https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/61992/4564456553086>
- Piaget, J. (1990). *El nacimiento de la inteligencia en el niño*. Crítica.
- Piaget, J. (1983). *Psicología de la inteligencia*. Crítica.
- Sasieta, E. M. y Etxaniz, P. (2015). He estado pensando y mi cabeza me dice que... *Aula de innovación educativa*, (238), 24-28.
- Tonucci, F. (2017). A modo de introducción...: La diversidad como valor en una escuela que cambia. *Aula Abierta*, 46(2), 9-12. <https://reunido.uniovi.es/index.php/AA/article/view/11980>
- Vygotski, L. S. (1996). *Pensamiento y lenguaje*. Paidós.
- Vygotski, L. S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Crítica.
- Walker, A., Leary, H., Hmelo-Silver, C. y Ertmer, P. A. (2015). *Essential readings in problem-based learning: Exploring and extending the legacy of Howard S. Barrows*. Purdue University Press.
- Wenger, E. (1998). Communities of practice: Learning as a social system. *Systems thinker*, 9(5), 2-3. <https://thesystemsthinker.com/communities-of-practice-learning-as-a-social-system/>
- Wenger, E., McDermott, R. y Snyder, W.M. (9 de agosto de 2024). *Cultivating communities of practice: A guide to managing knowledge*. Harvard Business School. <https://lc.cx/zy3b2Z>
- Woods, P. (1989). *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. Paidós.

3. EDUCAR PARA DECRECER: UNA REVISIÓN SISTEMÁTICA DE LA LITERATURA

ENRIQUE-JAVIER DíEZ-GUTIÉRREZ¹, JOSÉ JESÚS TRUJILLO VARGAS^{2*}, IGNACIO PERLADO LAMO DE ESPINOSA³, LUISA MARÍA GARCÍA SALAS⁴, KELLY CAROLINA ROMERO ACOSTA⁵, LUIS MIGUEL MATEOS TORO⁶ Y ANTONIO PÉREZ-ROBLES⁷

Universidad de León¹, Universidad Internacional de La Rioja², Universidad de Alcalá de Henares³, Centro de Magisterio Virgen de Europa⁴, The University of British Columbia (Canadá)⁵, Centro de Magisterio Virgen de Europa⁶, Universidad Internacional de La Rioja⁷

*jose.trujillo@unir.net

RESUMEN

La crisis medioambiental y ecosistémica se ha abordado de diferentes formas en el sistema educativo actual. Con la finalidad de estudiar cuáles han sido los abordajes más influyentes, se realizó esta Revisión Sistemática de la Literatura (RSL) entre los años 2005 y 2022. Siguiendo los estándares PRISMA, se seleccionaron 36 artículos indexados en bases de datos de alto impacto (Scopus, Dialnet, Web of Science y Scielo) que se ajustaban a los criterios metodológicos y englobaban las palabras: decrecimiento y educación. Los resultados reflejan que las problemáticas asociadas a la Educación ambiental son temas relevantes que preocupan, pero con poco efecto en la práctica educativa; el concepto de sostenibilidad se incorpora en el currículo de forma esporádica y descontextualizada, sin cuestionar su significado, el modelo de crecimiento y consumo ilimitado que plantea el capitalismo. Se concluye que: a) es necesario apostar por una educación para el decrecimiento como alternativa a una para la sostenibilidad; y b) es crucial incorporar el decrecimiento de forma transversal mediante la reforma de los planes de estudio de las Facultades de Educación, dándole un lugar prioritario a la pedagogía del decrecimiento.

PALABRAS CLAVE

Decrecimiento, educación ambiental, sostenibilidad, maestros, revisión sistemática.

1. INTRODUCCIÓN/MARCO TEÓRICO

La sociedad de crecimiento, en la que estamos inmersos, es insostenible, debido a que no tiene en cuenta la capacidad de regeneración del planeta, y es profundamente desigual: el 20 % de la población mundial posee el 86 % de los recursos naturales, mientras sufren una situación de pobreza extrema (menos de un dólar diario) 1.300 millones de personas (Du & King, 2022; Sánchez-Rodríguez et al., 2023). Por tanto, el punto de partida, definitivamente, no es el mismo para todas las personas, ya que es el Norte global enriquecido quien establece las reglas del juego internacional, organizando un sistema de intercambio desigual, convirtiendo al Sur global en zonas de sacrificio extractivista (Alister et al., 2021).

Estamos en una época de profunda crisis que afecta a las relaciones de las personas y las sociedades con la naturaleza (López, 2023), como también al equitativo acceso a los

bienes y recursos que nos facilita la Tierra. Durante los últimos decenios, el consumo ha aumentado de modo tan exponencial que nos ha conducido a una forma de vida que conlleva una seria amenaza para el futuro de la humanidad y de la vida en este planeta (Mínguez-Vallejos & Pedreño-Plana, 2021). Es más, el incremento irracional del consumo se ha convertido antes en un indicador de infelicidad que una muestra de lo contrario (Shcheghel, 2020).

En este momento sociohistórico, resulta crucial replantearse cómo avanzar en la construcción de una sociedad y un planeta que desarrolle otro modelo más respetuoso, más sostenible, ante este modelo de producción y consumo y el tremendo deterioro socioambiental global que provoca este modelo en nuestro ecosistema (Gómez-Luna, 2020). La Universidad y la Educación Superior no pueden dar la espalda a esta situación y tienen una enorme responsabilidad social y formativa a la hora de abordar cómo formar a las futuras generaciones ante esta problemática que afecta a la sociedad y al futuro del planeta.

1.1. Crisis climática

Uno de los aspectos más visibles de esta crisis del modelo, es el cambio climático (en adelante CC). El 3 y 4 de julio de 2023 fueron los dos días más calurosos en el planeta en la reciente historia, con las temperaturas más altas desde que empezaron los registros a mediados del siglo XX, según datos del Centro de Predicción Ambiental de Estados Unidos. En España sólo entre 2021 y 2023 se han dado el doble de días por encima de los 40 grados que en toda la década de los ochenta (Navarro, 2023). Es una tendencia progresiva que se constata en estos últimos años (López, 2023). En este escenario es necesario que la investigación académico-educativa conceda a la emergencia climática la importancia transcendental que deriva de su potencial de amenaza, marcando programas y agendas consensuadas que den prioridad a la mejora del conocimiento y la formación pedagógica de las actuales y futuras generaciones para que las sociedades contemporáneas tomen conciencia de su gravedad, demanden políticas y acciones efectivas de respuesta y participen activamente en su implementación (Gutiérrez-Pérez et al., 2020).

Sin embargo, a nivel científico y de pervivencia de la especie y del planeta el CC se postula como el desafío más importante de la humanidad para el presente siglo (Bento et al., 2023). Por tanto, desconcierta la apatía que parte de las ciencias sociales y la educación, parecen haber manifestado y manifiestan sobre este problema en la trayectoria actual hacia un colapso generalizado (González-Gaudiano & Meira-Cartea, 2019).

1.2. Cambio climático y educación

Aunque lo más aconsejable actualmente sería transformar radicalmente el modelo energético basado en el uso intensivo de hidrocarburos fósiles de forma urgente y planificada, lo cierto, es que el modelo económico y social, así como buena parte de la sociedad no se ha dado cuenta de la urgencia y la necesidad de este cambio (González-Gaudiano & Meira-Cartea, 2019). González-Gaudiano y Meira-Cartea (2019) indican que la resistencia al cambio ante los problemas ambientales que existen en la actualidad se debe, en su mayor parte, a que las personas y las comunidades no poseen un conocimiento «objetivo» y «real» de cómo es y de cómo funciona el mundo real. Por ello, la educación debe centrarse en transmitir aquellos conocimientos científicos que permitan construir una imagen real de su entorno.

La insistencia en convertir la Educación Ambiental en una educación esencialmente «científica» expresa muchas veces este tipo de proyectos deconstructivos (Meira, 2013). Para ello se requieren enfoques, metodologías y herramientas que aún no están en las aulas de forma generalizada (González-Gaudiano & Meira-Carda, 2019). Aunque educarnos en otro modelo de vida implique tener que renunciar voluntariamente a ciertos satisfactores que nos ofrece el modo de vida actual para combatir el CC (González-Gaudiano, 2020).

Por eso, hemos de ser conscientes de que el cambio social, político y personal de hábitos, mentalidades y prácticas que exige otro modelo económico, cultural, relacional y vital, conlleva resistencias y actitudes defensivas, como cualquier cambio, lo cual suele derivar en una resistencia, un distanciamiento y la creencia en futuras soluciones tecnológicas de la problemática a la que nos enfrentamos que no siempre llegan a tiempo o ni siquiera son posibles (Moreno-Fernández, 2020).

2. OBJETIVOS / HIPÓTESIS

El objetivo de esta investigación ha sido realizar una Revisión Sistemática de la Literatura (RSL) respecto a la importancia y abordaje, que se hace en el sistema educativo y especialmente en la formación universitaria del futuro profesorado, para afrontar la actual crisis ambiental y ecosistémica.

De dicho objetivo se extraen las siguientes cuestiones de investigación:

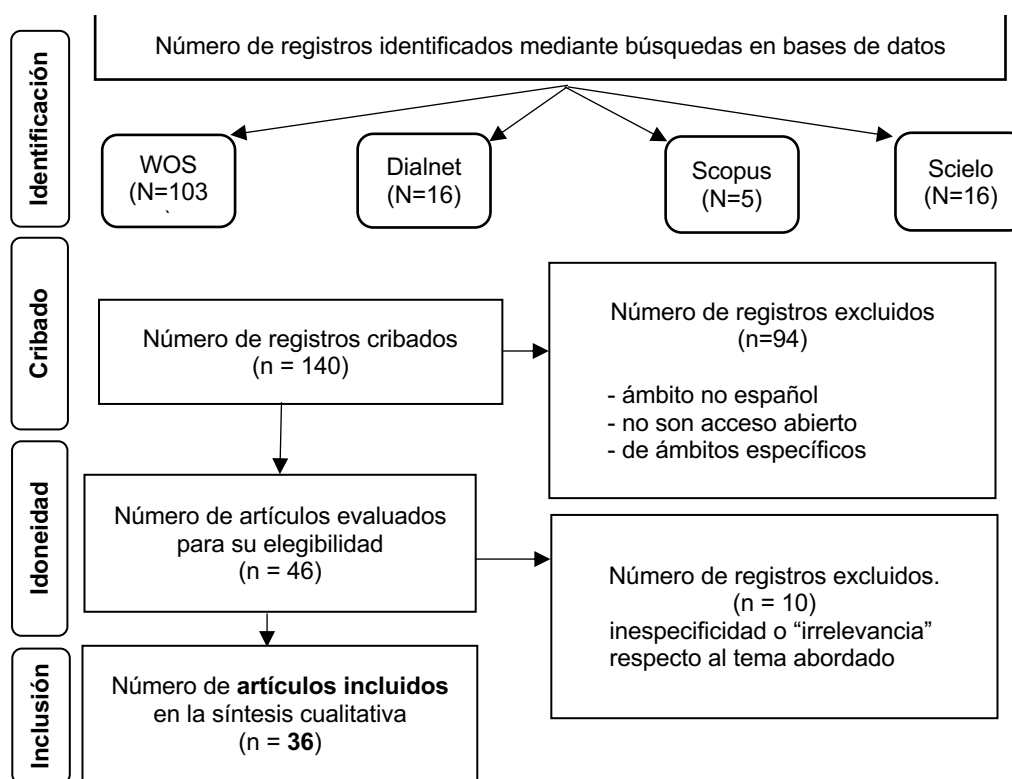
- ¿Aparece en la literatura actual una preocupación por este tema en el ámbito educativo, dado el número e importancia de las publicaciones al respecto?
- ¿Qué conocimientos, conceptualización epistemológica y comprensión de las causas, de las consecuencias y de las formas de abordaje sobre el fenómeno predomina en el profesorado y en el alumnado respecto a la crisis climática?
- ¿Qué opciones o propuestas de solución y abordaje se plantean en el sistema educativo respecto a la salida de esta crisis?
- ¿Aparece una preocupación por formar al futuro docente en cómo enseñar y trabajar educativamente estos temas en la formación del profesorado que se imparte actualmente, tal como se pueda apreciar por el número e importancia de las publicaciones encontradas al respecto?
- ¿Hay un auge de publicaciones que inciden en esta temática referidas a las actuales o recientes políticas educativas puestas en marcha en España?

3. METODOLOGÍA / MÉTODO

Para realizar esta revisión sistemática se utilizaron las bases de datos de referencia WOS, Scopus, Scielo y Dialnet para la búsqueda de todas las publicaciones seleccionadas entre los años 2005 y 2022, utilizando los operadores booleanos. Se han analizado aquellas investigaciones y estudios emergentes más citados, revisando en profundidad los contenidos de los seleccionados y, finalmente, realizando un mapeo del estado de la cuestión.

Las palabras clave para la búsqueda de artículos han sido: decrecimiento y educación. Tras la primera revisión en la que aparecieron 140 artículos entre el año 2005 y el año 2022, fueron descartados 94 artículos por los siguientes criterios: a) artículos de investigaciones en países anglosajones que no ajustaban la significación del concepto decrecimiento; b) artículos de acceso cerrado; c) artículos de ámbitos no influyentes en la temática: Química, Biología, Economía, Matemáticas...; y d) artículos que sin relación didáctica entre el decrecimiento y el cambio climático. Igualmente, se realizó un segundo barrido de artículos, descartando otros 10 siguiendo el criterio de inespecificidad o «irrelevancia didáctica» en los temas abordados, lo que conllevó a la cifra bibliográfica final de 36 artículos para el análisis de la RSL. Los criterios de inespecificidad fueron los siguientes: a) experiencias descriptivas de aplicaciones didácticas o metodológicas que no aportan un planteamiento epistemológico de fondo; b) reseñas de otras publicaciones o experiencias realizadas; y c) estudios anteriores al año 2005. Este proceso se refleja en la Figura 1.

Figura 1. Diagrama de flujo PRISMA sobre las distintas fases de la RSL



Fuente: Elaboración propia.

Los artículos seleccionados se muestran en una tabla que detalla el año y los aspectos fundamentales tratados en ellos respecto al tema abordado en la RSL. Dicha tabla se omite para no exceder el número de páginas máximas de este resumen de comunicación escrita.

Tabla 1. Datos de la muestra por curso y área de conocimiento

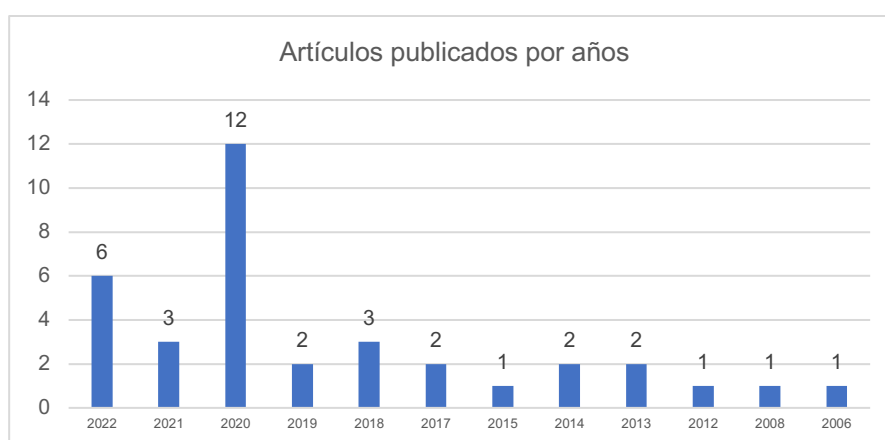
	Autor/es	Año	Aspectos relevantes
1	Bello-Benavides & Cruz-Sánchez	2020	a. Percepción de la comunidad educativa
2	Calixto	2020	a. Percepción de la comunidad educativa
3	González-Gaudiano & Maldonado-González	2014	a. Percepción de la comunidad educativa
4	Rodríguez Pacheco et al.	2022	a. Percepción de la comunidad educativa
5	Calixto	2018	b. Representaciones sociales que se plasman en la comunidad educativa
6	Calixto-Flores	2015	b. Representaciones sociales que se plasman en la comunidad educativa
7	Caramés & Mulet	2018	b. Representaciones sociales que se plasman en la comunidad educativa
8	Meira	2013	b. Representaciones sociales que se plasman en la comunidad educativa
9	Meira & Arto	2014	b. Representaciones sociales que se plasman en la comunidad educativa
10	Menéndez-Cadena et al.	2020	b. Representaciones sociales que se plasman en la comunidad educativa
11	Parra et al.	2013	b. Representaciones sociales que se plasman en la comunidad educativa
12	Barrera-Hernández et al.	2020	c. Manera de abordar en el campo educativo
13	Boronat et al.	2018	c. Manera de abordar en el campo educativo
14	Cruz & Páramo	2020	c. Manera de abordar en el campo educativo
15	Díez-Gutiérrez	2012	c. Manera de abordar en el campo educativo
16	Díez-Gutiérrez & Palomo-Cermeño	2022	c. Manera de abordar en el campo educativo
17	Ecologistas en Acción	2006	c. Manera de abordar en el campo educativo
18	Espinet et al.	2020	c. Manera de abordar en el campo educativo
19	García et al.	2019	c. Manera de abordar en el campo educativo
20	García-Díaz et al.	2019	c. Manera de abordar en el campo educativo
21	García-Vinuesa et al.	2020	c. Manera de abordar en el campo educativo
22	Gavilanes-Capelo & Tipán-Barros	2021	c. Manera de abordar en el campo educativo
23	González-Gaudiano	2020	c. Manera de abordar en el campo educativo
24	González-Gaudiano & Meira-Carda	2020	c. Manera de abordar en el campo educativo
25	Guerrero-Fernández et al.	2022	c. Manera de abordar en el campo educativo
26	Gutiérrez-Pérez et al.	2020	c. Manera de abordar en el campo educativo

27	Herrero et al.	2022	c. Manera de abordar en el campo educativo
28	Mallart i Navarra & Solaz-Almena	2008	c. Manera de abordar en el campo educativo
29	Mínguez-Vallejos & Pedreño-Plana	2021	c. Manera de abordar en el campo educativo
30	Morote	2022	c. Manera de abordar en el campo educativo
31	Moreno-Fernández	2020	c. Manera de abordar en el campo educativo
32	Navarro-Díaz et al.	2020	c. Manera de abordar en el campo educativo
33	Pérez-Rodríguez et al.	2017	c. Manera de abordar en el campo educativo
34	Prosser et al.	2022	c. Manera de abordar en el campo educativo
35	Rodríguez-Marín et al.	2017	c. Manera de abordar en el campo educativo
36	Velázquez-Labrada et al.	2021	c. Manera de abordar en el campo educativo

Fuente: Elaboración propia.

Hay que señalar que, en cuanto al periodo de publicación analizado en esta RSL, se observa en la Figura 2 el incremento notable de las publicaciones en el año 2020 (12 estudios), junto al año 2022 con un total de 6. A lo largo del resto de años, se distribuyen de forma homogénea los estudios elegidos (entre 2 y 3). En este sentido, no debemos olvidar el hecho significativo, que puede explicar este repunte, la celebración de la Cumbre sobre los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) en septiembre de 2019, en donde los líderes mundiales solicitaron un decenio de acción y resultados en favor del desarrollo sostenible, y prometieron movilizar la financiación, mejorar la aplicación a nivel nacional y reforzar las instituciones para lograrlos. Es decir, el año 2020 debe marcar el inicio de una década de acción ambiciosa a fin de alcanzar los Objetivos para 2030.

Figura 2. Comparativa de los estudios analizados por año



Fuente: Elaboración propia.

4. RESULTADOS Y DISCUSION

Este mapeo del estado de la cuestión actualizado nos ha permitido identificar las distintas posiciones epistemológicas existentes sobre el abordaje y forma de implementación educativa ante la crisis climática y ecosistémica, así como en la formación del profesorado respecto a este terreno.

Exponemos a continuación los resultados de la RSL realizada a partir de las categorías establecidas en torno a los objetivos de la investigación:

4.1. La importancia en el campo educativo

En esta categoría de análisis nos hemos encontrado con varios hallazgos fundamentales. El primer resultado y más significativo en esta categoría es que la crisis y el CC (a) es un tema relevante en cuanto a la preocupación expresada por la comunidad educativa, pero que (b) no se ve suficientemente reflejada en la práctica educativa cotidiana en las aulas y los centros educativos en coherencia con esa preocupación expresada (Ecologistas en Acción, 2006). Y que (c) el decrecimiento aún no ha aparecido en el campo educativo, dado que hay muy poca literatura, estudios e investigaciones al respecto en este terreno (Díez-Gutiérrez & Palomo-Cermeño, 2022; García et al., 2019).

Un segundo hallazgo es que las investigaciones reflejan que se ha incorporado en algunos libros de texto y materiales curriculares de algunas asignaturas, pero (a) de forma esporádica en la mayoría de los casos (Mínguez-Vallejos & Pedreño-Plana, 2021; Morote, 2022); (b) de forma descontextualizada y aislada respecto solo a determinadas problemáticas ambientales (Navarro-Díaz et al., 2020; Prosser et al., 2022); (c) desde una perspectiva que minimiza el impacto y las consecuencias que están provocando (Díez-Gutiérrez & Palomo-Cermeño, 2022; García-Vinuesa et al., 2020); que (d) no cuestiona el modelo de crecimiento ilimitado y de consumo que conlleva el capitalismo (Díez-Gutiérrez & Palomo-Cermeño, 2022), así como (e) desde un enfoque que fía la solución a la tecnología del futuro con un cierto hálito mágico y de desplazamiento a futuro del problema (Ecologistas en Acción, 2006; Herrero et al., 2022).

El tercer resultado hace referencia a que se han realizado principalmente estudios sobre tres aspectos fundamentales: (a) la percepción que tiene la comunidad educativa al respecto del tema (Bello-Benavides & Cruz-Sánchez, 2020; Calixto, 2020; Rodríguez Pacheco et al., 2022), (b) las representaciones sociales que se plasman en dicha comunidad sobre la temática estudiada (Calixto, 2018; Menéndez-Cadena et al., 2020; Parra et al., 2013) y, (c) la manera de abordar el tema en el campo educativo (Barrera-Hernández et al., 2020; Ecologistas en Acción, 2006; García-Vinuesa et al., 2020; González-Gaudiano, 2020; González-Gaudiano & Meira Cartea, 2020; Guerrero-Fernández et al., 2022; Morote, 2022; Prosser et al., 2022). Estos tres apartados se desarrollarán en las siguientes categorías analizadas.

El cuarto resultado tiene que ver con la forma de abordar educativamente la crisis climática. En este sentido se señalan dos aspectos relevantes: (a) prevalecen las prácticas educativas disciplinares sobre propuestas interdisciplinarias o transversales que posibiliten aproximaciones complejas (Bello-Benavides & Cruz-Sánchez, 2020; García-Vinuesa et al., 2020; Gavilanes-Capelo & Tipán-Barros, 2021); y (b) predominan abordajes de sensibilización personal en las que no se problematiza ni profundiza suficientemente en sus causas estructurales, en los impactos globales que supone y en las posibles vías de acción de respuesta que cues-

tionen, vayan más allá o superen el sistema capitalista del crecimiento (Espineta et al., 2020; Rodríguez-Marín et al., 2017; Velázquez-Labrada et al., 2021).

Un quinto elemento encontrado son las vías de conocimiento sobre este tema que más impactan en el alumnado. Se resalta el papel de las redes sociales y los medios digitales, conforme aumenta la edad del alumnado en relación con la información que se obtiene (Caramés & Mulet, 2018; Morote, 2022; Navarro-Díaz et al., 2020). Lo cual conlleva, según las investigaciones, que la escuela debe ser consciente de la influencia que tienen los medios de información digitales (Internet, redes sociales, TV) en la conformación del conocimiento del alumnado y que, aunque se usen estos medios también en las aulas de forma didáctica, los jóvenes tienen acceso a todo un espectro muy variado de información al respecto, que va desde una perspectiva crítica y global, hasta visiones negacionistas y conspiranoicas muy cuestionables (García et al., 2019). La escuela tiene una labor fundamental en este sentido, según la investigación educativa, de cribado y análisis de las fuentes de información, de su fiabilidad y también de contraste de la información científica y sólida respecto a la simplemente divulgativa en la que suelen predominar noticias donde se destaca la contaminación como origen de la crisis climática y el aumento de la temperatura como efecto (Morote, 2022; Pérez-Rodríguez et al., 2017; Prosser et al., 2022).

El sexto resultado hace referencia a la representación social que parece predominar en los docentes sobre la crisis y el CC (González-Gaudio & Maldonado-González, 2014; Pérez-Rodríguez et al., 2017). Destaca que la información que tienen les permite comprender el fenómeno desde visiones más complejas que las que suele mostrar el alumnado en las que incide su dimensión biofísica, económica y política, aunque con mayor peso la primera; así como la repercusión de sus impactos en la esfera internacional, nacional y regional; pero que no predomina una visión crítica que cuestione el sistema y que se centra más en planteamientos de sensibilización personal o, en todo caso, comunitario que no conlleve conflictos con el poder ni el sistema (Bello-Benavides & Cruz-Sánchez, 2020; Díez-Gutiérrez & Palomo-Cermeño, 2022; Ecologistas en Acción, 2006).

4.2. Conceptualización epistemológica desde la educación

En esta categoría también señalamos seis elementos significativos que nos parecen relevantes en los resultados hallados en esta RSL.

Los participantes en diversos estudios, que cuentan con profesores y estudiantes, perciben el fenómeno de la crisis climática como real y una situación preocupante en la actualidad (Calixto, 2018). Por lo que el primer resultado a reseñar en esta categoría es que actualmente en ambos predomina mayoritariamente, una conciencia del fenómeno y de su gravedad (Barrera-Hernández et al., 2020; Gutiérrez-Pérez et al., 2020).

El segundo aspecto destacable es sobre la concepción respecto a sus causas. En las investigaciones revisadas (Barrera-Hernández et al., 2020; Calixto-Flores, 2015; Gutiérrez-Pérez et al., 2020; Meira, 2013; Mínguez-Vallejos & Pedreño-Plana, 2021; Velázquez-Labrada et al., 2021), las causas más señaladas se asocian (a) a nivel individual, vinculadas tanto con el egoísmo humano como con el consumismo, (b) a nivel estructural relacionadas con el capitalismo, la sobrepoblación y la contaminación, (c) a nivel social con la falta de educación y la corrupción, y (d) a nivel económico con el poco presupuesto público y la falta de sanciones para industrias contaminantes.

Respecto a otro de los resultados señalados por la comunidad educativa sobre cómo son concebidas y entendidas las consecuencias de la crisis climática se identifican y señalan reiteradamente como tales las siguientes: (a) a nivel global los impactos ambientales (Gutiérrez-Pérez et al., 2020; Meira & Arto, 2014) y (b) a nivel personal las enfermedades, los cambios de comportamiento y de estado de ánimo (Bello-Benavides & Cruz-Sánchez, 2020; Calixto, 2020; García-Díaz et al., 2019; Meira, 2013; Menéndez Cadena et al., 2020; Rodríguez Pacheco et al., 2022).

En cuanto a los conocimientos adquiridos a través de la educación, parece que una parte de los estudiantes no tienen conocimiento sobre determinadas cuestiones básicas (gases de efecto invernadero, comercio de emisiones de carbono...) y que otra buena parte tienen un conocimiento confuso o errado al respecto, así como de aspectos referidos a la política y gestión ambiental (Calixto, 2018; Cruz & Páramo, 2020). Aunque sí que manifiestan su disposición a participar en el desarrollo de acciones a favor del medio ambiente (Calixto, 2020). No obstante, se constata que tienden a ver el problema como algo lejano temporalmente lo que dificulta la toma de acciones adecuadas y oportunas cuanto antes (Cruz & Páramo, 2020).

El quinto hallazgo es que epistemológicamente se percibe una representación de la comunidad educativa más enfocada en las consecuencias catastróficas del problema que orientada a las soluciones (Boronat-Gil et al., 2018; Calixto-Flores, 2015; Navarro-Díaz et al., 2020; Rodríguez-Marín et al., 2017). Esto muestra una representación con una carga emocional negativa y de tono pesimista, ante cuyo potencial de amenaza es difícil evocar o visualizar posibles alternativas (Meira & Arto, 2014).

El sexto resultado a reseñar es que el alumnado parece identificar causas, consecuencias y estrategias frente a la crisis climática, pero a través de asociaciones directas y simples: identifican como causa la quema de combustibles fósiles, pero no los hábitos de consumo; reconocen estrategias directas para combatir el CC, como el uso de transporte urbano, pero no perciben la relación entre estrategias de consumo local y la reducción del transporte de mercancía (Navarro-Díaz et al., 2020). Las consecuencias de carácter socioeconómico son las menos identificadas por el alumnado (Robredo & Ladrera, 2020), a pesar de la evidente correlación entre ellas y la intensificación del CC (Bhatt et al., 2008). La mayoría de las representaciones sociales aluden solamente a la dimensión ecológica, retomando algunos elementos de la dimensión social y sin tomar en cuenta las dimensiones política, económica, cultural y filosófica (Calixto, 2020; García et al., 2019).

4.3. Estrategias de intervención educativa

En esta categoría hemos englobado todas las propuestas que desde la educación se plantean respecto a cómo intervenir educativamente, tanto en la escuela como en las actividades extraescolares, complementarias, etc., ante el problema de los límites del planeta, el reparto de los recursos escasos del mismo, la inter y ecodependencia y el comportamiento depredador e insostenible del capitalismo respecto a la biosfera que mantiene la vida. Aportamos a continuación los resultados obtenidos en la RSL.

Por parte de los estudiantes hay dos formas mayoritarias a través de las cuales encauzan su intervención: (a) activismo y (b) acciones remediales (Calixto, 2020; Morote, 2022). Las investigaciones y estudios recogen experiencias y propuestas de un sector de estudiantes que insisten en una cierta inflación de «hiperactivismo» de confrontación y acciones, tanto

simbólicas como de confrontación directa, para denunciar las consecuencias del CC y la superación de los límites del planeta, que buscan llamar la atención y generar una cierta agenda mediática como forma de que las políticas públicas actúen (Morote, 2022). Otro sector se centra más en acciones de tipo sensibilizador, remedial y de actuación local para paliar o minimizar en la medida de lo posible los efectos del CC, entendiendo que el cambio estructural, global y cultural de la sociedad no es competencia suya (Calixto, 2020).

Desde la escuela se plantea que la intervención educativa se ha de centrar en (a) transmitir conocimientos e información contrastada que sensibilice sobre los efectos y consecuencias del CC y la crisis energética y ecosistémica (Bello-Benavides et al., 2020; Espinet et al., 2020; García-Díaz et al., 2019); en (b) investigar con el alumnado y la comunidad educativa el fenómeno, sus consecuencias y sus posibles alternativas para involucrarles en la gravedad y la responsabilidad personal y social al respecto (Calixto, 2020; Gavilanes-Capelo & Tipán-Barros, 2021); en (c) poner en práctica medidas, implementar estrategias y compromisos en el propio centro educativo y en su entorno para «poner en acción» medidas concretas que permitan mostrar y dar ejemplo coherente con el cambio que se propone (Guerrero-Fernández et al., 2022; Menéndez-Cadena et al., 2020; Mínguez-Vallejos & Pedreño-Plana, 2021); en (d) plantear acciones y programas de aprendizaje-servicio con esta perspectiva que impacten en el contexto social y ayuden a transformarlo en este sentido (Gutiérrez-Pérez et al., 2020; Mallart i Navarra & Solaz-Almena, 2008; Mínguez-Vallejos & Pedreño-Plana, 2021; Moreno-Fernández, 2020; Prosser et al., 2022; Rodríguez-Marín et al., 2017); y en (e) denunciar el modelo que sostiene la situación y conseguir que la comunidad educativa se involucre con los movimientos sociales y activistas de su entorno para luchar contra el CC y el sistema que lo mantiene (Cruz & Páramo, 2020; Espinet et al., 2020; García et al., 2019; García-Vinuesa et al., 2020; González-Gaudiano, 2020).

De estas estrategias de intervención educativa parecen predominar aquellas que se centran o se relacionan más con tomar conciencia, sensibilizar, crear espacios de reflexión y difundir información sobre la sustentabilidad y el cuidado del medio ambiente (Gutiérrez Pérez et al., 2020). Aunque, en aquellas que se abordan desde un enfoque decrecentista la estrategia básica planteada es aprender cómo ajustarse a una nueva situación del mundo regido por los límites (García-Díaz et al., 2019). Dicho ajuste supone desarrollar respuestas educativas a tres retos. El primer reto es la disminución de los recursos, asociada además a una posible crisis institucional que exija respuestas locales, lo que implica educar en la autonomía y en la autosuficiencia, y más concretamente en un «saber hacer» basado en el manejo de tecnologías más resilientes. Un segundo reto tiene que ver con el incremento de la incertidumbre y la vulnerabilidad. Ante problemas complejos y novedosos y situaciones de mayor riesgo necesitamos potenciar una comprensión sistémica del mundo, la capacidad investigadora (y por ende la creatividad), el trabajo colaborativo y los cuidados. El tercer reto es la rapidez del cambio (en apenas unas decenas de años podríamos encontrarnos en una situación muy diferente). No habrá mucho tiempo para el ensayo-error, para experimentar las posibles respuestas al decrecimiento/colapso, por lo que es prioritario educar en el espíritu crítico, en el incremento de nuestra capacidad evaluadora, y en una ecoalfabetización feminista (Caramés & Mulet, 2018) basada en el conocimiento científico más que en el pensamiento mítico (García-Díaz et al., 2019).

4.4. La formación del futuro profesorado

Aunque es un objetivo reconocido e incluso prioritario de la actual legislación educativa y de muchas administraciones educativas, así como de numerosas instituciones y organismos (Prosser et al., 2022), lo cierto es que no se plasma en los planes de estudio de las Facultades de Educación de una forma sistemática y planificada (Meira & Arto, 2014).

Por eso no es de extrañar los resultados de aquellas investigaciones que ponen de manifiesto la existencia de actitudes acríticas y conformistas entre el profesorado en formación, aunque también se señala en algún caso que aparece un perfil de futuro docente transformador que concuerda con una Pedagogía del Decrecimiento enfocada hacia la acción crítica y emancipadora (Pérez-Rodríguez et al., 2017).

Otro de los aspectos que señalan las investigaciones es el conocimiento científico académico medio que tiene el profesorado en formación, que contrasta con un nivel alto en actitudes proambientales (Guerrero-Fernández et al., 2022).

También indicar que en el profesorado en formación predominan los comportamientos ecosostenibles de tipo individual (usar la bicicleta como medio de transporte) frente a los colectivos (participar activamente en campañas) y los de menor implicación (apagar la calefacción) frente a los de mayor implicación (escoger medios de transporte alternativos al avión) y la baja predisposición para ejercer presión política de cara a la resolución de problemas socioambientales y de cambio hacia el decrecimiento (Guerrero-Fernández et al., 2022; Rodríguez-Pacheco et al., 2022).

4.5. La orientación de las políticas educativas

La actual ley educativa (LOMLOE) habla de sostenibilidad desde el preámbulo, reconociendo el desarrollo sostenible como uno de los cinco enfoques clave de la ley. Estableciendo en el artículo 1, sobre los principios que guían la ley, la educación para la transición ecológica con criterios de justicia social como contribución a la sostenibilidad ambiental, social y económica. Su título IV establece que el sistema educativo no puede ser ajeno a los desafíos que plantea el CC del planeta, los centros docentes han de convertirse en un lugar de custodia y cuidado de nuestro medioambiente (Flores, 2022; Guerrero-Fernández et al., 2022; Herrero et al., 2022).

En los principios generales reformula el artículo 110 para incluir la sostenibilidad y las relaciones con el entorno, resaltando la necesidad de coordinación entre las administraciones para promover y garantizar la cultura de la sostenibilidad ambiental, la cooperación social para proteger la biodiversidad, etc.

Además, establece que la Educación para el desarrollo sostenible, la ciudadanía mundial y la Agenda 2030 se incluirán en los procesos de formación y de acceso a la función docente, obligando a que en 2025 los docentes hayan recibido una formación específica en los contenidos de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) y la Agenda 2030. Por lo que, en general, concluyen los estudios revisados la LOMLOE supone un avance respecto a las leyes anteriores, a pesar de que se echa en falta que incluyera una competencia ecosocial y una mirada crítica sobre algunos planteamientos de los ODS y de la Agenda 2030 (García-Vinuesa et al., 2020; García et al., 2021; Herrero et al., 2022; Guerrero-Fernández et al., 2022; Moreno-Fernández, 2020).

5. CONCLUSIONES Y PROPUESTA/S

Aunque existen diversos enfoques sobre cómo intervenir desde la educación ante la problemática del CC, desde la Educación para el Desarrollo Sostenible, la Educación Ambiental (Pérez-Martín et al., 2022), la Ecopedagogía (Mallart i Navarra & Solaz-Almena, 2008; Ruiz-Peñalver et al., 2021), etc., en esta investigación nos hemos centrado en la Pedagogía del Decrecimiento (Díez-Gutiérrez, 2012), pues ésta supone una enmienda a la totalidad del sistema capitalismo basado en el crecimiento infinito en un planeta finito.

Sobre el primer interrogante que se plantea esta investigación, podemos concluir que los estudios revisados coinciden en señalar que efectivamente se ha ido convirtiendo en un tema relevante en cuanto a la preocupación expresada al respecto tanto por la comunidad educativa como por las administraciones educativas y la legislación vigente. Pero esto contrasta con la escasa y relativa implementación efectiva de prácticas que transversalicen toda la acción educativa (desde el currículo de todas las materias hasta la organización de los centros en todos los sentidos) y que aún queda mucho camino por recorrer para que el decrecimiento se convierta en un eje central en el campo educativo.

Un cambio sustancial en este sentido supondría una revisión a fondo de los contenidos que se reflejan en los libros de texto y materiales curriculares de todas las asignaturas, para que incorporen estos conocimientos, principios y valores de forma sistemática sobre toda la problemática, sus causas, el impacto y sus consecuencias, cuestionando el modelo de crecimiento ilimitado y de consumo que conlleva el capitalismo.

Con relación a la conceptualización epistemológica desde la educación, hay que señalar que existe una progresiva conciencia de la gravedad de la crisis climática entre todos los sectores de la comunidad educativa. Que sus causas se van asociando progresivamente, en el análisis del fenómeno en los entornos educativos, no sólo a conductas o comportamientos individuales vinculadas tanto con el egoísmo como con el consumismo, sino también a causas estructurales relacionadas con el modelo del capitalismo. En cuanto al enfoque educativo con el que se aborda se constata una representación, en los contenidos y el proceso educativo, más centrada en las consecuencias catastróficas del problema que orientada a soluciones estructurales, lo cual puede conllevar percibirlo como un problema ante cuyo potencial de amenaza es difícil visualizar posibles alternativas. Además, se ve la catástrofe o el colapso como algo lejano temporalmente, lo cual rebaja la urgencia de su intervención en educación. Por lo que sería necesario incidir en conceptualizar y desarrollar la alternativa del decrecimiento como una solución global, planificada y esperanzadora ante la situación actual, cuya gravedad, por otra parte, se ha de constatar con información contrastada y científica que permita tomar conciencia real y ajustada de dicha gravedad y posible irreversibilidad si no se planifican medidas de forma urgente (Saborit & Bordera, 2023; Turiel, 2020).

Consideramos que, en este sentido, se necesita un giro epistemológico que supere la multidisciplinariedad, que plasme la necesidad de un conocimiento orientado a cambiar los fundamentos y pilares del modelo de desarrollo actual con la incorporación de las teorías críticas para la comprensión del pensamiento científico y su relación con estructuras de poder raciales, patriarcales y coloniales. Así como la relevancia del papel de la ecología y el decrecimiento como campos clave en la aportación de soluciones ante el agotamiento de

los ecosistemas naturales y al desbordamiento de los ciclos planetarios y su relación con el modelo de reproducción capitalista (Herrero et al., 2022).

Las estrategias de intervención educativa para iniciar e involucrar en el decrecimiento a las presentes y futuras generaciones pueden ser variadas y complementarias, como se ha visto en la revisión. Desde transmitir conocimientos e información contrastada (Canaza-Choque, 2019) a iniciar procesos de investigación-acción participativa, pasando por poner en práctica medidas coherentes con el cambio que se propone en el propio centro educativo y en su entorno, sin dejar de denunciar el modelo que sostiene la situación e involucrarse con los movimientos sociales y activistas contra el CC y el sistema que lo mantiene.

Como límites a esta RSL señalar la escasa literatura que hay en la actualidad, especialmente de experiencias o prácticas concretas que plasmen líneas de actuación docente y didáctica de esta pedagogía del decrecimiento en las aulas y los centros educativos. Por lo que hemos incorporado en esta revisión literatura que, aunque no remitiera específicamente al concepto de decrecimiento, sí abordó aspectos relacionados sustancialmente con este enfoque.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alister, C., Cuadra, X., Julián-Vejar, D., Pantel, B. y Ponce, C. (Eds.) (2021). *Cuestionamientos al modelo extractivista neoliberal desde el Sur: Capitalismo, territorios y resistencias*. Ariadna Ediciones. <https://l1nq.com/g0C2x>
- Barrera-Hernández, L., Murillo-Parra, L.D., Ocaña-Zúñiga, J., Cabrera-Méndez, M., Echeverría-Castro, S.B. y Sotelo-Castillo, M.A. (2020). Causas, consecuencias y qué hacer frente al cambio climático, *RMIE*, 25(87), 1103-1122. <https://acesse.dev/n92gZ>
- Bhatt, J.P, Bhaskar, A. y Pandit, M.K. (2008). Biology, distribution and ecology of *Didymosphenia geminata* (Lyngbye) Schmidt an abundant diatom from the Indian Himalayan rivers. *Aquatic Ecology*, 42(3), 347-353. <https://acesse.dev/UIWB4>
- Bello-Benavides, L.O. y Cruz-Sánchez, G.E. (2020). Profesorado universitario ante el cambio climático. *RMIE*, 25(87), 1069-1101. <https://acesse.dev/mDeEX>
- Bento, A.M., Miller, N., Mookerjee, M. y Severnini, E. (2023). A unifying approach to measuring climate change impacts and adaptation. *NIBER WORKING PAPER*, 27247. <https://acesse.dev/ichMi>
- *Boronat-Gil, R, Gómez-Tena, M. y López-Pérez, J.P. (2018). Diseño experimental de un sumidero de CO₂ y sus implicaciones en el cambio climático. Una experiencia de trabajo con alumnos en el laboratorio de Educación Secundaria, *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 15(1), 1202-1210. <https://l1nq.com/W5Oq0>
- Canaza-Choque, F.A. (2019). De la educación ambiental al desarrollo sostenible: desafíos y tensiones en los tiempos del cambio climático. *Revista de Ciencias Sociales*, 165, 155-172. <https://l1nq.com/cr5qX>
- Calixto, R. (2018). El cambio climático en las representaciones sociales de los estudiantes universitarios, *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 20(1), 122-132. <https://l1nq.com/hB4tY>
- Calixto, R. (2020). Mirada compartida del cambio climático en los estudiantes de bachillerato. *RMIE*, 25(87), 987-1012. <https://acesse.dev/gbXsD>

- Calixto-Flores, R. (2015). Las representaciones sociales del cambio climático en estudiantes de educación secundaria. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 14(27), 15-32. <https://acesse.dev/RfIQg>
- Caramés, R. y Mulet, B. (2018). Extrañamiento ecofeminista a la cibercultura como paradigma para una sociología de la educación del decrecimiento. *Teknokultura*, 15(1), 69-87. <https://l1nq.com/Er3Lx>
- Cruz, N. y Páramo, P. (2020). Educación para la mitigación y adaptación al cambio climático en América Latina. *Educación y Educadores*, 23(3), 469-489. <https://doi.org/10.5294/edu.2020.23.3.6>
- Du, H. y King, R.B. (2022). What predicts perceived economic inequality? The roles of actual inequality, system justification, and fairness considerations. *British Journal of Social Psychology*, 61(1), 19-36. <https://doi.org/10.1111/bjso.12468>
- Ecologistas en Acción. (2006). *Estudio del currículum oculto antiecológico de los libros de texto*. Ecologistas en acción. <https://encr.pw/ZpbbT>
- Espinet, M., Hosta, J., Llerena, G. y Massip, M. (2020). Educar en el Decrecimiento: una perspectiva necesaria en agroecología escolar. En E.J. Gutiérrez-Díez y J.R. Rodríguez-Fernández (Coords.). *Educación para el Bien Común: hacia una práctica crítica, inclusiva y comprometida socialmente* (pp. 465-479). Octaedro.
- Flores, R.C. (2022). La formación de maestros en educación ambiental. Una experiencia con base a la elaboración de situaciones problema y alternativas de solución. *Educar em Revista*, 38, 1-20. <http://dx.doi.org/10.1590/0104-4060.80817>
- García, J.E., Rodríguez-Marín, F.R., Fernández-Arroyo, J. y Gutiérrez, M.P. (2019). La educación científica ante el reto del decrecimiento. *Alambique: Didáctica de las ciencias experimentales*, 95, 47-52. <https://encr.pw/EhCpX>
- García-Díaz, J.E., Fernández-Arroyo, J., Rodríguez-Marín, F. y Puig-Gutiérrez, M. (2019). Más allá de la sostenibilidad: por una Educación Ambiental que incremente la resiliencia de la población ante el decrecimiento, *Revista De Educación Ambiental y Sostenibilidad*, 1(1). <https://encr.pw/PQISA>
- García-Vinuesa, A., Bello-Benavides, L.O. y Iglesias da Cunha, M.L. (2020). Desigualdades de género en la educación para el cambio climático. *RMIE*, 25(87), 1013-1041. <https://acesse.dev/Wkgws>
- Gavilanes-Capelo, R.M. y Tipán-Barros, B.G. (2021). La Educación Ambiental como estrategia para enfrentar el cambio climático. *ALTERIDAD. Revista de Educación*, 16(2), 286-298. <https://acesse.dev/5sW64>
- Gómez-Luna, L. (2020). El desafío ambiental: enseñanzas a partir de la COVID-19. *MEDISAN*, 24(4), 728-743. <https://l1nq.com/7ZBQ2>
- González Gaudiano, E.J. (2020). La educación frente a la emergencia sanitaria y del cambio climático. Semejanzas de familia. *Perfiles Educativos*, 11(170), 54-62. <https://acesse.dev/zR0vJ>
- González-Gaudiano, E.J., & Maldonado-González, A.L. (2014). ¿Qué piensan, dicen y hacen los jóvenes universitarios sobre el cambio climático? Un estudio de representaciones sociales. *Educar em Revista, Especial* (3), 35-55. <https://acesse.dev/NvDv5>
- González-Gaudiano, E.J. y Meira-Cartea, P.A. (2019). Educación para el cambio climático. *Perfiles Educativos*, 11(168), 157-174. <https://l1nq.com/blDP5>

- González-Gaudiano, E.J. y Meira-Cartea, P.Á. (2020). Educación para el cambio climático: ¿educar sobre el clima o para el cambio? *Perfiles Educativos*, 42(168), 157-174. <https://encr.pw/xl3dP>
- Guerrero-Fernández, A., Rodríguez-Marín, F., Solís Ramírez, E. y Rivero García, A. (2022). Alfabetización ambiental del profesorado de Educación Infantil y Primaria en formación inicial. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 36(97), 75-98. <https://encr.pw/DbfAU>
- Gutiérrez-Pérez, J., Meira-Cartea, P.A. y González Gaudiano, E.J. (2020). Educación y comunicación para el cambio climático. *RMIE*, 25(87), 819-842. <https://doi.org/10.47553/rifop.v98i36.2.91505>
- Herrero, Y., Rendueles, C., Muiño, E. S., Valladares, F. y Valero, A. (2022). La enseñanza de la crisis ecológica en la educación superior: una propuesta. *Dossiers EsF*, 47, 14-15. <https://encr.pw/AFOEF>
- López, G. (2023, 13 de julio). Good morning. We're covering extreme weather, cooling inflation and Emmy nominations. *The New York Times*. <https://acortar.link/BjcgBL>
- Mallart i Navarra, J. y Solaz Almendra, C. (2008). Educación, ciudadanía y convivencia. Diversidad y sentido social de la educación: comunicaciones del XIV Congreso Nacional y III Iberoamericano de Pedagogía. <https://lnq.com/AbsaC>
- Meira, A. (2013). Una aproximación desde las representaciones sociales del cambio climático. *Integra Educativa*, 6(3), 29-64. <https://lnq.com/WZscE>
- Meira, P.A. y Arto, M. (2014). Representaciones del cambio climático en estudiantes universitarios en España: aportes para la educación y la comunicación. *Educación en Revista, Especial* (3), 15-33. <https://acesse.dev/YLoqO>
- Menéndez-Cadena, M.E., Fernández-Crispín, A., Cruz-Vargas, A. y Bueno-Ruiz, P. (2020). De la representación social del cambio climático a la acción. El caso de estudiantes universitarios. *RMIE*, 25(87), 1043-1068. <https://lnq.com/3RcOT>
- Mínguez-Vallejos, R. y Pedreño-Plana, M. (2021). Educación para el desarrollo sostenible: una propuesta alternativa. En E. González y R. Mínguez (Coords.). *Transformar la educación para cambiar el mundo* (pp. 29-46). Consejería de Educación y Cultura de la Región de Murcia. <https://encr.pw/vOkmi>
- Morote, A.F. (2022). ¿De dónde está recibiendo la información sobre el cambio climático el alumnado? Una aproximación desde las Ciencias Sociales. *Revista Complutense de Educación*, 34(2), 337-346. <https://dx.doi.org/10.5209/rced.79304>
- Moraga, J. y Cartes-Velásquez, R. (2015). Pautas de Chequeo, parte II: QUOROM y PRISMA. *Revista Chilena de Cirugía*, 67(3), 325-330. <https://acesse.dev/PIFDw>
- Moreno-Fernández, O. (2020). Problemas socioambientales y educación ambiental. El cambio climático desde la perspectiva de los futuros maestros de educación primaria. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 57(2), 1-15. <https://dx.doi.org/10.7764/pel.57.2.2020.3>
- Navarro, J. (2023, 11 de julio). Los récords de calor que está batiendo esta década: los días de más de 40 grados ya no son una excepción. *El País*. <https://acortar.link/tpUGYI>
- Navarro-Díaz, M., Moreno-Fernández, O. y Rivero-García, A. (2020). El cambio climático en los libros de texto de Educación Secundaria Obligatoria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 20(87), 957-985. <https://acortar.link/tpUGYI>

- Page, M.J., McKenzie, J.E. y Bossuyt, P.M. (2021). The PRISMA 2020 statement: an updated guideline for reporting systematic reviews. *Rev. Esp. Cariol.*, 74(9), 790-799. <https://acesse.dev/HIXEP>
- Parra, E., Castillo, C. y Vallejos, M. (2013). Representaciones sociales sobre desarrollo sostenible y cambio climático en estudiantes universitarios, *Perspectivas de la Comunicación*, 6(1), 108-119. <https://lInq.com/esado>
- Pérez-Martín, J. M., Esquivel-Martín, T. y Guevara-Herrero, I. (2022). *Educación ambiental de maestros para maestros*. Dykinson. <https://acesse.dev/98sGT>
- Pérez-Rodríguez, U., Varela-Losada, M., Lorenzo-Rial, M.A. y Vega-Marcote, P. (2017). Tendencias actitudinales del profesorado en formación hacia una educación ambiental transformadora. *Revista de Psicodidáctica*, 22(1), 60-68. <https://lInq.com/WsSxt>
- Prosser, G., Bonilla, N., Prosser, C. y Romo-Medina, I. (2022). Expertos por experiencia en la educación para el cambio climático: emociones, acciones y estrategias desde la perspectiva de participantes de tres programas escolares chilenos. *REXE*, 21(45), 232-251. <https://encr.pw/8MJn0>
- Robredo, B. y Ladrera, R. (2020). ¿Preparados para la acción climática al finalizar la Educación Primaria? *RMIE*, 25(87), 933-955. <https://acesse.dev/vyV1V>
- Rodríguez-Marín, F., Fernández-Arroyo, J. Puig-Gutiérrez, M. y García-Díaz, J.E. (2017). Los huertos escolares ecológicos, un camino decrecentista hacia un mundo más justo. *Enseñanza de las Ciencias, Extra 0*, 805-810. <https://www.acortarlink.com/>
- Rodríguez-Pacheco, F.L., Mejía-Rodríguez, D.L. Sánchez-Buitrago, J.O. (2022). Conocimientos y percepciones sobre el cambio climático en estudiantes universitarios. *Diversitas: Perspectivas en Psicología*, 18(1), 1-15. <https://doi.org/10.15332/22563067.6305>
- Ruiz-Peñalver, S. M., Porcel-Rodríguez, L. y Ruiz-Peñalver, A. I. (2021). La ecopedagogía en cuestión: una revisión bibliográfica. *Contextos educativos: Revista de educación*, 28, 183-201. <https://encr.pw/5rVse>
- Saborit, I. C. y Bordera, J. (2023). Una salida justa al laberinto de la transición energética. *Can-tárida*, 483, 17-18. <https://lInq.com/bqxFp>
- Sánchez-Rodríguez, Á., Rodríguez-Bailón, R. y Willis, G. B. (2023). The economic inequality as normative information model (EINIM). *European Review of Social Psychology*, 34(2), 1-41. <https://doi.org/10.1080/10463283.2022.2160555>
- Shchegel, O. (2020). Pursuit of Happiness: Maryna Hrymych and Unhappy Human in Consumption Society. *Korean Journal of Ukrainian Studies*, 1(1), 193. <https://lInq.com/OtQN7>
- Turiel, A. (2020). El futuro ya no es lo que era: Crecimiento y sostenibilidad. *Telos: Cuadernos de comunicación e innovación*, 113, 77-83. <http://hdl.handle.net/10261/209331>
- Velázquez-Labrada, Y.R., Pérez-Benítez, M., Pérez-Rodríguez, G. y Domínguez-Hopkins, R. (2021). La educación ambiental ante el cambio climático en la formación del profesional universitario: experiencias desde la Universidad de Oriente. *Revista Universidad y Sociedad*, 13(1), 331-339. <https://lInq.com/qQeYV>

4. LA ECOLOGÍA SIN CONCIENCIA DE CLASE ES JARDINERÍA: EDUCAR EN Y PARA EL DECRECIMIENTO

ENRIQUE-JAVIER DíEZ-GUTIÉRREZ*

Universidad de León

* ejdieg@unileon.es

RESUMEN

No es posible el crecimiento continuo en un planeta limitado. Se han cruzado ya muchos puntos críticos de inflexión (*tipping point*), que acarrearán cambios irreversibles y rápidos en el planeta, que son ya muy difíciles de revertir. Las diversas manifestaciones de esta crisis global tienen una raíz común: el capitalismo. La emergencia climática y ecológica es el síntoma, pero la enfermedad es el capitalismo. En definitiva, Capitalismo o vida. Sabemos que únicamente la ruptura con el sistema capitalista, con su consumismo y su productivismo, puede evitar la catástrofe. Todo esto requiere una metodología de intervención educativa centrada en la descolonización de nuestras mentes y de nuestras prácticas. Para la realización de una sociedad del decrecimiento es necesaria la descolonización del imaginario mental y colectivo en el que hemos sido formados. Por eso implica desaprender, una nueva forma de socialización educativa que anteponga el mantenimiento de la vida y el bien común a la obtención de beneficios económicos de unos pocos. Esta es la base esencial de la Pedagogía del decrecimiento: educar para superar el capitalismo y aprender a vivir de forma justa con lo necesario.

PALABRAS CLAVE

Decrecimiento, pedagogía del decrecimiento, ecología antineoliberal.

1. INTRODUCCIÓN/MARCO TEÓRICO

No es posible el crecimiento continuo en un planeta limitado. La economía del «crecimiento» del actual sistema capitalista, sustentado en la ideología neoliberal, lejos de producir bienestar y satisfacción de las necesidades para toda la humanidad, lo que ha conseguido es, por una parte, asentar la denominada sociedad del 1/95, como denunciaba el informe de Oxfam-Intermón de 2024 (2024): que unos pocos, cada vez menos (el 1 %), sean muchísimo más ricos, y acaparan el 95 % de la riqueza y los recursos del planeta, mientras que la mayoría de las personas del mundo se precipitan en el abismo de la pobreza, la explotación y la miseria.

Al mismo tiempo, el planeta es esquilado, saqueado en sus recursos limitados y empujado hacia una catástrofe ecológica que pone en serio peligro: la vida sobre la Tierra (Los límites del planeta han sido rebasados por la necesidad de crecimiento continuo del sistema capitalista, ignorando los límites biofísicos del planeta y la finitud de sus recursos. Hecho reconocido incluso por los propios científicos del IPCC (*Panel Intergubernamental del Cambio*

Climático). Es decir, la Edad del Colapso ya está aquí, una conjunción de crisis energética, climática y de biodiversidad sin precedentes.

Algunos datos son sobrecogedores: el aumento de las temperaturas debido al cambio climático; se están extinguiendo 30.000 especies al año, mientras que en otros periodos se perdía una sola especie cada cuatro años; a su vez, convertimos la biosfera en un laboratorio de alto riesgo introduciendo energía nuclear, transgénicos, clonaciones, químicos artificiales..., en función de la «libertad del mercado» y el cálculo de los beneficios empresariales, sin haber demostrado ni siquiera que no son peligrosos para los ecosistemas; hemos rebasado el pico del petróleo (la Agencia Internacional de la Energía hizo público que la producción de petróleo crudo llegó a su pico máximo en 2018). A esto hay que añadir el recalentamiento de los mares, que va de récord en récord, causa mortandades en especies marinas; la circulación del océano Atlántico, que transporta agua cálida, podría colapsar por las continuas emisiones de gases de efecto invernadero, lo cual podría cambiar a un estado irreversible el sistema climático de la Tierra, etc. (Díez-Gutiérrez, 2024).

Se han cruzado ya muchos puntos críticos de inflexión (*tipping point*), que acarrearán cambios irreversibles y rápidos en el planeta, que son ya muy difíciles de revertir. Solo cabe esperar que no sea demasiado tarde para evitar la cascada sistémica que supondría haber rebasado el punto de no retorno global, que nos llevaría a la Tierra Invernadero, anunciada por científicos/as.

Aunque nos refugiamos en creencias y teologías sobre soluciones mágicas de habitar otros mundos, energías inagotables con el hidrógeno verde... Pero la energía fotovoltaica y del viento no es capaz de sustituir el actual modelo de consumo masivo de petróleo, gas y carbón. Las energías renovables dependen de materiales que no son renovables (litio, níquel, cobalto y otros minerales escasos). Y tienen consecuencias medioambientales y territoriales: se están escondiendo «bajo la alfombra» los residuos obsoletos de las instalaciones «verdes» provenientes de macroparques fotovoltaicos, gigantescas turbinas eólicas, etc. ¿A dónde van estos materiales? Las tasas de reciclado de muchos son terriblemente bajas (el litio menos del 1 %).

Las diversas manifestaciones de esta crisis global tienen una raíz común: el capitalismo. La emergencia climática y ecológica es el síntoma, pero la enfermedad es el capitalismo. En definitiva, Capitalismo o vida (Herrero, 2024; Taibo, 2024).

2. HIPÓTESIS/MÉTODO

Todo el mundo lo sabe. Todos y todas somos conscientes, de una forma o de otra, que la humanidad corre hacia el precipicio con nuestro actual modo de vida, basado en el aumento del crecimiento de la producción y el consumo basado en el agotamiento de los recursos y el deterioro de los ecosistemas, la contaminación de tierras, aguas y aire.

Sabemos que únicamente la ruptura con el sistema capitalista, con su consumismo y su productivismo, puede evitar la catástrofe. Pero nos negamos a asumirlo porque este capitalismo y la ideología neoliberal que lo alimenta han colonizado incluso nuestro imaginario mental y utópico (Buch-Hansen et al., 2024).

El decrecimiento presenta una enmienda a la totalidad del sistema económico, social y mental del capitalismo. Es la opción deliberada por un nuevo estilo de vida, individual y colectivo, que ponga en el centro los valores humanistas: la justicia social, las relaciones cercanas, la cooperación, la redistribución económica, la participación democrática, la solidaridad, la educación crítica, el cultivo de las artes, etc.

Exige una reducción redistributiva democrática de la producción y el consumo, especialmente en los países industrializados, como un medio para lograr la sostenibilidad ambiental, la justicia social y el bienestar comunitario.

El decrecimiento representa otra manera de relacionarnos con el mundo, con la naturaleza, con las cosas y los seres que pueda ser universalizada. Una sociedad que elija vivir con sobriedad implicaría trabajar menos para trabajar todos y vivir mejor, consumir solo lo necesario, producir menos residuos y reciclar más.

No pretende sustituir a las contestaciones históricas al capitalismo. Sino que plantea que cualquier alternativa y superación del capitalismo debe ser decrecentista, como también debería ser antipatriarcal o antirracista.

Todo esto requiere una metodología de intervención educativa centrada en la descolonización de nuestras mentes y de nuestras prácticas. Para la realización de una sociedad del decrecimiento es necesaria la descolonización del imaginario mental y colectivo en el que hemos sido formados. Por eso implica desaprender, una nueva forma de socialización educativa que anteponga el mantenimiento de la vida y el bien común a la obtención de beneficios económicos de unos pocos (Díez-Gutiérrez, 2024).

3. RESULTADOS

La educación puede ser parte del problema o de la solución: De la solución si se implica activa y decididamente en ese proceso de desaprendizaje del pensamiento único capitalista neoliberal y de educación en el bien común y el mantenimiento de la vida. Del problema si sigue reproduciendo el actual sistema capitalista y su ideología neoliberal sin cuestionarlo en la enseñanza, con contenidos ajenos a la vida, con el emprendimiento, la educación para el mercado, la gestión de los centros como empresas... También si mira para otra parte, con un silencio cómplice, no abordando este problema vital o diciendo que la educación tiene otras prioridades o que no hay que «politizarla».

No podemos educar como si nada de esto estuviese pasando. Esto debe estar en el corazón de todos los centros educativos, de todas las aulas y las actividades, de todo el currículum escolar y de la socialización en casa y en la calle.

Cómo hacerlo. A través de una doble vía: desaprender y reaprender.

3.1. Desaprender

Desaprender la actual socialización educativa para el mercado.

Se ha producido a escala mundial una auténtica mutación en la naturaleza y fines de la educación que, de formar ciudadanos y ciudadanas provistos de valores, saberes y capacidades, pasa a subordinarse completamente a la producción de «recursos humanos» dotados de competencias flexibles para adecuarse al sistema productivo y aclimatarse a las expecta-

tivas, intereses y comportamientos en la empresa. Emprendimiento, bilingüismo, exámenes y presión para competir, etc.

Con el argumento de que la educación debe atender a las demandas sociales, se hace una interpretación claramente reduccionista de qué sea la sociedad, poniendo a la escuela y a la universidad al exclusivo servicio de las empresas y se centra la formación en preparar gratuitamente, con el dinero público, el tipo de profesionales solicitados por éstas.

Las inversiones en la educación y el diseño de los currículos son pensadas de acuerdo con las exigencias del mercado y como preparación al mercado de trabajo. El papel público de la educación como campo de entrenamiento para la democracia y para la ciudadanía democrática se ha pasado a considerar como un despilfarro del gasto público, siendo reemplazado por el punto de vista que la empresa privada tiene de la función de la enseñanza: un campo de entrenamiento para ajustar la educación a las demandas del mercado laboral.

Poco o nada se abordan contenidos en la escuela y en las universidades relacionados con el consumismo y la obsolescencia programada, con la globalización económica neoliberal, con las consecuencias de la huella ecológica de quienes habitamos el mundo rico que se salda con la usurpación de los recursos de otros territorios y de las próximas generaciones; o con la deuda ecológica y de cuidados, con la reducción del valor de las cosas a lo monetario, con el capitalismo depredador, con la desigualdad que produce esta economía de forma estructural, con el ecofascismo que crece socialmente, con la cultura patriarcal en que se sostiene, con el poder y el control impuesto por las transnacionales y las grandes tecnológicas, etc.

Apenas se aborda el negacionismo climático, los límites biofísicos del planeta, el desigual reparto de las tareas domésticas, el papel de los medios de comunicación masiva en la producción de los deseos, los derechos laborales, la explotación norte sur, las injustas relaciones internacionales, la crisis climática, el colapso, etc. (De Oliveira, 2024).

Si no se cambia radicalmente de rumbo y se produce un proceso consciente, planificado y sistemático de desaprendizaje del modo de vida capitalista, de su socialización constante y se introduce un currículo consciente de crítica radical a este sistema en toda la planificación educativa (desde infantil a la universidad) y en toda la socialización a través de los medios de comunicación y las redes sociales, de forma simultánea, no conseguiremos deconstruir y desaprender la cultura neoliberal de la acumulación, la competitividad, la insolidaridad y el egoísmo como forma de realización del ser humano, que nos vende constantemente el sistema.

3.2. Reaprender

Reaprender a vivir más simplemente, para que todos simplemente puedan vivir

Pero, a la vez que hemos de desaprender el «capitalismo mental» y el «neoliberalismo emocional» con que nos inundan, hemos de reaprender, como decía Ghandi, que debemos enseñar a vivir más simplemente, para que los demás simplemente puedan vivir.

Para ello debemos crear una nueva cultura global asentada en nuevas formas de habitar el planeta que sean coherentes con el decrecimiento. Crear esta nueva cultura no solo dependerá de la labor educativa. Es imprescindible que simultáneamente hagamos cambios globales y estructurales en la economía capitalista de producción y consumo, en el modelo actual de la sociedad del consumo, en las prioridades de las políticas cortoplacistas, o en las estrategias de comunicación social, publicitaria y de creación cultural. Es decir, se necesita también voluntad política.

Pero, a la vez, se necesita paralelamente un cambio de mentalidad colectiva y personal. Las políticas establecen el terreno de juego, pero se necesitan jugadores, participantes que no solo respeten, sino que crean realmente en las reglas de juego y en que éstas son necesarias para conseguir el fin compartido. Porque si una política no está apoyada por un proyecto comunitario, por una voluntad colectiva, se convierte en un cascarón vacío de imposición ante el que se buscan continuos subterfugios para evitarlo o necesarias razones para combatirlo. En este cambio de mentalidad los sistemas educativos tienen un papel crucial. Para impulsar este cambio de mentalidad cultural, para consolidar una cultura del decrecimiento, desde la educación se necesita una estrategia de «pinza». Avanzar en dos líneas de actuación complementariamente.

Solo será posible si, por una parte, deconstruimos la forma en que se ha enseñado a nuestras sociedades a percibir la realidad desde las creencias y la fe de ese capitalismo neoliberal fundamentalista que nos lleva al abismo y a la extinción de la especie y del planeta. Un paso fundamental, por lo tanto, es destejer el «analfabetismo ecosocial» que se ha asentado en la cosmovisión neoliberal del capitalismo y que ha normalizado el deseo y el consumo como forma de realización y de felicidad y la destrucción del planeta como forma de conseguirlo, sin pensar en las consecuencias presentes y futuras. Esto es lo que se ha abordado en el capítulo anterior.

Pero a la vez y simultáneamente, hemos de enseñar, de forma pedagógica y sistemática, a la actual generación y a las futuras otra forma de mirar el planeta, las relaciones con los demás y la vida desde el bien común y los derechos humanos, la solidaridad y el apoyo mutuo, asumiendo la interdependencia y la ecoddependencia que nos caracteriza como especie y como ecosistema. Desde la educación infantil hasta la Universidad debemos educar en una ciudadanía consciente y capaz de comprometerse con la justicia ecosocial, la igualdad, el cuidado de los demás y del planeta, desde los primeros años de vida. ¿Es esto, los problemas de la vida real, lo que se trabaja en el proceso de enseñanza y aprendizaje de nuestras escuelas? ¿O lo que realmente prioriza es preparar para superar exámenes y para el mercado laboral futuro?

Ciertamente es necesario reconocer que hay experiencias extraordinarias en determinados centros educativos y por una parte del profesorado que hace un esfuerzo sumamente valioso. Pero se trata de una mirada sobre todo el sistema educativo. No es suficiente con que algún profesorado voluntarioso o algunos centros comprometidos se embarquen en experiencias extraordinarias. Se trata del modelo educativo. Del derecho que tiene todo el alumnado a recibir una formación y unos conocimientos, principios, prácticas y valores que les enseñen a cuidar de la vida colectiva y del planeta, a priorizar el bien común de las generaciones presentes y futuras y a asegurar una sociedad más justa y mejor de la que heredaron. Prácticamente toda la población, al menos en los países del Norte global, pasa por el sistema educativo durante al menos diez años. En algunos casos es el único contacto que tienen con el conocimiento académico y la educación formal.

Pero debe ser una tarea de toda la comunidad. A través de la educación formal, sí, pero también a través de la no formal e informal: la familia, los medios de comunicación, la ciudad y el pueblo, los colectivos sociales, las organizaciones y movimientos vecinales.

Ejemplos de esta educación serían en dos direcciones: educar para el decrecimiento y educar en el decrecimiento.

3.3. Educar para el decrecimiento

Educación para el decrecimiento conlleva empezar por educar al profesorado para el decrecimiento en su formación inicial en las Universidades y en su formación permanente. Que haya un currículo transversalizado por el decrecimiento en todas las materias y asignaturas, desde infantil a la Universidad. Implantar una Pedagogía donde se eduque para cooperar, no para competir; donde se desarrolle una educación lenta y pausada frente a la aceleración y la sobreestimulación constante. Pero que, a la vez, eduque para la desobediencia civil crítica frente a un sistema capitalista que saquea la vida del planeta y aumenta la desigualdad; educar para una cultura de paz y solidaridad internacional frente a los genocidios (como el palestino) y la barbarie. En definitiva, educar para el compromiso radical con el bien común.

Lógicamente, esto debería acompañarse por una educación que explique y forme en la necesidad de garantizar sistemas públicos universales y gratuitos de sanidad, educación, servicios sociales, pensiones y justicia que garantizaran los derechos humanos, mediante impuestos progresivos.

Una educación que explique que la función social de los medios de comunicación sociales no es la publicidad para crear deseos, sino informar veraz y rigurosamente, investigar y controlar el poder, y ofrecer una visión de la vida conforme a los valores y derechos humanos que hemos consensuado colectivamente.

Educación en la necesidad de la implicación política de toda la sociedad para tomar las decisiones mediante democracia participativa real y para asumir la responsabilidad del poder, entendido como servicio, entre todos los habitantes como parte de su compromiso con el bien común.

Educación para articular mecanismos internacionales de coordinación y apoyo mutuo para resolver los conflictos de forma pacífica y dialogada erradicando la producción de armamento y ejércitos.

3.4. Educar en el decrecimiento

Pero a la vez, es imprescindible educar en el decrecimiento mediante prácticas concretas que nos «entrenen» y enseñen cómo ponerlo en práctica. Utilizar los centros educativos y el entorno de los mismos como «campos de experimentación» del decrecimiento, para educar en que esto es posible también a nivel local y global en la sociedad. Porque, como dice el economista Sergio Latouche, el decrecimiento tan sólo resulta posible en una 'sociedad del decrecimiento', es decir, en el marco de un sistema que se base en otra lógica completamente distinta al capitalismo. Donde la economía esté al servicio de la sostenibilidad de la vida, no del capital.

Pongamos a continuación algunos ejemplos posibles:

- Educar en la sobriedad frente a los deseos: enseñar que se debe producir solo para satisfacer necesidades básicas, no deseos; pensando en las necesidades de toda la población y partiendo de priorizar las necesidades de la población que más lo necesita;
- Educar en la justicia social y la necesidad de la redistribución de los recursos planetarios de forma justa, erradicando la riqueza para que se pueda erradicar la pobreza;
- Educar para trabajar menos, repartir el trabajo existente y para poder dedicar tiempo a vivir, convivir y relacionarse mejor;

- Educar para recuperar y poner en manos del común la soberanía tecnológica y digital actualmente en manos de megacorporaciones cuya finalidad únicamente es el beneficio privado de sus accionistas (Selwyn, 2024);
- Planificar una alfabetización ecosocial crítica sistemática relocalizada (por sostenibilidad ambiental, por participación democrática, y por sentimiento de pertenencia a una comunidad y de responsabilidad por la vida compartida) y en acción:
 - re-utilizar (prolongando la vida útil de los muebles o los equipos informáticos, que eviten obsolescencias programadas, con políticas que fomenten el mantenimiento y reparación de los productos, el uso compartido y comunitario y los componentes de fácil reciclaje);
 - re-ducir (el consumo energético, empezando por colocar bombillas de bajo consumo y hacer un uso adecuado de la climatización; organizar el transporte colectivo del profesorado en planes de movilidad, rutas escolares seguras para venir a clase andando o en bici);
 - re-localizar (comedores escolares de productos agroecológicos de cercanía);
 - re-cuperar (el tiempo de vida en torno a las relaciones y la convivencia, la solidaridad y el apoyo mutuo, priorizando la cultura y el arte, el ocio creativo y el cuidado y la atención a los demás);
 - re-naturalizar (patios escolares verdes para conectar con la naturaleza y frenar el cambio climático, huertos escolares o los jardines verticales que permitan aprendizajes vinculados a la experiencia directa de «volver a la tierra» y recuperar su importancia para la vida, a la observación y el cuidado lento de la vida que crece, concebir y plantear las ciudades y los pueblos como espacios educadores etc.);
 - incluso, si no queda más remedio, re-ciclar, porque el mejor residuo es el que no se produce (instaurar un sistema de recogida selectiva de papel y otros residuos para su reciclado, respetando los límites ecológicos y de restauración del planeta).
 - Y todas las r que queramos añadir a las anteriores...

4. CONCLUSIONES/PROPUESTAS Y DISCUSIÓN

Se opta por la Educación en y para el Decrecimiento que va más allá de los enfoques de Educación para el desarrollo sostenible, Educación para la Sostenibilidad, Educación Ambiental Crítica, Educación Ecosocial, Educación para el Buen Vivir, etc., aunque en algunos momentos utilizo alguna de estas denominaciones.

La Pedagogía del Decrecimiento cuestiona claramente y sin ambigüedades las bases económicas del capitalismo y la ideología neoliberal, frente al resto de modelos muchas de cuyas propuestas se pueden mantener dentro de las coordenadas del sistema capitalista aceptando su continuidad; es decir, enfoques que no cuestionan las bases del actual sistema, y que proponen medidas y actuaciones que pretenden reformarlo para que sea «sostenible». Sin sospechar que no es posible. Capitalismo o vida, insisto.

La Pedagogía del Decrecimiento tiene una dimensión política insoslayable. Es una pedagogía anticapitalista, antineoliberal y antifascista. Son parte del mismo modelo. Por eso, el capitalismo, y la ideología neoliberal que lo sustenta actualmente, están muy interesados

en que el tema de la sostenibilidad y, más aún el del decrecimiento, no sean más que un mero discurso que, en cualquier caso, permite seguir manteniendo el mismo modelo de producción y consumo, de desigualdad e injusticia estructural, pero vestido, o mejor dicho, disfrazado, de «verde».

Esto se ha constatado con la Educación para el Desarrollo Sostenible, por ejemplo, un enfoque de la educación que ha sido adoptado por organizaciones supranacionales y muchos gobiernos. Este discurso institucional de los objetivos de desarrollo sostenible (ONU, 2015) y de la Educación para el Desarrollo Sostenible enmascara la gravedad de la crisis y el punto de no retorno en el que estamos, ante el colapso y el cambio climático, desde un enfoque que se ha denominado acertadamente «neoliberalización del discurso de la sostenibilidad».

Es significativo, como analizan García-Díaz *et al.* (2019), que en los Objetivos del Desarrollo Sostenible (ODS) no haya ni una mención al tema del próximo agotamiento de la energía fósil (objetivo 7) y tampoco al carácter destructivo del modelo agrícola industrial y al desastre alimentario asociado al control del tema de la seguridad y soberanía alimentaria por parte de las multinacionales (objetivo 2). En definitiva, los ODS no suponen un cambio apreciable respecto a las propuestas del desarrollo sostenible tradicionales, pues se sigue planteando que los graves problemas socioambientales actuales pueden ser resueltos dentro del marco del neoliberalismo y del paradigma del crecimiento y la innovación tecnológica.

Además, la «transición energética» que se nos vende desde las instituciones europeas es imposible sin que vaya acompañada de una reducción drástica de la producción y consumo de energía. No podemos engañar a las futuras generaciones. La legislación y las normativas educativas actuales, a pesar de que apuestan por promover la conciencia climática, lo hacen desde la óptica del desarrollo sostenible y con pautas marcadas por el mercado, mediante un relato de supuesta innovación educativa desde la óptica de los ODS. Una especie de blanqueo verde (*greenwashing* en inglés): estrategias engañosas de publicidad y venta que muchas empresas utilizan para dar una imagen de sostenibilidad que, en realidad, no corresponde a lo que se practica, ni a sus acciones ni a sus políticas reales.

Nos tenemos que preguntar si el conocimiento que se transmite en nuestros centros constituye un aporte a la posibilidad de un mayor bienestar y mayor felicidad para la mayoría de la (presente y futura) población del planeta, o al contrario. Si contribuye o no a la preservación y florecimiento de una rica diversidad cultural en nuestro planeta, si contribuye a la preservación de la vida o si, por el contrario, la escuela se está convirtiendo de forma activa o pasiva en un agente activo de las amenazas de su destrucción.

Nuestra tarea en el aula no se puede limitar a explicar la situación actual. Con la información que tenemos al alcance resulta irresponsable no empezar a preparar adecuadamente a las generaciones que más van a sufrir las consecuencias del modelo capitalista depredador que ha arrasado el presente y el futuro del planeta. Si no lo hacemos, estaremos estafando a toda una generación.

Los centros educativos han de promover y protagonizar replanteamientos que fundamenten científicamente y éticamente nuevos modelos de relación del ser humano con su entorno que contribuyan al equilibrio y la justicia social. Han de formar íntegramente al estudiante para construir críticamente (individual y colectivamente) ciudadanía ecológica.

No es suficiente con instalar en los centros educativos «tecnología verde», relacionada con el ahorro de recursos y las energías renovables, reutilización y reciclaje, riego con aguas resi-

duales o ambientalización con ajardinamientos de especies autóctonas, entre otras muchas acciones de las citadas anteriormente.

Ciertamente son medidas necesarias para recrear vínculos del estudiante y la comunidad educativa y social con un modo de vida respetuoso con el entorno. Sin embargo, todas estas medidas resultan insuficientes e incluso contraproducentes si únicamente responden a un modelo de sensibilización individual, sin cuestionar y combatir el modelo de fondo que alimenta el problema: el capitalismo y la ideología neoliberal que lo sustenta y justifica.

Para avanzar hacia una sociedad del decrecimiento se necesita una auténtica revolución educativa y un ambicioso programa de educación ética y política contrahegemónica para transformarnos de sujetos y sociedades neoliberales en sujetos y sociedades ecológicas postcapitalistas.

En definitiva, el decrecimiento es la opción deliberada por un nuevo estilo de vida, individual y colectivo, que ponga en el centro la justicia, el bien común, los valores humanistas y que éstos sean las prioridades que nos muevan: las relaciones cercanas, la cooperación, la participación democrática, la solidaridad, los cuidados de la vida, la educación crítica, el cultivo de las artes, el bien común, etc. Implementar la filosofía de la simplicidad, de una vida sobria, para aprender a reducir y limitar deseos, pero también muchas necesidades.

Estos principios son los que deberían orientar las decisiones a la hora de diseñar las políticas educativas, energéticas, económicas y sociales de una sociedad decreciente, pero también las actuaciones personales y sociales a la hora de establecer relaciones y formas individuales de calentarnos, refrescarnos o alimentarnos.

Para avanzar hacia una sociedad justa e igualitaria que viva con mucho menos, con el fin de vivir todos mejor y evitar el colapso global (Díez-Gutiérrez, 2024). Para conseguir un cambio de mentalidad colectiva y personal los sistemas educativos tienen un papel crucial. Algunos rasgos que podrían caracterizar una sociedad decreciente, en la que el sistema educativo debería educar, podrían ser los siguientes:

- Se produciría para satisfacer necesidades básicas con una producción descentralizada y controlada comunitaria y democráticamente.
- Todos los materiales procederían de lugares cercanos (de las huertas dentro de la ciudad, de las granjas en las afueras, del río, de la cantera de la comarca, etc.).
- Producción de alimentos desde la agroecología.
- Planificaría su urbanismo de tal manera y tamaño para el uso de la bicicleta y el transporte público, y la mayoría de los lugares serían accesibles a pie.
- Pondría límites a la acumulación y la riqueza y establecería una renta básica incondicional que permitiera una vida digna a todo ser humano.
- Repartiría el trabajo de producción y reproducción (también el no remunerado) de forma equitativa y justa, con un trabajo garantizado remunerado justamente.
- Además de todas las anteriores que se han venido describiendo.

Pero se ha de discutir un peligro latente: el ecofascismo. El decrecimiento del consumo material es una realidad que se está imponiendo por vía de los límites, lo queramos o no. Cuanto más lo retrasemos menos posibilidades tendremos de planificar, de una forma progresiva y justa, la transición hacia un sistema ecosocial que permita una vida digna para las

mayorías sociales y para las generaciones futuras, preservando el ecosistema. Ante el actual colapso, las «élites», muy conscientes de ello, abogan por soluciones «ecofascistas verdes» de tipo neomalthusiano que naturalizan la «limpieza social», regular drásticamente la población, en nombre de la preservación ambiental, mientras buscan y acaparan territorios habitables para ellos y su prole o hablan de ponerse a salvo fuera del mundo mediante tecnología extraplanetaria, de modo que no se resienta el ecosistema ni su nivel de vida con el lema de «aquí no cabemos todos».

En conclusión, una sociedad del decrecimiento exige reevaluar –revisar valores que rigen nuestra vida–; relocalizar, redistribuir –repartir la riqueza y el acceso al patrimonio natural, reducir –rebajar el impacto de la producción y el consumo sobre la biosfera–, reutilizar –en vez de desprenderse de un sinfín de dispositivos–, incluso, si no queda más remedio, reciclar. Y todas las r que queramos añadir a las anteriores...

Para avanzar hacia una sociedad justa e igualitaria que viva con mucho menos con el fin de vivir todos mejor. Y esto conlleva inevitablemente salir del capitalismo. La única posibilidad de supervivencia de la especie humana y del planeta. La única salida del colapso en el que nos encontramos actualmente. Capitalismo o vida, como repetimos una y otra vez.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Buch-Hansen, H., Koch, M. y Nesterova, I. (2024). *Deep transformations: A theory of degrowth*. Manchester University Press.
- De Oliveira, V. (2024). The task of education as we confront the potential for social and ecological collapse. In *Education, the Environment and Sustainability* (pp. 7-22). Routledge.
- Díez-Gutiérrez, E.J. (2024). *Pedagogía del Decrecimiento*. Octaedro.
- Herrero, Y. (2024). Prólogo. In *Pedagogía del Decrecimiento* (pp. 9-12). Octaedro.
- Oxfam-Intermon (2024, septiembre 23). Oxfam Intermón afirma que el 1 % más rico posee más riqueza que el 95 % de la población mundial, mientras «la sombra de la oligarquía global se cierne sobre la Asamblea General de las Naciones Unidas». *Oxfam-Intermon*. <https://acortar.link/aqyQVx>
- Selwyn, N. (2024). Digital degrowth: Toward radically sustainable education technology. *Learning, Media and Technology*, 49(2), 186-199. <https://doi.org/10.1080/17439884.2022.2159978>
- Taibo, C. (2024). Epílogo. *Pedagogía del Decrecimiento* (pp. 183-186). Octaedro

5. POR UNA CIUDADANÍA LINGÜÍSTICA: USO CRÍTICO Y ÉTICO DE LAS HERRAMIENTAS DE INTELIGENCIA ARTIFICIAL EN LA EDUCACIÓN

CÂNDIDA MARTINS PINTO*

Universidad Federal de Santa Maria - RS – Brasil

* candida.martins.pinto@ufsm.br

RESUMEN

El trabajo se propone sistematizar una agenda de pesquisas contemporáneas españolas sobre el desarrollo de la inteligencia artificial (IA) en la educación, teniendo en cuenta su uso ético y crítico. También se propone discutir el concepto de ciudadanía lingüística, entendida como prácticas, discursos y procesos de expansión y desarrollo de diferentes estrategias que instrumentalizan el conocimiento a través del lenguaje. El lenguaje, desde esta perspectiva, es visto como un derecho lingüístico, y la tecnología, en lo que concierne al lenguaje, es parte de este derecho. Metodológicamente, se utilizan los principios de las revisiones bibliométrica y sistemática para la selección, la descripción y el análisis de artículos científicos sobre la temática en cuestión. Como principal resultado, se señala una agenda de investigación española contemporánea que describe una preocupación por la criticidad y las cuestiones éticas, prestando especial atención a las metodologías de revisión sistemática y a los contextos universitarios. A partir de esta agenda, es necesario hacer mayor hincapié en las investigaciones sobre la aplicabilidad de las herramientas de IA, con el fin de fomentar la ciudadanía lingüística del alumnado y del profesorado.

PALABRAS CLAVE

Ciudadanía lingüística, criticidad, ética, inteligencia artificial, educación.

1. INTRODUCCIÓN

El importante avance de las herramientas de inteligencia artificial (IA) generativa ha suscitado amplios debates sobre sus usos, implicaciones y consecuencias en la educación. Un ejemplo es el estudio de Vera (2023), en el que se investigan los usos y posibilidades de las herramientas de IA para la formación del profesorado y concluye que existe preocupación por una formación adecuada, así como preocupación por el plagio. Debido a sus posibilidades, la IA ha ganado un terreno importante, sobre todo si se tienen en cuenta las directrices publicadas por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2021a) cuando aconsejó que la IA, en contextos educativos, contribuyera eficazmente a la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible (ODS) número 4 de la Agenda 2030 sobre educación de calidad. Otro acontecimiento importante fue la reciente aprobación por el Parlamento Europeo, en marzo de 2024, del Reglamento sobre la IA, cuyo objetivo es garantizar la seguridad y el respeto de los derechos fundamentales, la democracia y la sostenibilidad medioambiental frente a la IA de alto riesgo, impulsando al mismo tiempo la innovación.

Ante este escenario, la educación lingüística se convierte en una herramienta fundamental, ya que pretende desarrollar un conjunto de actividades de enseñanza/aprendizaje que lleven a una persona a conocer el mayor número posible de recursos de su lengua, incluidas las tecnologías de IA, y a ser capaz de utilizar estos recursos de forma adecuada para consumir y producir textos (orales, escritos, multimodales) que se utilizarán en situaciones concretas de interacción comunicativa (Travaglia, 2011). La enseñanza de idiomas y/o de la educación en general, por lo tanto, deben promover el desarrollo de la literacidad crítica y, en consecuencia, el uso ético y crítico de las herramientas de la IA, tanto para el contexto docente como para el estudiantil.

Al promover la educación lingüística en espacios privilegiados para la educación ciudadana, como son las escuelas y las instituciones educativas, se entiende que también se está desarrollando la ciudadanía lingüística, entendida, según Stroud et al. (2020), como una variedad de medios semióticos a través de los cuales las personas que hablan expresan agencia, voz y participación en las políticas lingüísticas cotidianas. En este sentido, conocer las herramientas de la IA y utilizarlas de forma ética y crítica es una cuestión de ciudadanía lingüística, ya que esto se relaciona con cuestiones de poder y autonomía.

Así, entender cómo se está llevando a cabo la investigación académica en España sobre el uso de herramientas de IA en la educación es el primer paso para comprender los pilares del desarrollo científico del país, que pueden servir como ejemplos catalizadores en el proceso de comprensión de la IA y favorecer la aparición de nuevas agendas de investigación para la educación. Por lo tanto, este artículo pretende responder a la siguiente pregunta: **¿se preocupa la investigación española por la IA, por el desarrollo de la criticidad y la ética en profesorado y/o alumnado?**

Además de esta introducción, en la sección 2 el artículo aborda los conceptos sobre el uso crítico y ético de las herramientas de IA en la educación. A continuación, se presentan los objetivos y la metodología – apartados 3 y 4 – desvelando los procedimientos adoptados para el análisis bibliométrico y sistemático de la producción científica española contemporánea. En la sección 5, se presentan los resultados, seguidos de las conclusiones con la discusión sobre la urgencia de la educación de hacer hincapié sobre las cuestiones de ciudadanía lingüística (sección 6).

2. MARCO TEÓRICO

El uso generalizado de la IA – especialmente tras el lanzamiento mundial en 2022 de la herramienta ChatGPT-3.5 desarrollada por la empresa OpenAI – ha creado el marco para un futuro en el que las líneas de la evolución y la disrupción biosocial se difuminan (Santaella & Kaufmann, 2024). Operan en los campos del acceso, el control, la vigilancia y la manipulación de datos, a menudo recogidos por un clic rápido e ingenuo de quien usa una red social. También presentan perspectivas inmediatas y orientadas a soluciones para actividades complejas, como: «Automatizar la escritura con el generador de textos. Este generador ofrece textos creativos adaptados a sus necesidades» (OpenAI, 2024). Este tipo de seducción no

tiene comprensión lingüística, sólo la capacidad estadística de asociar palabras, es incapaz de enfrentarse a interpretaciones semánticas y se entrena con base de datos generados por seres humanos, reproduciendo los prejuicios de la sociedad humana, como el género y la etnia (Santaella & Kaufman, 2024).

Desde una perspectiva más entusiasta, las herramientas de IA están teniendo un impacto significativo en diversas áreas como la medicina, las finanzas, la industria y el sector del entretenimiento. En el ámbito educativo, ha habido una cantidad considerable de publicaciones e investigaciones sobre su potencial y sus riesgos (Linares et al., 2023). Además, existe el inmenso potencial de la IA para revolucionar la educación, ofreciendo oportunidades para experiencias de aprendizaje personalizadas y eficientes, en el sentido de innovar las prácticas de enseñanza (Salas-Pilco & Yang, 2022; Vera, 2023). Sin embargo, es crucial reconocer los riesgos potenciales asociados con la IA en la educación, como las desigualdades, los prejuicios, la falta de equidad, la información falsa, destacando la necesidad de un análisis cuidadoso y una implementación responsable y ética.

En 2021a, la UNESCO publicó una guía para responsables políticos sobre la IA en relación con la Agenda 2030, la cuál, en su número 4, busca garantizar una educación de calidad, inclusiva y equitativa y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos y todas. En este sentido, el documento defiende que «las aplicaciones de IA diseñadas para la educación se han dividido en tres categorías principales: orientadas al sistema, orientadas al alumnado y orientadas al profesorado» (UNESCO, 2021a, p. 17).

Las tecnologías de IA orientadas a sistemas, según el documento, son las que se utilizan para facilitar la gestión y la enseñanza, basándose en datos que pueden incluir admisiones, horarios, controles de asistencia y deberes o inspecciones escolares. Además, las herramientas de IA pueden ayudar a proporcionar información al profesorado y equipo de gestión, así como orientación al alumnado cuando puedan estar en riesgo de fracaso escolar, por ejemplo. Otra contribución es la formulación de políticas públicas de educación.

La categoría orientada al grupo estudiantil se refiere al uso de tecnologías de IA para ayudarlos en el proceso de enseñanza-aprendizaje de forma accesible, personalizada y ubicua. Un ejemplo expuesto en el documento de la UNESCO es el uso de la IA para tutorías paso a paso, individualizadas para cada uno, a través de temas de asignaturas a estudiar, y que pueden implementarse con sistemas de gestión del aprendizaje como *Moodle* o plataformas como *Khan Academy*.

Y las tecnologías de IA dirigidas al profesorado – a veces interconectadas a las otras categorías, ya que los sistemas pueden retroalimentarse mutuamente – pretenden ayudar a reducir la carga de trabajo automatizando tareas como la evaluación, la detección de plagios, la gestión, etcétera. Además, una función importante de las herramientas de IA es ayudar en la formación continua del profesorado para mejorar sus prácticas pedagógicas. La UNESCO (2021b), en otro documento sobre la ética en el mundo de la IA, subraya que la literacidad mediática y la competencia digital son aspectos fundamentales y necesarios, porque vivir en sociedades digitalizadas requiere nuevas prácticas educativas, reflexión crítica, pensamiento crítico, prácticas de proyectos responsables y nuevas competencias. Es lo que la Unión Europea denomina competencia digital docente (Redecker, 2017).

Desde esta perspectiva, el ámbito de la educación en general, y especialmente el de la educación lingüística, debe promover prácticas que ayuden a desarrollar las competen-

cias digitales tanto del alumnado como del profesorado. Según Freitas et al. (2021), la educación lingüística institucionalizada (ya que hay mucho aprendizaje sobre la lengua que tiene lugar fuera de la escuela) es un proceso que articula la expansión de la competencia lingüístico-discursiva de estudiantes a través de la producción de significados, textos y reflexiones sobre la lengua y el lenguaje. Además, está relacionada con el pensamiento crítico sobre cuestiones socialmente relevantes que se materializan en textos multimodales y multisemióticos (Cope et al., 2021), cuya perspectiva también incluye las tecnologías y herramientas de IA.

En consonancia con esta concepción teórica de la educación lingüística, adoptar una visión de la literacidad crítica desde una perspectiva ideológica (Street, 2003) implica el desarrollo de competencias digitales, ya que privilegia su naturaleza social (mundo globalizado y tecnológico) y tiene en cuenta la posibilidad de apropiarse del lenguaje para transformarlo (Barton & Hamilton, 2000). Para Zavala et al. (2010, p. 73), «la lectura y la escritura – como cualquier otra tecnología – son como sistemas simbólicos arraigados en la práctica social, inseparables de valores sociales y culturales, y no como habilidades descontextualizadas y neutras destinadas a codificar y decodificar símbolos gráficos» o, en el contexto de este artículo, herramientas de IA.

La literacidad crítica rechaza una visión psicologista de la lectura y la escritura como tareas esencialmente cognitivas, autónomas y desvinculadas de las reacciones sociales. Por el contrario, asume que el uso de textos y tecnologías es una forma cultural y un producto social (Cassany & Castellà, 2010), es decir, que la única manera de entenderlos es prestando atención al contexto. Así pues, a la hora de analizar los textos, ya sean imágenes, multimodales y/o tecnológicos, otros componentes son integralmente importantes, como el comportamiento no verbal, la organización social, las formas culturales de una comunidad o grupo y la comprensión de la incompletitud, no linealidad y falta de neutralidad de los textos y tecnologías.

En este sentido, cuando se trabaja con herramientas de IA en un contexto educativo, también hay que tener en cuenta que los sujetos están implicados en un proceso de desarrollo de su literacidad crítica (Cope et al., 2021), lo que, en cierta medida, les otorga poder (Gee, 1999), ya que el uso no será meramente operativo e instructivo, sino con atención a contextos, ideologías, relaciones de poder y cuestiones éticas. Además, en palabras de Cassany y Castellà (2010), la comprensión crítica requiere situar el discurso en un contexto sociocultural y reconocer y participar en las prácticas discursivas, teniendo en cuenta las relaciones de poder y las ideologías del contexto, para añadir poder social, cultural y económico (Gee, 1999). Desarrollar una literacidad crítica es, por tanto, una cuestión de ciudadanía, ya que permite al sujeto escapar del «colonialismo de los datos» o de la «vigilancia capitalista» establecida por la seducción de las grandes empresas tecnológicas de IA (Amiel et al., 2023).

La idea de desarrollar y promover la literacidad crítica en contextos educativos institucionalizados, desde la perspectiva de la educación lingüística y la ciudadanía lingüística, implica tres dimensiones interconectadas: operativa, cultural y crítica. Green y Beavis (2012) denominan a esta teoría el modelo 3D de la literacidad, que investiga las interfaces entre tecnologías, literacidad y aprendizaje, aunando lengua, contexto y significado. Para los autores, la dimensión operativa se refiere a la competencia con el sistema lingüístico, saber

leer, ver, oír, escribir y hablar, es decir, saber desenvolverse eficazmente en contextos específicos con objetivos concretos. Además, en términos de tecnologías y herramientas de IA, significa tener las habilidades y competencias necesarias para utilizar las herramientas de IA con eficacia.

La dimensión cultural implica la competencia con el sistema de significados o, mejor dicho, es una forma de entender los textos y las tecnologías en relación con los contextos en los que se insertan, ya que cada uno implica un contenido específico, lo que significa que hay formas apropiadas o inapropiadas de escribir, leer, compartir, ver, hablar y escuchar y utilizar las herramientas de la IA. En esta dimensión, es posible comprender la situación actual en relación con lo que es la IA generativa; los usos, el tratamiento y el funcionamiento de los datos; las políticas y normativas; la privacidad y la protección de datos; la accesibilidad y la equidad; el sistema capitalista de rentabilidad y las cuestiones éticas.

Por último, la dimensión crítica incluye las capacidades para comprender e imbuir de significado los textos y las tecnologías, dependiendo del lugar social que ocupe el grupo de lectores al leer el texto o utilizar la tecnología. La dimensión crítica ayuda a criticar, reapropiarse, rediseñar, analizar, controlar los resultados y hacer un uso ético de la IA. También está relacionada con el contexto, la historia y las relaciones de poder. Para Sirén y Sulkunen (2023), el aspecto crítico subraya la importancia del poder, la agencia, la identidad, las comunidades y culturas y el deseo de cambio y, debido a la evolución de las tecnologías y prácticas de lectura digital, también suele entenderse como parte de la multiliteracidad, que incluye la literacidad mediática e informacional, con énfasis en la evaluación crítica (New London Group, 1996).

Colvert (2020) también discute y amplía el modelo tridimensional de literacidad, argumentando que cada persona, al tomar conciencia de los aspectos operativos, culturales y críticos de los textos multimodales y tecnologías, se convierte en autor y autora a través de la participación activa en los procesos de producción y evaluación de significados. De este modo, la persona, en virtud de sus experiencias socioculturales en diversos contextos de utilización de herramientas de IA, va ampliando, resignificando y reproduciendo sus prácticas letradas. Es en este sentido que las cuestiones éticas también deben ser tenidas en cuenta (UNESCO, 2023) y, se argumenta en este texto, que es función de las instituciones educativas formales proporcionar una mayor comprensión de la ética y de los usos éticos de las herramientas de IA.

3. OBJETIVOS

Este trabajo se propone sistematizar una agenda de pesquisas contemporáneas españolas sobre el desarrollo de la IA en la educación, teniendo en cuenta su uso ético y crítico. También se propone discutir el concepto de ciudadanía lingüística, entendida como prácticas, discursos y procesos de expansión y desarrollo de diferentes estrategias que instrumentalizan el conocimiento y otorgan poder a través del lenguaje.

4. METODOLOGÍA / MÉTODO

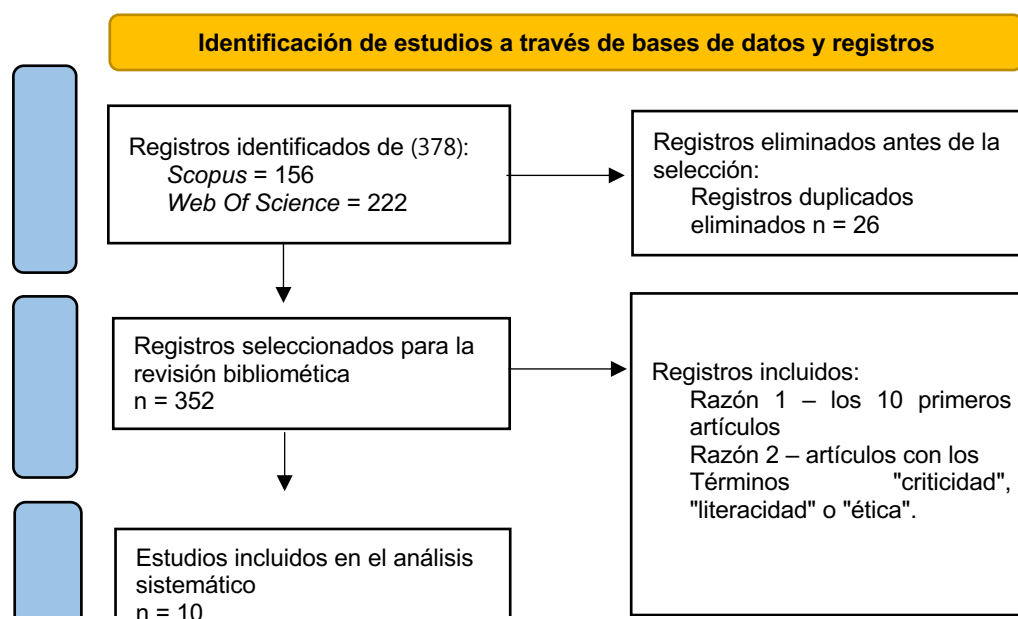
La investigación es un estudio descriptivo con enfoques cuantitativo y cualitativo, y los métodos utilizados son la revisión bibliométrica (Lim & Kumar, 2024) y el análisis sistemático, guiada por el protocolo PRISMA 2020 (Page et al., 2021). La declaración *Principal Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses* (PRISMA) es una guía para ayudar al cuerpo de revisores sistemáticos a informar de forma transparente de por qué se hizo la revisión, los métodos utilizados y las descubiertas. De este modo, es posible seguir un protocolo para identificar, seleccionar, evaluar y sintetizar los estudios y garantizar la inclusión adecuada de las publicaciones pertinentes y la presentación clara de los resultados (Page et al., 2021).

La investigación se inició con búsquedas sistemáticas en las bases de datos *Scopus* y *Web of Science*, utilizando como términos en inglés «artificial intelligence» y «education», sus respectivas traducciones al español y combinaciones con operadores booleanos. La encuesta se realizó en febrero de 2024 y se utilizó tanto el filtro espacial como el temático, restringiendo las búsquedas a las áreas de educación, lingüística, artes y humanidades y ciencias sociales. Se encontró un total de 352 documentos, 156 de *Scopus* y 222 de *Web of Science*, excluyendo 26 duplicados.

La elección de las bases de datos – *Scopus*, de Elsevier, y *Web of Science*, de Clarivate Analytics – se debe a la relevancia de las mismas, ya que poseen dos de los mayores materiales bibliográficos entre los bancos disponibles en todo el mundo. Además, ofrecen la posibilidad de reunir metadatos importantes para describir y analizar la cuestión propuesta utilizando la bibliometría, técnica que hace uso de las publicaciones científicas para calificar, analizar y evaluar la producción académica sobre un tema específico (Pranckutė, 2021).

Una vez seleccionado el corpus, se utilizaron indicadores bibliométricos para analizar descriptivamente y cuantitativamente el número de publicaciones por año, las fuentes de publicación, los temas más tratados, las universidades participantes, las palabras clave destacadas y los mapas temáticos. Los 352 documentos españoles obtenidos se enviaron al *software RStudio* y se procesaron en la interfaz *R-Bibliometrix*. *Bibliometrix R-Tool* es un paquete R que facilita análisis bibliométricos más completos mediante el uso de herramientas específicas para la investigación cuantitativa bibliométrica y cienciométrica. *Bibliometrix* permite realizar análisis exhaustivos de cartografía científica. Se encarga del procesamiento de datos, la vinculación de autorías, las citas y las cocitaciones (Aria & Cuccurullo, 2017).

En un segundo paso, se utilizó un análisis sistemático para elaborar panoramas específicos de la producción científica española sobre el tema. Para ello, se seleccionaron 10 de los documentos más actuales para su análisis cualitativo. La selección se basó en la recopilación de artículos que contenían los términos «crítica», «literatura» o «ética» (y los mismos términos también en inglés) en sus palabras clave y/o resúmenes. El diagrama de flujo para la selección de estudios en el proceso de delimitación del ámbito se muestra en la figura 1.

Figura 1. Diagrama de flujo para la selección de estudios en el proceso de delimitación del ámbito

Una vez organizado el corpus de análisis, se realizó una lectura exploratoria para identificar los tópicos descriptores: objetivos, metodologías, conceptos valorados y resultados. Para el análisis, por lo tanto, se buscó explorar marcas discursivas que revelaran los significados referidos a los conceptos de criticidad, literacidad y ética. Para estos análisis, se buscó apoyo teórico en los Nuevos Estudios sobre Literacidad (Street, 2003), y específicamente en la Literacidad Crítica (Cassany & Castellà, 2010). Finalmente, en un tercer momento, se plantearon reflexiones en torno al concepto de ciudadanía lingüística.

La siguiente sección describe los resultados de la revisión bibliométrica, los resultados del análisis sistemático y, por último, la discusión de las producciones científicas.

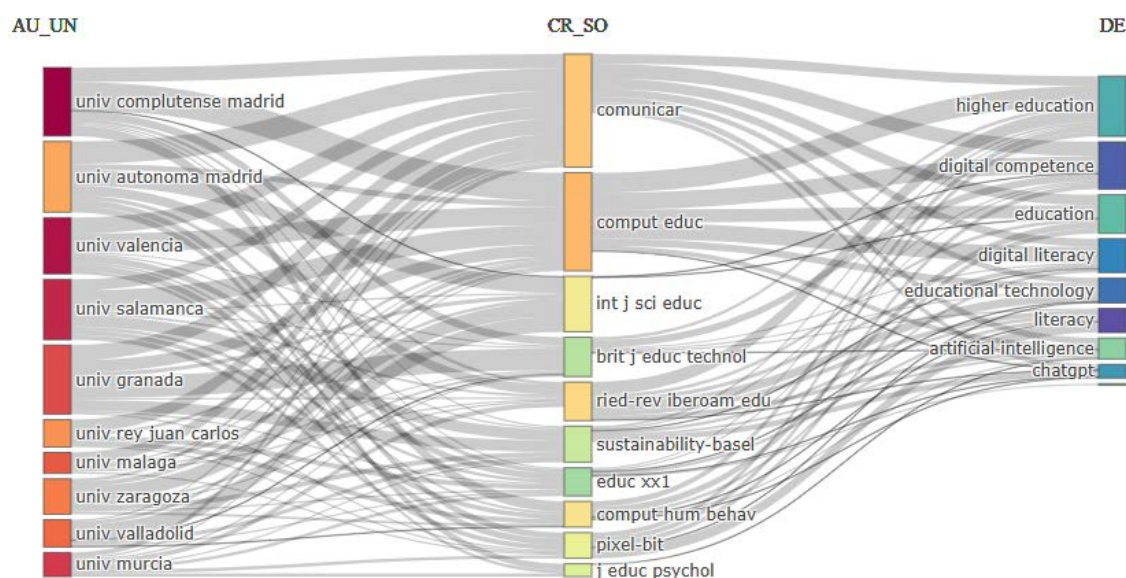
5. RESULTADOS

5.1 Análisis bibliométrico de la producción científica española

En cuanto al análisis bibliométrico, España cuenta con un total de 352 documentos analizados, publicados en 160 revistas diferentes, en inglés o en español. La primera publicación sobre el tema en España fue en 2002. No hubo publicaciones sobre el tema entre 2003 y 2005, 2008 y 2009 y 2011. El año 2023 registró el mayor número acumulado de publicaciones, con un total de 113. En el momento de la encuesta, en 2024 (febrero), se habían acumulado 16 publicaciones. Analizando la nube de las palabras clave más frecuentes y sus frecuencias encontradas en los artículos acerca del tema inteligencia artificial y educación, es posible identificar que las palabras clave «AI» (la palabra «*artificial intelligence*» es utilizada como sinónima de «AI»), «*education*» y «*higher education*» son las más frecuentes. Esto demuestra que la investigación española sobre IA en educación se centra en la educación superior. Esto

también se diagnostica en la figura 2, diagrama de tres campos, al considerar tres ámbitos de análisis: las universidades que más publican en relación con las revistas más relevantes y sus palabras clave, siendo la palabra «*higher education*» una de las más frecuentes y, por tanto, el campo de investigación de mayor interés.

Figura 2. Diagrama de tres campos con la relación de las principales universidades, revistas y palabras clave



Nota. AU_UN = afiliaciones/universidades; CR_SO = fuentes citadas/revistas; DE = Palabras clave.

La revista *Comunicar* cuenta con 128 documentos publicados y destaca como una de las revistas más completas del área. Del mismo modo, la revista *Computers & Education* tiene el mayor número de artículos publicados, con un total de 133 documentos. La Universidad Complutense de Madrid, la Universidad Autónoma de Madrid y la Universidad de Valencia son las principales colaboradoras de estas dos revistas. En general, la distribución de universidades, revistas y palabras clave es bastante equilibrada.

La Revista Iberoamericana de Educación a Distancia cuenta con 43 documentos publicados, mientras que *Computers in Human Behavior* tiene 37 documentos. La Universidad de Granada, otra institución importante en España, concentra sus publicaciones en la revista *British Journal of Educational Technology*, asociada a la Universidad de Oporto. Esta revista cuenta con un total de 29 artículos publicados en la muestra. La figura 3 muestra el mapa temático y las relaciones entre las palabras clave y sus nodos.

Tabla 1. Corpus recogido de la producción científica española

Código	Año	Título	Enlace
ES1	2024	The convergence of Artificial Intelligence and Digital Skills: a necessary space for Digital Education and Education 4.0	https://www.jlis.it/index.php/jlis/article/view/566
ES2	2023	Reflexiones sobre la ética, potencialidades y retos de la Inteligencia Artificial en el marco de la Educación de Calidad (ODS4)	https://www.revistacomunicar.com/index.php?contenido=detalles&numero=74&articulo=74-2023-03
ES3	2023	Artificial intelligence (AI) and the 21st Century University: Discussion on a New University Scenary	https://lumenpublishing.com/journals/index.php/rrem/article/view/6136
ES4	2023	ChatGPT ha llegado ¿Y ahora qué hacemos? La creatividad, nuestro último refugio	https://revistas.uvigo.es/index.php/reined/article/view/4973
ES5	2023	How to Imagine a New Community from Science Fiction: A Pedagogical Dramaturgy of Silence, for a Slow Education	https://www.mdpi.com/2227-7102/13/8/841
ES6	2023	Uncovering Blind Spots in Education Ethics: Insights from a Systematic Literature Review on Artificial Intelligence in Education	https://link.springer.com/article/10.1007/s40593-023-00384-9
ES7	2023	Is the Education System Prepared for the Irruption of Artificial Intelligence? A Study on the Perceptions of Students of Primary Education Degree from a Dual Perspective: Current Pupils and Future Teachers	https://www.mdpi.com/2227-7102/13/7/733
ES8	2023	Potentialities of Applied Translation for Language Learning in the Era of Artificial Intelligence	https://muse.jhu.edu/article/899427
ES9	2023	Escritura, creatividad e inteligencia artificial. ChatGPT en el contexto universitario	https://www.revistacomunicar.com/index.php?contenido=detalles&numero=77&articulo=77-2023-04
ES10	2023	Research on Papua, a digital tool with artificial intelligence in favor of learning and linguistic attitudes towards the learning of the English language in students of Spanish language as L1	https://www.frontiersin.org/journals/psychology/articles/10.3389/fpsyg.2022.1019278/full

En cuanto a los objetivos, las publicaciones pueden organizarse en dos grupos temáticos: investigaciones que analizan estudios anteriores sobre el uso y la aplicabilidad de las herramientas de IA (siete artículos – ES1, ES2, ES3, ES4, ES5, ES6, ES8) y estudios que pretenden comprobar cómo se desarrolla el aprendizaje, cuando se utiliza la IA (tres artículos – ES7, ES9, ES10).

En el primer grupo, se abordan: las características, consecuencias e implicaciones de la IA, con especial atención al contexto universitario (ES1, ES3, ES4 y ES5); las cuestiones éticas (ES2 y ES6); los usos potenciales de la IA para la traducción (ES8). Los debates son teóricos y, en cuanto a la metodología, todas las investigaciones privilegian un enfoque cualitativo y descriptivo, cuyo elemento central es comprender y explicar los fenómenos sociales. Los

procedimientos utilizados incluyen el análisis documental de artículos científicos, revisiones sistemáticas y discusiones teóricas.

Para el segundo grupo, con debates basados en estudios de casos, los artículos tratan de la percepción del estudiantado de grado superior al utilizar herramientas de IA (ES7 y ES10) y de las posibilidades creativas de los sistemas de IA en el desarrollo de la escritura en comparación con la escritura de los universitarios y las universitarias (ES9). En los dos primeros artículos, el enfoque de la investigación fue cuasi-experimental, con análisis cuantitativo combinado con análisis cualitativo. Y en el último artículo, se realizó un análisis cuantitativo de un cuestionario aplicado al alumnado.

Objetivos y metodologías utilizadas indican, por tanto, un predominio de las revisiones teóricas y las investigaciones documentales en detrimento de los estudios centrados en el análisis en profundidad de un contexto específico. Este resultado puede explicarse por la reciente introducción de las tecnologías de la IA en la educación y por el intento inicial de docentes y personal investigador de comprender el fenómeno antes de centrar sus investigaciones y estudios en contextos dicentes concretos. Para Bolaño-García y Duarte-Acosta (2024), todavía existe una resistencia al cambio y una falta de confianza en la IA por parte del personal investigador, justificada por la posibilidad de suscitar inquietudes sobre el papel del profesorado en la educación y la calidad de la interacción humana necesaria para una educación integral. Esta puede ser también la razón por la que todavía no se ha publicado ninguna investigación sobre la formación continua del profesorado o en el desarrollo de su literacidad crítica en el uso de herramientas de IA.

En relación con los conceptos valorados, se buscaron marcas lingüísticas que hicieran referencia a pensamiento crítico o criticidad, literacidad o alfabetización y ética, y sus variaciones, con el fin de comprender el lugar otorgado a cada uno de ellos. Como resultado, siete artículos (ES1, ES2, ES3, ES4, ES6, ES7 e ES8) favorecieron la investigación centrada en el pensamiento crítico a la hora de realizar tanto la revisión teórica de la literatura como las conclusiones y discusiones. Así puede comprobarse en estos extractos:

ES1 – «La autodeterminación individual, debe basarse en el pensamiento crítico y consciencia de la propia identidad e imagen web, por conocimiento del funcionamiento, aplicaciones y posibilidades de los algoritmos y big data, si bien son competencias que exigen una gobernanza y transparencia digitales.» (p. 40)

ES2 – «¿podrá la Inteligencia Artificial cultivar el pensamiento crítico en la mente de los estudiantes?» (p. 5)

ES3 – «the integration of AI as a resource for the optimization and improvement of learning is the result of a critical and analytical process and not as an additive element that may lead to unethical practices.» (p. 2)

ES4 – «Las que amenazan con más intensidad al sistema universitario actual son las que impiden el desarrollo del pensamiento crítico y la resolución de problemas.» (p. 326)

La investigación indica una preocupación por el desarrollo del pensamiento crítico del grupo estudiantil, tanto en lo referente al uso de las tecnologías de la IA como a la posibilidad de que estas tecnologías ayuden a desarrollar la criticidad. Tener un conocimiento crítico, según Street (2003), es desentrañar la realidad social, promover la comprensión de cómo está constituida, revelar la naturaleza de sus significados naturalizados y las relaciones de poder que están imbuidas en las estructuras sociales. En este sentido, es posible afirmar que los siete artículos analizados se alinean con el desarrollo de una literacidad crítica en los estudiantes, que les permita comprender los significados que conforman los contextos sociales, es decir, comprender implica, desde una perspectiva social, posicionarse (Durrant & Green, 2001).

Términos como «alfabetización en IA», «alfabetización digital», «alfabetización algorítmica» en español y «literacy», «digital literacy» en inglés están presentes como sinónimos en ocho de los artículos analizados (ES1, ES2, ES3, ES6, ES7, ES8, ES9 y ES10), poniendo de manifiesto la necesidad de promover la formación técnica, así como debates críticos, éticos y filosóficos sobre el uso de la IA (extracto ES7). Además, los artículos demuestran coherencia teórica con las cuestiones planteadas en relación con el término «pensamiento crítico» ya analizado. La relación entre los términos está presente, por ejemplo, en el extracto ES8. Y de forma interconectada, 9 de los artículos analizados tienen preocupaciones sobre cuestiones éticas, que están presentes tanto en la revisión de la literatura como en las discusiones de los resultados y en los extractos ES2 y ES3.

ES7 – «...digital literacy of the citizenship to reach an ethical and technical criterion in the use of AI.» (p. 2).

ES8 – «...for the successful implementation of the IMI+ framework, the development of digital literacies and critical thinking skills are also fundamental elements that need to be considered. (p. 180)

ES2 – «os retos sobre la ética de la IA se configuran como el epicentro del debate, por lo que, a un nivel más general, existe la necesidad de diferenciar entre hacer cosas éticas y hacer cosas éticamente, comprender y tomar decisiones pedagógicas que sean éticas, y tener en cuenta la posibilidad siempre presente de consecuencias no deseadas, matices que son necesario subrayar en la implementación de la IA en el campo educativo.» (p. 41)

ES3 – «technoethics has to become the key factor when developing everything that has to do with the implementation of AI and its possible impact and effect in all fields including logically the university context.» (p. 501)

Al tratar los temas de la criticidad y la ética como esenciales en las discusiones sobre la IA en la educación, la investigación española revela una alineación con el documento 2021b de la UNESCO, que discute la necesidad de un enfoque ético de la IA, enfatizando la importancia de la criticidad al tratar sus implicaciones. Esto implica promover una educación crítica y reflexiva sobre el impacto de estas tecnologías, puntos considerados esenciales en la investigación sobre la IA, pues desarrollar el pensamiento crítico conlleva un proceso

de literacidad crítica que empodera a las personas (Cassany & Castellà, 2010). Del mismo modo, la investigación española ayuda a desarrollar la ciudadanía lingüística del profesorado y alumnado.

En cuanto a los resultados, los artículos, cuya metodología fue el análisis de documentos (ES1, ES2, ES3, ES4, ES5, ES6 y ES8), indican unánimemente la necesidad de profundizar en la investigación sobre la IA, sus implicaciones para la educación y su uso ético y crítico. Hay consenso en que la IA tiene un indudable impacto en la educación (como en ES1, ES5 y ES8), con efectos realmente innovadores, pero también hay que subrayar la necesidad de seguir investigando y actuando políticamente, retos que, para ES3, podrían materializarse con la creación de un observatorio ético de la IA para la educación, sin perder de vista la humanización de la tecnología (ES3) y la necesidad de una supervisión humana constante (ES6). La IA no se ve como un problema, sino como una posibilidad para llevar el pensamiento crítico y la capacidad de resolución de problemas a otra dimensión (ES4).

Finalmente, los resultados, cuyos artículos centraron sus análisis en estudios de casos con alumnado de educación superior (ES7, ES9 y ES10), indican que las herramientas pueden promover la creatividad, la colaboración y el pensamiento crítico (ES7, con la utilización de ChatGPT, y ES10, a partir del uso del aplicativo llamado Papua) y que la IA puede ayudar al alumnado en la enseñanza de lenguas, pero la IA no puede reemplazar a la inteligencia y la creatividad humana (ES9).

6. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El presente estudio de análisis se planteaba como objetivo mostrar la necesaria simbiosis de la IA y su uso crítico y ético. Es, sin duda, una realidad de las investigaciones en España, lo que se permite verificar esta declaración tanto en el análisis bibliométrico como en el sistemático, así que se responde afirmativamente a la pregunta de investigación: ¿se preocupa la investigación española por la IA, por el desarrollo de la criticidad y la ética en profesorado y/o alumnado? Por tanto, es posible presentar dos categorías de conclusiones, probables futuras líneas de investigación:

1. Faltan investigaciones centradas en la formación del profesorado y en estudios de casos, ya que la mayor parte de ellas siguen basándose en metodologías de análisis de documentos. Este resultado puede entenderse por la reciente introducción de la IA en la educación y la necesidad de conocer documentos e investigaciones sobre ella en una fase temprana. Investigar las herramientas de la IA en las prácticas docentes y discentes, utilizando metodologías de estudio de casos, podría ser un camino a seguir tanto para fomentar la formación del profesorado y la formación crítica del alumnado, como para verificar in situ el proceso de desarrollo de la literacidad crítica y la ciudadanía lingüística.
2. La investigación sobre la IA en la educación en España, con especial atención a la enseñanza de nivel superior, está haciendo hincapié y preocupándose por el uso crítico y ético de la IA, teniendo en cuenta que la enseñanza y el aprendizaje son un derecho de la ciudadanía. Aun con indicios positivos respecto a la ética y el uso crítico de las

herramientas de la IA, la producción científica española puede y debe enfatizar más la investigación en todos los niveles de la educación y en la promoción de la ciudadanía lingüística, teniendo en cuenta la educación lingüística y la literacidad crítica en las tres dimensiones ya comentadas en la sección 2. Entendiendo que la ciudadanía lingüística es una urgencia necesaria, este artículo pretende contribuir a esta discusión presentando y discutiendo el concepto.

Bohn (2019), al debatir políticas educativas, afirma que las personas tienen derecho a una ciudadanía plena, en el sentido de tener derechos civiles, políticos y sociales, así como deberes que se les imponen. En consecuencia, se trata del compromiso deliberado y responsable de los integrantes de una sociedad, con una participación consciente y crítica, garantizando que no se violen sus derechos. Estos derechos y deberes deben alinearse con una práctica crítica de la ciudadanía, es decir, la ciudadanía lingüística. La ciudadanía lingüística se entiende como el derecho que tienen las personas a utilizar la lengua en todos los aspectos de la vida pública y privada, sin discriminación ni barreras. Se trata de un enfoque de la agencia y la voz diseñado para llamar la atención sobre el poder de la voz no escuchada y no atendida, y que se abre a otros discursos sobre lo humano (Stroud et al., 2020). Este concepto está directamente relacionado con la idea de que todas las personas ciudadanas deben tener igual acceso a los recursos lingüísticos para participar plenamente en la sociedad. Rampton et al. (2024) también analizan el planteamiento de Stroud y sostienen que la ciudadanía lingüística es un concepto que hace hincapié en los derechos y las responsabilidades de cada persona en relación con el uso de la lengua y la identidad lingüística dentro de una sociedad. Teniendo esto en cuenta, este texto defiende que la ciudadanía lingüística debe ser promovida y desarrollada formalmente por las instituciones educativas y que, por lo tanto, es deber del Estado proporcionar una educación lingüística de calidad para todos y todas, teniendo en cuenta los principios de la ciudadanía.

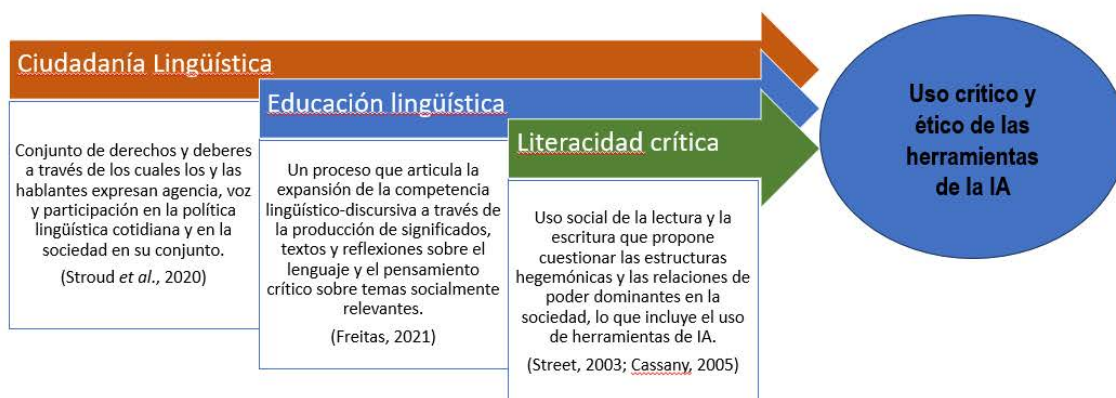
Para Rampton et al. (2024), los principios de la ciudadanía lingüística incluyen: la participación democrática, que desafía los discursos homogeneizadores; la agencia y la voz, que capacita a las personas para expresar sus identidades y experiencias, especialmente aquellas históricamente silenciadas por las estructuras coloniales y neoliberales; el compromiso semiótico, en el que los y las participantes se relacionan con sus entornos a través de diversos medios semióticos, negociando sus identidades y reivindicaciones de pertenencia; y la integración educativa, es decir, la enseñanza de la(s) lengua(s) sirve(n) como plataforma para promover la conciencia y la comprensión social, permitiendo a los y las estudiantes conectar con cuestiones de ciudadanía global y local.

Es con vistas a promover la ciudadanía lingüística de toda la población, a través de la educación lingüística en las escuelas e institutos de enseñanza, que entra en juego la discusión sobre el uso crítico y ético de las herramientas de IA. Estas tecnologías, a su vez, al estar ya imbricadas en la vida cotidiana (Linares et al., 2023), no pueden servir de discriminación y obstáculo, ya que cada integrante de la sociedad debe tener el mismo acceso a los recursos lingüísticos y tecnológicos necesarios para una participación integral en el entorno social.

De esta manera, se busca ir más allá de los determinismos instrumentales sobre la IA, en palabras de Buzato (2023), y del apego ingenuo a las herramientas de IA, especialmente en

el campo de la educación. Por lo tanto, se resiste a ver la IA en «propuestas educativas tecnocéntricas, de inspiración neoliberal, basadas en la expropiación del trabajo simbólico-cognitivo-afectivo humano por un capitalismo cognitivo depredador y antiético» (Buzato, 2023, p. 2). Es en esta línea crítica que se propone discutir una agenda educativa basada en principios de ciudadanía lingüística, fundamentada en la educación lingüística y en la literacidad crítica (como está siendo representado en la figura 4).

Figura 4. Representación sobre el uso crítico y ético de las herramientas de la IA



Según Bagno y Rangel (2005), por educación lingüística se entiende el conjunto de factores socioculturales que permiten a cada persona adquirir, desarrollar y ampliar el conocimiento de/sobre su lengua materna, otras lenguas, el lenguaje en general y todos los demás sistemas semióticos. Las creencias, representaciones y prejuicios también son relevantes desde esta perspectiva, ya que circulan en la sociedad en torno a la lengua, constituyendo la ideología lingüística.

Así pues, la educación lingüística institucionalizada – escuelas y universidades – tiene la tarea de seguir el ritmo de los cambios y perplejidades sociales, que sin duda desafían y destronan a diario las formas tradicionales de producir conocimiento. En consecuencia, la educación debe garantizar los derechos lingüísticos de los ciudadanos y las ciudadanas en cuanto a la comprensión de estas nuevas herramientas de la IA, para que puedan utilizarlas – o no – de forma crítica y ética. Ante este escenario desafiante y complejo, el desarrollo de una literacidad crítica para el uso ético de las herramientas de la IA es el papel de las instituciones educativas y de los y las participantes implicados (Estado, personal gestor, profesorado) no sólo para que el alumnado desarrolle la criticidad, sino también para el profesorado en su actividad pedagógica.

La idea es que es necesario, a través de las instituciones educativas formales, crear condiciones para que cada persona pueda ejercer su papel de ciudadano y ciudadana, rechazando conscientemente la tecnofobia de la IA ingenua o, en palabras de Silva (2023), una antropofagia de la IA. Para promover la ciudadanía lingüística, se asume que la IA nunca asumirá el papel de un humano, porque la forma en que funciona y lo que hace son profundamente diferentes de la inteligencia humana (Cope et al., 2021). Sin embargo, ofrece el potencial de transformar la educación siempre que se utilice teniendo en cuenta criterios éticos (UNESCO, 2021b, 2023), operativos, culturales y críticos (Durrant & Green, 2011; Colvert, 2020). La premisa básica, por tanto, para que la sociedad utilice las tecnologías de IA de forma crítica y ética y

avance hacia la innovación y el bien común, es la participación y supervisión humanas. Los ciudadanos y las ciudadanas deben conocer el funcionamiento de la IA, sus criterios, consecuencias, limitaciones y sesgos discriminatorios, es decir, deben poder ejercer su ciudadanía lingüística.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Amiel, T., Saraiva, F., Da Cruz, L. R. y Gonsales, P. (2023). Mapping surveillance capitalism in south American higher education. *Revista latinoamericana de tecnología educativa*, 22(1), 221–239. <https://doi.org/10.17398/1695-288x.22.1.221>
- Aria, M. y Cuccurullo, C. (2017). Bibliometrix: An R-tool for comprehensive science mapping analysis. *Journal of Informetrics*, 11(4), 959–975. <https://doi.org/10.1016/j.joi.2017.08.007>
- Bagno, M. y Rangel, E. de O. (2005). Tarefas da educação linguística no Brasil. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, 5(1), 63–81. <https://doi.org/10.1590/s1984-63982005000100004>
- Barton, D. y Hamilton, M. (2000). Literacy Practices. En D. Barton, M. Hamilton, R. Ivanic (Eds.), *Situated Literacies: reading and writing in context* (pp. 7-15). Routledge
- Bohn, I. H. (2019). Os Aspectos ‘políticos’ de uma política de ensino de línguas e literaturas estrangeiras. *Revista Linguagem & Ensino*, 3(1), 117–138. <https://doi.org/10.15210/rle.v3i1.15515>
- Bolaño-García, M. y Duarte-Acosta, N. (2024). Una revisión sistemática del uso de la inteligencia artificial en la educación. *Rev Colomb Cir.* 39(1), 51-63. <https://doi.org/10.30944/20117582.2365>
- Buzato, M. E. K. (2023). Inteligência artificial, pós-humanismo e Educação: entre o simulacro e a assemblagem. *Dialogia*, 44, e23906. <https://doi.org/10.5585/44.2023.23906>
- Cassany, D. y Castellà, J. M. (2010). Aproximación a la literacidad crítica. *Perspectiva*, 28(2), 353–374. <https://doi.org/10.5007/2175-795X.2010v28n2p353>
- Colvert, A. (2020). Presenting a new hybrid model of ludic authorship: reconceptualising digital play as ‘three-dimensional’ literacy practice. *Cambridge Journal of Education*, 50(2), 145–165. <https://doi.org/10.1080/0305764x.2019.1660307>
- Cope, B., Kalantzis, M. y Sears-Smith, D. (2021). Artificial intelligence for education: Knowledge and its assessment in AI-enabled learning ecologies. *Educational Philosophy and Theory*, 53(12), 1229–1245. <https://doi.org/10.1080/00131857.2020.1728732>
- Durrant, C. y Green, B. (2001). Literacy and the new technologies in school education: Meeting the L(IT)eracy challenge. En H. Fehring y P. Green (Eds.), *Critical literacy: A collection of articles from the Australia Literacy Educators’ Association* (pp. 142–164). International Reading Association.
- Freitas, L., Nascimento, J. A. y Santos, M. M. (2021). Inteligência artificial no ensino técnico: estudo comparativo entre duas metodologias no ensino remoto. *Revista Brasileira Da Educação Profissional e Tecnológica*, 2(21), e11456. <https://doi.org/10.15628/rbept.2021.11456>
- Gee, J. P. (1999). *Social linguistics and literacies: ideology in Discourses* (Vol. 2). The Farmer Press.
- Green, B. y Beavis, C. (Eds.). (2012). *Literacy in 3D: An integrated perspective in theory and practice*. ACER Press.

- Lim, W. M. y Kumar, S. (2024) Guidelines for interpreting the results of bibliometric analysis: A sensemaking approach. *Global Business and Organizational Excellence*, 43(2), 17–26. <https://doi.org/10.1002/joe.22229>.
- Linares, J. J. G., Fuentes, M. del C. P. y Galdames, I. S. (2023). Aprovechando el Potencial de la Inteligencia Artificial en la Educación: Equilibrando Beneficios y Riesgos. *European Journal of Education and Psychology*, 16(1), 1–8. <https://doi.org/10.32457/ejep.v16i1.2205>
- OpenAI. (2024). ChatGPT (Mar 14 version) [Large language model]. <https://chatgpt.com/g/g-jfYXoVIT0-gerador-de-texto>
- Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D., Shamseer, L., Tetzlaff, J. M., Akl, E. A., Brennan, S. E., Chou, R., Glanville, J., Grimshaw, J. M., Hróbjartsson, A., Lalu, M. M., Li, T., Loder, E. W., Mayo-Wilson, E., McDonald, S., ... Moher, D. (2021). The PRISMA 2020 statement: an updated guideline for reporting systematic reviews. *BMJ (Clinical Research Ed.)*, 71. <https://doi.org/10.1136/bmj.n71>
- Pranckutė, R. (2021). Web of Science (WoS) and Scopus: The titans of bibliographic information in today's academic world. *Publications*, 9(1), 12. <https://doi.org/10.3390/publications9010012>
- Rampton, B., Cooke, M., Bryers, D., Winstanley, B., Leung, C., Tomei, A. y Holmes, S. (2024). Localising linguistic citizenship in England. *Language Teaching*, 57(2), 215–228. <https://doi.org/10.1017/s0261444823000241>
- Redecker, C. (2017). *European framework for the digital competence of educators: DigCompEdu* (JRC107466). Joint Research Centre. <http://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/handle/JRC107466>
- Salas-Pilco, S. Z. y Yang, Y. (2022). Artificial intelligence applications in Latin American higher education: a systematic review. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 19(1). <https://doi.org/10.1186/s41239-022-00326-w>
- Vera, M. del M. S. (2023). La inteligencia artificial como recurso docente: usos y posibilidades para el profesorado. *Educación*, 60(1), 33–47. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.1810>
- Santaella, L. y Kaufman, D. (2024). A Inteligência artificial generativa como quarta ferida narcísica do humano. *MATRIZES*, 18(1), 37–53. <https://doi.org/10.11606/issn.1982-8160.v18i1p37-53>
- Silva, C. N. N. da. (2023). A professional and technological education and artificial intelligence: a call for comprehensive training in front of chatgpt's anthropophagy. <https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.7708>
- Sirén, M. y Sulkunen, S. (2023). Critical literacy in the PISA 2018 reading literacy assessment. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 1–14. <https://doi.org/10.1080/00313831.2023.2287458>
- Street, B. (2003). What's 'new' in new literacy studies? Critical approaches to literacy in theory and practice. *Current Issues in Comparative Education*, 5(2). <https://doi.org/10.52214/cice.v5i2.11369>
- Stroud, C., Williams, Q., Bontiya, N., Harry, J., Kapa, K., Mayoma, J., Mpendukana, S., Peck, A., Richardson, J. y Roux, S. (2020). Talking parts, talking back: Fleshing out Linguistic Citizenship. *Trabalhos Em Lingüística Aplicada*, 59(3), 1636–1658. <https://doi.org/10.1590/010318138877711120201211>
- The New London Group. (1996). A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures. *Harvard Educational Review*, 66(1), 60–93. <https://doi.org/10.17763/haer.66.1.17370n67v22j160u>

- Travaglia, L. C. (2011). *Gramática: ensino plural* (5. ed.). Cortez.
- UNESCO. (2021a). *Inteligencia artificial y educación: Guía para las personas a cargo de formular políticas*. <https://bit.ly/3HI93Hj>
- UNESCO (2021b) *Recomendación sobre la ética de la inteligencia artificial*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381137_spa
- UNESCO (2023) *ChatGPT e Inteligencia Artificial en la educación superior: Guía de inicio rápido*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000385146_spa
- Zavala, V., Vóvio, C., Sito, L. y De Grande, P. (2010). *Letramentos: rupturas, deslocamentos e repercussões de pesquisas em Linguística Aplicada*. Mercado de Letras.

6. LA RENOVACIÓN PEDAGÓGICA EN EDUCACIÓN SECUNDARIA. PRÁCTICAS EDUCATIVAS TRANSFORMADORAS DESDE UNA PERSPECTIVA CRÍTICA

ESTHER FATSINI-MATHEU^{1*}, ANA DE CASTRO CALVO², LAURA FARRÉ-RIERA¹,
VICENT HORCAS LÓPEZ³ Y NÚRIA SIMÓ-GIL¹

Universitat de Vic – Universitat Central de Catalunya¹, Florida Universitària²,

Universitat de València³

* esther.fatsini@uvic.cat

RESUMEN

La renovación pedagógica (RP) en España se ha construido, a lo largo del siglo XX, desde posiciones distintas, y se ha demostrado la complejidad de su interpretación conceptual. La investigación que se presenta en este artículo tiene el objetivo de analizar, desde una perspectiva crítica, la presencia y vigencia de elementos clave de la RP en las prácticas educativas actuales de centros educativos de secundaria pertenecientes a cinco comunidades autónomas. Para ello, se han realizado cinco estudios de caso, y se ha contactado con diferentes agentes educativos (equipos directivos, docentes, alumnado y familias), a través de entrevistas en profundidad, observaciones participantes y grupos de discusión. Los resultados muestran cómo la conceptualización de la RP, en los centros estudiados, y a diferencia de etapas anteriores, centra su atención en la dimensión organizativa y pedagógica singular de cada proyecto educativo, y deja en un segundo plano la complejidad del contexto sociopolítico y educativo actual.

PALABRAS CLAVE

Renovación pedagógica, educación secundaria, educación crítica, prácticas educativas transformadoras, compromiso social.

1. INTRODUCCIÓN Y OBJETIVOS

El presente capítulo es fruto del trabajo realizado del subproyecto coordinado: «Resituando la renovación pedagógica en España desde una perspectiva crítica. Cinco estudios de caso en centros de secundaria de Aragón, Castilla-León, Cataluña, Comunidad Valenciana y País Vasco» (PID2019-108138RB-C22). El objetivo general del proyecto se ha centrado en estudiar la renovación pedagógica (RP en adelante) llevada a cabo en España en el momento actual en centros de educación secundaria. Así, se pretende aproximar al plano de las prácticas educativas transformadoras en la etapa de secundaria, de los centros estudiados, a lo largo del territorio español, con el objetivo de comprender las relaciones entre las acciones educativas cotidianas y los marcos conceptuales que incorporan los centros estudiados, que se aproximan al discurso de la RP.

Por ello, la investigación se centra en comprender y analizar críticamente cómo los cambios educativos de los centros participantes se conectan con la reflexión educativa y de qué manera la visión crítica del hecho educativo y social conlleva modificaciones profundas de la escuela, aspirando a la transformación social (Feu & Torrent, 2020; Torrent & Feu, 2020). También nos preocupa si están en consonancia con una escuela abierta y crítica, con metodologías activas y con estructuras democráticas (Pericacho, 2016). Cabe destacar que el foco es la etapa de secundaria ya que los estudios que relacionen la RP actual con las prácticas educativas de los centros de educación secundaria son escasos.

2. MARCO TEÓRICO

La investigación plantea la reconceptualización de la RP como término que ha evolucionado y cambiado al ritmo de la sociedad. La ambigüedad con la que se ha definido la RP en las distintas olas y períodos históricos (Feu & Torrent, 2020, 2021; Martínez-Bonafé, 2021; Pericacho, 2014, 2016) muestra la complejidad de un término que cuenta con una amplia y dilatada trayectoria en España. Cabe destacar que en los distintos periodos históricos se han utilizado los términos de reforma educativa, innovación y renovación pedagógica, para referirse a cambios educativos, aunque esos cambios se han realizado en diferentes planos. Queremos destacar que la RP conjuga el plano político-ideológico, con el histórico y el de las prácticas educativas.

En el plano político-ideológico se destaca la RP como un movimiento político por una educación pública, justa y equitativa, que persigue una educación integral, crítica y vinculada a la transformación emancipadora del mundo (Carbonell, 2018; Feu et al, 2024). En la actualidad, este compromiso político exige un diálogo crítico con el Estado y las Comunidades Autónomas, como garante de la educación pública (Martínez-Bonafé, 2021). Dicha educación pública se ve asediada por la mercantilización actual transformándola en un bien privado, cuyas características principales son: una mayor estandarización, una reducción simplista del currículo que valora en exceso los conocimientos básicos, el crecimiento de la rendición de cuentas (y burocratización) en todas las esferas educativas y el uso de prácticas de gestión corporativa como características clave de dicha ortodoxia (Sahlberg, 2016). Por ello, defender la educación pública, justa y equitativa en la actualidad, se ha transformado en una tarea ingente.

En el plano histórico se reconoce la genealogía de la RP vinculada a una gran diversidad de corrientes y metodologías heterogéneas de transformación pedagógica como la Escuela Nueva o el Instituto Libre de Enseñanza (ILE). Construir la genealogía de la RP de la segunda mitad del siglo XX permite contextualizar el poder que tuvieron los MRP en las decisiones educativas (Besalú, 2019) como un espacio de resistencia que se articuló en torno a los encuentros entre docentes donde destacaron las escuelas de verano (Hernández, 2018) durante la década de los años 1960-70, y que se transformaron en un espacio de diálogo crítico con el Estado durante la transición democrática. Esa genealogía da sentido a repensar la práctica docente de la RP en la actualidad, ya que el impulso, el compromiso y algunos de los planteamientos de la RP que se mantuvieron vivos en los inicios de la democracia tras la dictadura franquista se han reducido o abandonado en el momento actual.

Cabe señalar la vinculación que Esteban (2016) realiza de las características de los MRP con las de los movimientos sociales, de las cuales destacamos: a) el descontento y la crítica a la situación social del momento, que hicieron que los cambios que se defendían chocaran con ideas reaccionarias de la ideología dominante; b) la espontaneidad con la que dichos movimientos se articularon y nacieron desde la base; c) el hecho de contar con líderes que impulsaron e hicieron crecer los MRP; y d) los cambios por los que lucharon dichos movimientos que introdujeron mejoras en el sistema educativo (a pesar de la controversia que dichos cambios generaron entre los equipos docentes a finales de los años 1980). Este contexto nos lleva a reflexionar hoy, en torno a la tensión entre renovar y conservar. Dicha tensión se transforma en crecimiento en aquellas circunstancias en las que es posible un espacio de reflexión para relanzar el trabajo compartido entre docentes, ante los retos del mundo actual a los que se enfrenta la educación, como son, por ejemplo, el decrecimiento, el antirracismo, el feminismo o la ecología (Díez-Gutiérrez et al., 2023).

En el plano de las prácticas pedagógicas se defiende el desarrollo de prácticas educativas en centros y aulas, desde una mirada compleja, que impulse cambios educativos profundos, no epidérmicos. Dichas prácticas se nutren del saber docente compartido en los que cada docente debe encontrar el sentido pedagógico en el centro donde se ubica ante la realidad actual. Este sentido se construye desde múltiples perspectivas y situaciones, como pueden ser las prácticas comprometidas con los movimientos sociales.

La mirada ecosocial y la lucha por un mundo sostenible, ha posibilitado realizar iniciativas con impacto en centros educativos, así como propuestas curriculares que han sido tomadas en consideración por la sociedad que posibilitan un trabajo de reflexión compartida, y pensamiento crítico, en el acompañamiento de la infancia (Esteve, 2016). En todos los casos es clave buscar el sentido educativo de una educación comprometida y viva con el bienestar humano y la equidad.

Dichos planos contribuyen a mostrar una concepción poliédrica y compleja de la RP. Así la RP, tal y como hemos señalado, es entendida como movimiento, como un saber práctico, construido desde la experiencia, desde el conocimiento práctico del docente, pero también con una mirada histórica que tiene una dimensión ético-política con una perspectiva de futuro y de transformación socioeducativa según un modelo inclusivo, de justicia social y ecológica, y de bien común.

Hemos fundamentado en otras publicaciones (Beneyto-Seoane et al., 2023), que para reconceptualizar la RP en la actualidad es necesario analizar el término, estableciendo relaciones con los procesos transformadores que se están llevando a cabo en la institución escolar. En el proyecto hemos distinguido los términos de la RP del de innovación educativa. Monés (1987) distingue el carácter técnico-educativo de la innovación educativa, del político-pedagógico al poner el foco en los aspectos socioculturales, sociopolíticos y sociolingüísticos de la RP en Catalunya y extensivo al País Vasco (Dávila, 2005), País Valencià (Agost, 2022) o Galicia (Costa, 2022). Esteve (2016) añade que la innovación educativa se ha visto inmersa en una oleada tecnológica, empresarial y social, contagiándose del cambio como fin en sí mismo y perdiendo de vista lo que persiste como finalidad, como horizonte, como telos de la educación. Desde esta perspectiva, cuando la innovación educativa se trata de manera superficial y no conecta lo pedagógico y los centros con la sociedad, la democracia, la justicia y la equidad, se diluye el sentido de la RP que Esteve (2016) vincula a una mirada humanista,

respetuosa con la infancia, preocupada por reflexionar qué conservar y qué cambiar para alcanzar el bienestar humano.

Son vigentes las aproximaciones de Carbonell (2015), Feu et al. (2024), Ortiz de Santos et al. (2018) y Pericacho (2016) en las que señalan que la RP promueve una educación integral, crítica y emancipadora, abierta al entorno; democrática y participativa, con una visión comprometida social y políticamente, y transformadora del modelo educativo. Avanzando en esta reconceptualización (Díez-Gutiérrez et al., 2023), destacamos de la RP actual, el carácter emancipador y transformador que dota a la educación de un carácter integral, más allá de la vida del aula con el fin de acompañar al alumnado en la construcción de su propio proyecto de vida; el compromiso social, ético y político como base para construir un mundo más justo y equitativo, conectado con lo local para pensar en lo global; el impulso de las relaciones horizontales y democráticas con la comunidad educativa para promover la participación y el sentido crítico; y el carácter de educación pública, entendido como un servicio a lo colectivo y lo común que garantiza el derecho al acceso a una educación de calidad, de todas y para todas. Estas características han sido claves para aproximarnos a la renovación pedagógica actual a través de los cinco estudios de caso de educación secundaria.

3. METODOLOGÍA

La metodología del proyecto de investigación combina dos enfoques complementarios. Por un lado, el enfoque histórico de análisis teórico-conceptual, con la revisión exhaustiva de la bibliografía existente sobre la RP para situar el proyecto dentro de un contexto teórico firme y proporcionar una base conceptual clara; y, por otro lado, el enfoque interpretativo crítico que busca desentrañar las dinámicas complejas y las interacciones presentes en los contextos educativos estudiados (Simons, 2011; Stake, 1998; Yin, 2014). Al combinar estos enfoques, la metodología propuesta busca ofrecer una comprensión holística y dinámica de los fenómenos educativos, permitiendo tanto una fundamentación teórica sólida como una interpretación crítica y contextualizada de los centros analizados (Morin, 2006, 1994; Najmanovich, 2001).

Con relación al enfoque interpretativo crítico, en el que se centra el contenido de esta aportación, se ha optado por el estudio de casos múltiples (Creswell & Creswell, 2023; McMillan & Schumacher, 2005; Stake, 1998). Se han realizado cinco estudios de caso sobre centros de educación secundaria, uno para cada una de las cinco comunidades autónomas participantes en el estudio. La finalidad se centra en la intención de profundizar en la complejidad de la fundamentación pedagógica, filosófica, social, política, de la RP de sus prácticas educativas en su singularidad, e incidiendo en la perspectiva de los diversos participantes y su forma particular de entender y relacionarse en ese contexto (Korthagen, 2007).

3.1. Muestra y criterios de selección

Los casos estudiados se eligieron según los criterios que se muestran en la Tabla 1.

Tabla 1. Criterios de selección de los centros

Criterio de selección	Características necesarias para participar	Características finales de los centros participantes
Distribución territorial	Los cinco centros escogidos deben formar parte de los cinco ámbitos territoriales implicados en el proyecto de investigación (Aragón, Castilla-León, Catalunya, Comunitat Valenciana y País Vasco), aportando cada comunidad autónoma, un centro representativo.	• 1 centro por CCAA (en total 5) • Concreción de parejas de investigación en cada CCAA.
Accesibilidad	Los centros deben facilitar el intercambio y coordinación con el equipo investigador, y estar en un perímetro accesible para facilitar la comunicación periódica.	• Compromiso mínimo de un miembro del equipo investigador con el centro participante de su CCAA.
Titularidad del centro	Gestión educativa desde el ámbito público, el privado y el concertado, con presencia de alguna cooperativa, y abarcando los ámbitos rural y urbano.	• 3 centros públicos • 1 privado concertado • 1 privado, tipo cooperativa
Vigencia del proyecto renovador	Se consideran óptimos los centros con larga trayectoria de desarrollo de sus prácticas educativas renovadoras, pero también aquellos que han apostado por iniciar su reconversión más recientemente y los de nueva creación que avanzan en esta dirección.	• 2 centros renovadores de larga tradición (proyecto renovador puesto en marcha como mínimo durante la década de los 80 del siglo pasado y que continúa vigente en el momento actual). • 2 centros renovadores de nueva creación (centros creados a partir del año 2010 en adelante y que desde el inicio ya son centros de RP). • 1 centro renovador reconvertido (centro creado con anterioridad al 2010 y que a partir de este año apuesta por un cambio radical de su gramática y cultura escolar con el fin de convertirse en centro de RP).
Orientación pedagógica y metodología renovadora implementada	Centros que establezcan vínculos con referentes pedagógicos clásicos dentro de la tradición renovadora, pero también aquellos que abordan sus proyectos desde una pedagogía ecléctica.	• 2 centros con una pedagogía vinculada a los referentes pedagógicos clásicos de tradición renovadora. • 3 centros con una pedagogía ecléctica.

Cada ámbito territorial aplicó estos criterios de elegibilidad, de manera que los centros de secundaria, que finalmente han formado parte de la muestra, fueron los mejor posicionados dentro de un rango de intensidad potencial que mostraba su proyecto renovador en los diferentes criterios, para acabar seleccionando los más representativos acordes con el marco teórico sobre la conceptualización de la RP. Así pues, se han concretado los cinco centros elegidos sobre la base de su disponibilidad para participar en la investigación, su interés por ahondar en sus prácticas y la intensidad de desarrollo de su proyecto, como elementos primordiales.

La población participante ha sido variable según la disponibilidad en cada centro, pero en todos ellos ha sido un requisito mínimo que hubiera representación de todas las voces de la comunidad educativa directamente implicada en la vida cotidiana de los centros, atendiendo

la perspectiva metodológica y el enfoque implementado. Así pues, se ha contactado con docentes de diferentes cursos de la educación secundaria, y en algún caso, también docentes jubilados para conocer su trayectoria histórica y su vinculación con el cambio y la renovación en el centro; han participado profesionales de apoyo educativo y de administración y servicio; equipos directivos y de coordinación docentes; alumnado de la etapa de educación secundaria y sus familias.

Tabla 2. Número y distribución de informantes clave por CCAA

Caso	Rol	Informantes	TOTAL
1.- Aragón	Profesorado	7	20
	Equipo directivo	2	
	Alumnado	7	
	Familias	4	
2.- Castilla-León	Profesorado	7	19
	Equipo directivo	1	
	Alumnado	9	
	Familias	2	
3.- Catalunya	Profesorado	6	22
	Equipo directivo	4	
	Alumnado	6	
	Familias	6	
4.- Comunidad Valenciana	Profesorado	5	17
	Equipo directivo	2	
	Alumnado	5	
	Familias	5	
5.- País Vasco	Profesorado	8	19
	Equipo directivo	3	
	Alumnado	5	
	Familias	3	
TOTAL			97

Fuente: De Castro-Calvo et al. (2024).

3.2 Instrumentos

El proceso de recogida de datos ha tenido en cuenta la combinación de diferentes instrumentos, con la voluntad de complementar las visiones de todos los participantes y contrastar discursos y experiencias en la construcción de cada caso. Los resultados que se presentan provienen concretamente de tres instrumentos:

- a) Entrevistas en profundidad con miembros del equipo directivo, que contextualizan la trayectoria de los proyectos renovadores, y la cultura de centro en el que se sustentan. El formato escogido es el de la entrevista semiestructurada, que permite hacer un recorrido por los temas en los que se pretende profundizar: conocer sus referentes pedagógicos, cómo describirían su centro, cómo lo definirían conceptualmente, cómo

describirían sus prácticas, identificar el compromiso adquirido con el proyecto, la sostenibilidad en el presente y perspectivas de futuro, entre otros aspectos, y hacerlo sin poner límites a la construcción de sus discursos. Se registraron las conversaciones y se transcribieron para su posterior análisis.

- b) Observaciones participantes de miembros del equipo investigador en cada territorio, para la recogida de evidencias de sus prácticas pedagógicas cotidianas. Se realizaron cinco observaciones directas (consecutivas o no en función de la disponibilidad) acordadas con cada centro, y en el máximo de franjas horarias posibles, previo consentimiento de las personas implicadas. Se tomaron registros fotográficos, siguiendo una nomenclatura específica de identificación, tanto del interior y el exterior del centro, sobre la arquitectura, espacios, decoración, estética, mobiliario y equipamiento de las aulas, materiales didácticos y actividades de aprendizaje. Estos registros se han acompañado de pautas de observación con anotaciones descriptivas e interpretativas, con la intención de documentarlas.
- c) Grupos de discusión (GD) con representantes de la comunidad educativa (docentes, alumnado y familias) para comprender los diferentes puntos de vista y contrastar sus miradas particulares. Se realizaron de manera independiente, con el fin de recoger las miradas singulares sobre la renovación presente. Los GD se registraron en formato de audio y se transcribieron para su posterior análisis.

3.3 Procedimiento y análisis

El proceso de recogida de datos, en los tres instrumentos utilizados, se ha realizado por miembros del equipo investigador perteneciente a cada ámbito territorial. Se ha consensuado con cada centro la cantidad de entrevistas, grupos de discusión y observaciones a realizar, así como la duración y el perfil idóneo de personas participantes para cada técnica con suficiente antelación para garantizar su aplicación.

Toda la información recogida se ha registrado manteniendo los principios de confidencialidad y anonimización, y en todos los casos, se ha elaborado un documento específico de consentimiento informado de toda la actividad realizada durante la investigación. Asimismo, siempre que ha sido posible, y con el objetivo de garantizar la representación equitativa de mujeres y hombres, los grupos de discusión han sido paritarios.

La sistematización de la información ha seguido un protocolo de actuación, de manera que, de todos los instrumentos, se han realizado guiones detallados recordando los objetivos de la investigación y su función específica. Se han grabado en formato de audio y/o video, para su posterior transcripción literal, pasando por una traducción al castellano en aquellos casos en los que el registro original se realizó en la lengua oficial de esa CCAA. Los documentos resultantes de las entrevistas y los grupos de discusión fueron transformados en documentos primarios para su explotación mediante el programa informático de análisis cualitativo Atlas.ti, previa codificación y categorización, basándose en el modelo teórico sobre la RP en España, que se concretó en un libro de veintinueve códigos definitivos.

El análisis ha consistido en conocer en profundidad cada uno de los cinco casos de estudio, buscando aquellas singularidades, pero también los aspectos que los hacen comunes, para situar las características de la RP en la actualidad, y su vinculación con los contextos políticos, educativos o sociales en los que se inscriben.

4. RESULTADOS

Un primer elemento transversal es que los cinco centros presentan una mirada diferente del conocimiento escolar, puesto que no solamente dan valor a cómo se aprende, sino precisamente a qué se aprende en la etapa de educación secundaria obligatoria. Es decir, repensar la tipología de conocimiento que se debe aprender en conjunción con el cómo les sitúa en un enfoque más reflexivo y crítico sobre su acción educativa.

Desde este posicionamiento, cada centro desarrolla distintas prácticas educativas que se caracterizan por responder a su propio contexto social, cultural y económico y a las finalidades de sus proyectos educativos. Así, implementa distintas dimensiones educativas, organizativas y de compromiso social y político para materializar este nuevo enfoque y lograr un impacto educativo, de estabilidad y mejora.

Esta mirada compartida en torno al conocimiento significa replantear cómo se conciben los procesos de enseñanza y aprendizaje, la acción docente y las relaciones entre alumnado, profesorado y familias, y también con la comunidad. Todo ello hace emerger distintos elementos comunes entre los centros participantes, así como las singularidades que cada contexto requiere.

En primer lugar, se constatan cambios en los roles con el fin de apostar por una pedagogía centrada en el alumnado. Es decir, el alumnado se convierte en el protagonista de su propio aprendizaje desde una mirada inclusiva. Así, las estrategias, metodologías y aspectos organizativos están al servicio del aprendizaje.

El propósito de dichos centros es involucrar activamente al alumnado en su aprendizaje, porque consideran que este enfoque les permitirá desarrollar competencias clave como la resolución de problemas, el pensamiento crítico y la colaboración. Promover el aprendizaje activo, la ayuda mutua, la solidaridad y responsabilidad, así como el trabajo cooperativo les permitirá, según los participantes, enfrentar los desafíos de la sociedad actual.

Para ello, se promueven distintas experiencias de aprendizaje donde los y las jóvenes se consideran agentes proactivos en los espacios de participación, debate y toma de decisiones en el contexto escolar desde un enfoque transformador. Así, se alternan clases convencionales con proyectos globalizados y transdisciplinares donde se promueve el trabajo colaborativo del alumnado.

En este sentido, los resultados muestran distintas situaciones que nos permiten reflexionar sobre el alumnado protagonista del aprendizaje con sentido educativo en uno mismo; protagonista en relación con los otros; y, finalmente, protagonista en relación con el mundo.

- a) Los procesos de enseñanza y aprendizaje se organizan para promover distintos grados de autonomía del alumnado en la toma de decisiones relacionada con su propio aprendizaje y con el interés por los contenidos. Nos encontramos ante experiencias educativas que no únicamente son tareas secuenciales con distintas actividades que promueven una autonomía pautada y guiada, sino también proyectos que favorecen mayor autonomía de decisión, como los proyectos libres, que pretenden ser espacios donde el alumnado pueda desarrollar aquellos intereses o capacidades propias a través de un proyecto que facilite el autoconocimiento y desarrollo individual. Otra experiencia detectada se centra en los ámbitos lingüístico y matemático, donde el profesora-

do ha diseñado distintas actividades de aprendizaje organizadas en distintos niveles de dificultad según los ritmos individuales. Asimismo, también proponen procesos de evaluación y de seguimiento a través de diferentes instrumentos que promueven la reflexión sobre su propio proceso y progreso, con una clara función reguladora de los aprendizajes. Se realizan heteroevaluaciones por parte del profesorado, pero también coevaluaciones y autoevaluaciones por parte del alumnado, practicando una evaluación formativa autorreguladora del aprendizaje, que no está basada únicamente en pruebas finalistas como los exámenes. Las actividades de evaluación, por consiguiente, se adecúan al nivel y a la evolución de cada estudiante y grupo clase, por lo que respetan la diversidad y promueven la inclusión.

- b) Los centros participantes también impulsan un trabajo entre iguales mediante proyectos interdisciplinarios transversales basados en el trabajo en grupo como elemento clave en el aprendizaje. En algunos centros destacan las experiencias multigrado, donde el alumnado se encuentra organizado en aulas en las que chicas y chicos de distintas edades, y por ende intereses y características, aprenden conjuntamente. También hay experiencias de mentoría donde el alumnado de los últimos cursos de secundaria acompaña a los y las jóvenes que entran en 1º de la ESO, dando respuestas a las dificultades o dudas que puede encontrar al iniciar esta etapa. Así se pretende desarrollar su compromiso individual y grupal, y su participación en el centro. Por tanto, encontramos experiencias donde la relación educativa del alumnado entre distintas etapas y niveles es clave, ya que se encuentran, se relacionan, trabajan y, lo más destacado, aprenden juntos.
- c) En estos centros el aprendizaje también tiene una mirada social, puesto que el valor del conocimiento no se contempla únicamente desde el ámbito disciplinar y dentro de la propia institución, sino que se atiende de manera global y relacionado con experiencias de vida del alumnado, se construye en relación con el entorno, y desde una mirada de ciudad educadora. Desde este enfoque se tejen relaciones con distintos agentes de la comunidad, por ejemplo, agentes artísticos, entidades sociales, empresas o instituciones públicas como el Ayuntamiento, entre otros.

Situar al alumnado en el centro de la acción educativa y proponer prácticas educativas que permitan esta personalización del aprendizaje es una apuesta clara por enfoques pedagógicos que sean capaces de romper con la organización habitual por áreas de conocimiento y avanzar hacia una metodología más compartida, interdisciplinar y globalizada. Esto significa replantear también el rol docente. Los resultados muestran que, en educación secundaria, los docentes adoptan un perfil polivalente y no centrado exclusivamente en la especialidad o materia curricular, asemejándose más al perfil docente presente en educación infantil y primaria.

En este sentido, se ha constatado que en estos centros se replantean también el rol del profesorado como agente generador de aprendizajes. Para ello, el colectivo docente tiene una actitud reflexiva ante la acción educativa, es decir, dialogan, debaten y toman decisiones sobre las prácticas educativas que desarrollan. En este sentido, son los equipos directivos quienes deben lidiar con esta realidad en los centros, promoviendo un liderazgo distribuido con la intención de crear espacios para docentes, alumnado y familias en los que la toma de

decisiones, dentro y fuera de la comunidad educativa, se lleva a cabo con el fin de establecer relaciones de poder más horizontales.

Por último, también se evidencian cambios en las relaciones con las familias, más implicadas y con mayor interacción con los centros. Los docentes valoran que las familias se comprometan con el proyecto educativo y con las prácticas y enfoques metodológicos que se desarrollan en su interior. El reto en los centros radica en incentivar la comunicación fluida basada en la confianza con el fin de consolidar la adhesión de las familias a la institución educativa. Si esta adhesión se logra, el compromiso favorece la mejora educativa del alumnado de forma plena, con una actitud crítica, aprendizajes vinculados con la vida, motivación, etc.

En segundo lugar, es importante destacar que trabajar mediante esta pedagogía centrada en el alumnado también significa repensar cómo son los materiales y recursos educativos en los procesos de enseñanza y aprendizaje. En la mayoría de los centros participantes los recursos didácticos se plantean como una extensión coherente con sus planteamientos ideológicos y pedagógicos. Para ello, los centros combinan el uso de los libros de texto con otros materiales didácticos pensados y diseñados por los propios docentes para poder atender no solamente los contenidos curriculares, sino también las necesidades emocionales y relacionales de los y las jóvenes.

Los centros explicitan cómo el profesorado reflexiona, decide y elabora materiales didácticos adaptados a cada actividad o proyecto y que se utilizarían en un contexto real. Asimismo, emerge explícitamente la reflexión crítica sobre la utilización de las tecnologías, presente en el discurso docente, del alumnado y también en las familias, en relación con sus costes, beneficios y limitaciones. Es decir, las herramientas digitales entran a formar parte de la cotidianidad escolar, ya sea en el trabajo en el aula, la organización del centro o en la relación con el resto de la comunidad fuera del centro. Sin embargo, existe también el reto de promover contextos de igualdad de acceso y oportunidades digitales.

En tercer lugar, las prácticas educativas toman formas distintas en cada centro, según los cambios en la organización escolar de las actividades, el uso del tiempo y los espacios educativos para dar cabida a este trabajo globalizado. En las observaciones en los centros se ha constatado que se promueve una libre circulación del alumnado, que se cuestiona, se informa o resuelve dudas, buscando fuentes de información que complementan la del profesor o profesora en las distintas tareas. Así mismo, se apuesta por espacios polivalentes y multifuncionales que faciliten distintas experiencias de aprendizaje en función de: a) con quién se trabaja, ya sea de manera individual, en pequeños grupos o en equipos de trabajo; b) cómo se trabaja, es decir, en proyectos, actividades dinámicas, talleres, etc.; y c) del tipo de conocimiento a aprender, ya sea resolviendo retos, adquiriendo conocimientos instrumentales, etc.

En cuarto lugar, la investigación ha puesto de manifiesto que los centros participantes tienen un compromiso con el entorno y una mirada de transformación social. Procuran desarrollar actividades conjuntas con distintas entidades e instituciones locales para hacerlos partícipes del proceso de enseñanza y aprendizaje de los y las jóvenes. Esta conexión con el entorno promueve el sentido de pertenencia, y la identidad individual y colectiva, para crear vínculos sólidos con la comunidad que den respuesta a proyectos de compromiso con el territorio.

En quinto lugar, es importante señalar que este enfoque organizativo, pedagógico y metodológico que da valor a cómo se aprende, y sobre todo a qué se aprende en los centros,

requiere de unas relaciones fluidas y recíprocas con la Administración educativa. Los centros participantes evidencian excesos de burocratización y complicación de la tarea educativa cotidiana por parte de la Administración, que limitan y obstaculizan los procesos educativos renovadores. Estas tensiones se intensifican por la falta de tiempo de coordinación entre docentes o de reflexión sobre la propia acción educativa, puesto que es un tiempo no contemplado por la Administración.

Finalmente, y en relación con el compromiso social, ético y político del profesorado, cabe destacar que se vincula hacia una práctica profesional de calidad y no tanto con el activismo político o social, entendiendo este como sujeto político colectivo. El objetivo compartido de los centros es cómo acompañar al alumnado en la reflexión crítica para promover una sociedad más justa, igualitaria y equitativa.

La investigación ha puesto de manifiesto que estos procesos renovadores no están exentos de retos y tensiones, y que solamente con la convicción y el trabajo conjunto entre docentes y con el equipo directivo, alumnado y familias, así como con la comunidad se puede avanzar hacia un proyecto educativo que sea sostenible en el tiempo y que permita la reflexión y mejora a favor de la calidad, la inclusión y la equidad.

5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

En esta investigación hemos constatado que los centros educativos de secundaria analizados no conceptualizan la RP a partir del conocimiento histórico de la renovación pedagógica de etapas anteriores, es decir, de los referentes pedagógicos vinculados a la Escuela Nueva del primer tercio del siglo XX, a la resistencia educativa del tardofranquismo o al activismo pedagógico de la transición democrática durante los años 60-80 del siglo XX. Tampoco la vinculan a las contribuciones educativas como red de apoyo social que fueron los MRP durante la segunda mitad del siglo XX, tales como la Asociación de Maestros Rosa Sensat o el Movimiento Cooperativo de Escuela Popular (MCEP) que aglutinaron grupos de maestros por toda España (Hernández, 2018, Parejo & Pinto, 2019). Los significados de la RP en la actualidad en España revitalizan y resignifican su legado en torno a las prácticas educativas, y a su vez emergen tensiones que plantean retos para la estabilidad de los proyectos educativos renovadores.

En primer lugar, se evidencia la dificultad de hacer más horizontal la distribución de poder en las relaciones educativas con alumnado y con las familias en la toma de decisiones educativas. Los centros de secundaria lo consiguen más con el alumnado que con las familias. En este sentido, la horizontalidad y democracia participativa, supone una práctica colectiva, cooperativa y de apoyo mutuo, que persigue ampliar el derecho a la educación, los derechos humanos y la democracia participativa (Ortiz de Santos et al., 2018). Asimismo, para mejorar las prácticas educativas desde una mirada renovadora, no se limita solo a la amplitud del conocimiento de su propia especialidad, sino que se requieren otras aptitudes y competencias vinculadas a la relación educativa con el alumnado y con los procesos educativos. No se trata de contar con un profesorado especialista con un gran dominio de la materia, ya que la actividad educativa deviene más compleja, lo que implica que el profesorado sea clave para desarrollar procesos de RP en los centros. Con tensiones y a pesar de las dificultades,

en estos centros toman decisiones en torno a qué conocimiento es más valioso transmitir en las aulas, qué contenidos nos proponemos enseñar para formar a las personas que habitan el mundo. Con este planteamiento, los centros se acercan a la perspectiva de Marina (2023) de promover un currículum justo como el que reconoce y valora las diferentes perspectivas y experiencias de los y las estudiantes, incluyendo una variedad de voces y representaciones en los contenidos curriculares. Es decir, pensar en un currículum basado en la equidad y en el que no tenga lugar la desigualdad quiere decir hablar de justicia curricular.

Un segundo aspecto es el rol de liderazgo del equipo directivo, su capacidad de motivación y de involucrar al profesorado con el proyecto. Los procesos de cambio en los centros exigen confianza, tiempo y procesos de reflexión constantes entre docentes, y con el equipo directivo. Esto no está exento del reto de cómo se gestiona la dicotomía entre los intereses profesionales individuales y los objetivos educativos colectivos. La capacidad y complejidad del equipo directivo en mantener el equilibrio entre conservar lo que es valioso desde el punto de vista educativo y aquello que es necesario transformar (Esteve, 2016). Sin embargo, la complejidad de los procesos burocráticos exigidos por la administración ocupa un tiempo ya de por sí, escaso, donde los docentes no se ven reconocidos. La administración, en su función de control y supervisión educativa, exige a estos centros renovadores la adecuación de los proyectos al currículum normativo, además de no contar con los recursos adecuados, tanto económicos como humanos.

La relación compleja con la administración dificulta la sostenibilidad de los proyectos educativos renovadores. No solo por los excesos de burocratización, sino además por introducir elementos organizativos en los centros, que en muchos casos se alejan de las prescripciones normativas (Sahlberg, 2016). Los procesos educativos renovadores exigen tiempo y un entorno de aprendizaje basado en la acción y la reflexión. Y este no es un tiempo contemplado por la Administración educativa.

Otra de las tensiones observadas hace referencia a las relaciones con las familias, ya que no es fácil contar con una amplia participación en las actividades educativas en secundaria (Feu et al., 2024). Algunos centros participantes manifiestan dificultades con ellas por su escasa participación en los respectivos proyectos educativos, pero además se confunde la información a las familias con la participación real, con el fin de legitimar dichos proyectos educativos.

Ante la preocupación de las familias por el nivel educativo y la preparación de sus hijos e hijas para afrontar las siguientes etapas educativas, es necesario que el equipo docente establezca procesos educativos para acompañar e implicar a las familias en el proyecto educativo y guiarlas para comprender unas metodologías renovadoras de trabajo, en algunos casos, muy distintas a las vividas por los progenitores en su formación, y distintas también en relación con la oferta educativa circundante de centros convencionales de educación secundaria.

Una de las características de la RP es la de asumir un compromiso social, ético y político (Díez-Gutiérrez et al., 2023) y su vinculación con la comunidad, elemento que se ha hecho presente en los centros analizados como uno de los planos en los que integran los cambios que han acometido. Actualmente, promover la reflexión entre docentes sobre temas sociales (derechos humanos, ecología, feminismo, etc.) y con el alumnado, hace emerger una gran diversidad de discursos sobre estos temas, por lo que los centros se ven inmersos en proce-

sos de reflexión controvertidos entre ellos, con el alumnado y con las familias. No se trata de un profesorado activista y comprometido socialmente, sino de cómo llevar a las aulas, a los procesos de enseñanza aprendizaje, la formación de una ciudadanía crítica para entender el mundo actual y el entorno más próximo, generando vínculos entre el alumnado, las familias y otros agentes sociales y educativos presentes en el territorio. Es difícil encontrar referentes pedagógicos comunes en los centros participantes, a diferencia de lo que pasó en momentos históricos anteriores, donde el liderazgo de los MRP, por ejemplo, tuvo un papel relevante en los procesos de cambio político y social (Hernández, 2018). En la actualidad, los elementos influyentes en los procesos renovadores de los centros quedan diluidos entre aportaciones de pedagogías eclécticas y singulares que reflejan propuestas educativas de las que Laudo (2021) incluye en una pedagogía sólida de tradición progresista y transformadora.

En pleno siglo XXI, las implicaciones de la RP en las prácticas educativas actuales de los centros participantes han mostrado su compromiso con la mejora educativa y que el camino no es lineal, ni fácil. Requiere de autoformación y de reflexión compartida con voluntad de mejora para crear entornos de aprendizaje ricos y complejos (Molina, 2011). Vemos movimiento en sus prácticas educativas y, sobre todo, hemos visto centros desconcertados por el esfuerzo ingente que supone luchar contra ciertas problemáticas sociales. El compromiso de los centros con la realidad política y social local pretende transformar las realidades más próximas y dar sentido a la educación secundaria obligatoria, etapa final básica de formación ciudadana. Todos estos elementos nos interpelan a acompañar al profesorado en su formación inicial y en la formación permanente (Parejo & Pinto, 2019).

En este sentido, la formación inicial y permanente del profesorado, se convierte en un espacio necesario para introducir una nueva mirada de la RP que, sin perder los referentes históricos, conjugue una transformación social y emancipadora del mundo junto con el desarrollo de prácticas educativas en las aulas (Rogerio & Menor, 2015; Torrent & Feu, 2020). La RP, entendida desde una mirada compleja, se convierte en necesaria para impulsar cambios educativos profundos en los centros, alejados de las modas que proporciona la innovación educativa.

Por otro lado, la vinculación con el entorno más próximo, y la implicación de la comunidad y de otros agentes educativos presentes en el territorio, supone una práctica transformadora necesaria. En el actual contexto educativo y social basado en la competitividad, la productividad, la mercantilización y burocratización, optar por los comunes educativos y la participación social puede ser una herramienta para abordar los retos que el actual modelo social y económico nos exige en este cambio cultural y de época. Optar por lo comunitario en el ámbito educativo, contribuye a la inclusión educativa y social, y al desarrollo de una cultura democrática más equitativa y horizontal en la distribución del poder (Serván-Melero et al., 2024). En definitiva, permite tomar decisiones en torno a los contenidos basados en la justicia curricular (Marina, 2023).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Agost, E. (2022, 3 de marzo). Els moviments de renovació pedagògica paradigma de la transformació social al País Valencià. *La Directa*. <https://directa.cat/els-moviments-de-renovacio-pedagogica-paradigma-de-la-transformacio-social-al-pais-valencia/>
- Beneyto-Seoane, M., Carrete-Marín, N., Arregi-Murgiondo, X. y Domigo-Peñafiel, L. (2023). (Re)Conceptualizando la Renovación Pedagógica en España. Una Revisión Sistemática. *REICE. Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia Y Cambio En Educación*, 21(2), 9-30. <https://doi.org/10.15366/reice2023.21.2.001>
- Besalú, X. (2019). *La RENOVACIÓ PEDAGÒGICA al segle XXI*. Discurs de recepció com a membre numerari de la Secció de Filosofia i Ciències Socials de l'Institut Estudis Catalans, llegit el 17 de desembre de 2019. Institut d'Estudis Catalans. <https://publicacions.iec.cat/repository/pdf/00000281/00000018.pdf>
- Carbonell, J. (2015). *Las pedagogías del siglo XXI*. Octaedro.
- Carbonell, J. (2018). *La educación es política*. Octaedro.
- Costa, A. (2022). Los movimientos de renovación pedagógica en España. *DYLE: dirección y Liderazgo Educativo*, 14, 37-42 <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9007625>
- Creswell, J. W. y Creswell, J. D. (2023). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (6ª ed.). SAGE Publications.
- Dávila, P. (2005). La renovación pedagógica en el País Vasco (segunda mitad del siglo XX). *Sarmiento: Anuario Gallego de Historia de la Educación*, 9, 85-104. <http://hdl.handle.net/2183/7794>
- De Castro-Calvo, A. Carrete-Marín, N. y Simó-Gil, N. (2024). Resignifying pedagogical renewal today: Pedagogical benchmarks and singularities in secondary schools. *Journal of Technology and Science Education*, 14(3), 720-737. <https://doi.org/10.3926/jotse.2704>
- Díez-Gutiérrez, E. J., Horcas, V., Arregui-Murguiondo, X. y Simó-Gil, N. (2023). La renovación pedagógica hoy: Transformación y defensa de lo público y el bien común. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 21(2), 31-49. <https://doi.org/10.15366/reice2023.21.2.002>
- Esteban, S. (2016). La renovación pedagógica en España: un movimiento social más allá del didactismo. *Tendencias Pedagógicas*, 27, 259-284. <https://doi.org/10.15366/tp2016.27.012>
- Esteve, M. (2016). El compromís amb la renovació pedagògica. *Aloma*, 34(1), 15-21. <https://doi.org/10.51698/aloma.2016.34.1>
- Feu, J. y Torrent, A. (2020). Aproximació al tercer impuls de la renovació pedagògica, entre l'adaptació inevitable i la resistència transformadora. *Temps d'Educació*, 59, 237-254. <http://www.edicions.ub.edu/revistes/tempsDEducacio59/default.asp?articulo=1669&modo=resumen>
- Feu, J. y Torrent, A. (2021). Renovación pedagógica, innovación y cambio en educación: ¿De qué estamos hablando? En J. Feu, X. Besalú y J. M. Palaudàries (Coords.), *La renovación pedagógica en España. Una mirada crítica y actual* (pp. 19-54). Morata.
- Feu, J., Torrent, A. y Pericacho, F. J. (2024). La gramática escolar del cambio: una aproximación a las principales características de los centros educativos renovadores. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 22(3), 69-85. <https://doi.org/10.15366/reice2024.22.3.004>

- Hernández, J. M. (2018). Los movimientos de renovación pedagógica (MRP) en la España de la transición educativa (1970-1985). *Historia de la Educación*, 37, 257-284. <https://doi.org/10.14201/hedu201837257284>
- Korthagen, F. A. J. (2007). The gap between research and practice revisited. *Educational Research and Evaluation*, 13(3), 303-310. <https://doi.org/10.1080/13803610701640235>
- Laudo, X. (2021) Pedagogías del siglo XXI: Una cartografía. En J. Feu, X. Besalú y J. M. Palau-dàries (Coords.), *La renovación pedagógica en España. Una mirada crítica y actual* (pp. 139-160). Morata.
- Marina, G. (2023). Currículum e interculturalidad: aportes de las teorías críticas y poscríticas a la reflexión sobre los contenidos de enseñanza. *Ixtli. Revista Latinoamericana de Filosofía de la Educación*, 10(20), 221-238. <http://ixtli.org/revista/index.php/ixtli/article/view/194/194>
- Martínez-Bonafé, J. (2021). Los movimientos de renovación pedagógica en España. De la ley general de educación hasta nuestros días. En J. Feu, X. Besalú y J. M. Palau-dàries (Coords.), *La renovación pedagógica en España. Una mirada crítica y actual* (pp. 85-108). Morata.
- McMillan, J. H., y Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa: Una introducción conceptual* (5ª ed.). Pearson.
- Molina, D. (2011). Investigar la práctica viva de la renovación pedagógica. *DUODA*, 40, 111-126. <https://raco.cat/index.php/DUODA/article/view/241958>.
- Monés, J. (1987). *Diccionari abreujat d'Educació*. Graó.
- Morin, E. (1994). *Introducción al pensamiento complejo*. Gedisa.
- Morin, E. (2006). *El Método 5: La humanidad de la humanidad. La identidad humana*. Cátedra.
- Najmanovich, D. (2001). Pensar la subjetividad. Complejidad, vínculos y emergencia. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 14, 106-111. <https://produccioncientificaluz.org/index.php/utopia/article/view/2582>
- Ortiz de Santos, R., Torrego, L. y Santamaría-Cárdaba, N. (2018). La democracia en educación y los movimientos de renovación pedagógica: Evaluación de prácticas educativas democráticas. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 7(1), 197-213. <https://doi.org/10.15366/riejs2018.7.1.010>
- Parejo, J. y Pinto, J. M. (2019). La contribución de los movimientos de renovación pedagógica en Madrid: la socialización y la creación de la identidad docente. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 71(1), 79-95. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2019.63756>
- Pericacho, F. J. (2014). Pasado y presente de la renovación pedagógica en España (de finales del Siglo XIX a nuestros días): Un recorrido a través de escuelas emblemáticas. *Revista Complutense de Educación*, 25(1), 47-67. https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2014.v25.n1.43309
- Pericacho, F. J. (2016). *Actualidad de la renovación pedagógica*. Popular.
- Rogero, J. y Menor, M. (2015). *La formación del profesorado escolar: peones o profesionales (1970-2015)*. La Muralla.
- Sahlberg, P. (2016). The global educational reform movement and its impact on schooling. En K. Mundy, A. Green, B. Lingard y A. Verger (Eds.), *Handbook of global education policies* (pp. 128-144). Wiley Blackwell. <https://doi.org/10.1002/9781118468005.ch7>
- Serván-Melero, C., Gallego Noche, B. y Del Moral, L. (2024). La tradición de los Movimientos de Renovación Pedagógica en los Comunes Educativos. Un estudio de casos. *International Journal of New Education*, (12), 5-23. <https://doi.org/10.24310/ijne.12.2023.17419>

- Simons, H. (2011). *El Estudio de caso: Teoría y práctica*. Morata.
- Stake, R. E. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Morata.
- Torrent, A. y Feu, J. (2020). Educational change in Spain: Between committed renewal and innocuous innovation. *Journal for Critical Education Policy Studies*, 18(1), 253-298. <http://www.jceps.com/wp-content/uploads/2020/04/18-1-9-albfon-x.pdf>
- Yin, R. K. (2014). *Case Study Research. Design and Methods* (5ª ed.). SAGE.

7. ESTUDIO COMPARADO DEL MODELO BOSQUE ESCUELA EN INGLATERRA, DINAMARCA Y ESPAÑA

MACARENA MACHÍN ÁLVAREZ* Y JOSÉ ALBERTO GALLARDO-LÓPEZ

Universidad de Cádiz

*macarena.machin@uca.es

RESUMEN

El creciente interés internacional por una pedagogía basada en la naturaleza y la necesidad imperante de los centros educativos de ajustarse a las demandas actuales orientadas a promover una cultura de lo ambiental puede derivar, según el contexto cultural-ecológico donde se desarrolle, a la mercantilización y estandarización de modelos y prácticas educativas «de lo verde». Ante esta situación, el siguiente capítulo tiene por objetivo reflexionar en torno al modelo Bosque Escuela en tres contextos distintos (Dinamarca, Reino Unido y España), a partir de la revisión de la literatura académica disponible en la materia. Si bien estos modelos comparten similitudes en relación a la cultura naturalista que promueven, presentan diferencias en cuanto a la finalidad, pedagogía, autonomía docente e integración en el sistema educativo nacional de este paradigma de educación al aire libre. En este sentido, mientras que el modelo danés plantea una disrupción frente al modelo convencional establecido y, en particular, frente a las presiones estructurales del aula neoliberal, el modelo inglés y, en parte también el español, están haciendo del modelo un servicio/producto orientado a su estandarización y posterior mercantilización. Es importante, por tanto, recuperar el sentido original de este modelo a partir de su análisis comparativo y el análisis, en el caso español, de la memoria histórica sobre la materia.

PALABRAS CLAVE

Bosque Escuela, neoliberalismo, sistema educativo, Escuela Nueva.

1. INTRODUCCIÓN

En los últimos años ha surgido un interés creciente por parte de familias y maestros/as por una educación diferente a la convencional que apueste por un enfoque paidocéntrico basado en el aprendizaje al aire libre y el juego. Estos principios pedagógicos resuenan a aquellos propios del movimiento Escuela Nueva, una corriente pedagógica internacional que estuvo en boga desde finales del siglo XIX hasta mediados del XX y que abanderaba un tipo de escuela basada en una pedagogía activa de aprendizaje vivencial diferente a la convencional de aquél entonces. Coetáneo a este movimiento internacional cabe señalar el movimiento higienista, de gran influencia europea, precursor de las primeras escuelas al aire libre. Este movimiento de corte sanitario-pedagógico trajo consigo la importancia de mejorar las condiciones de vida escolar y educativa de las y los niños, así como el estudio de los espacios de aprendizaje y su influencia en la salud, bienestar físico y emocional

de las y los estudiantes (González et al., 2017). A partir de este interés por los espacios es cuando empieza a cobrar fuerza en Europa occidental la relación entre educación, salud y naturaleza.

En este momento histórico de finales del siglo XIX surgen las primeras iniciativas de escuelas al aire libre, entre ellas, cabe mencionar la experiencia danesa de los «Skovbørnehaver» o «jardines de infancia en el bosque», promovida por un grupo de familias y docentes preocupados por el tiempo que pasan sentados los niños y niñas en un aula ante un libro de texto (Dean, 2019). Ante esta preocupación, según esta autora, las familias y docentes deciden aprovechar el entorno natural como espacio de aprendizaje y poner el foco de atención en la interacción de las y los niños con la naturaleza como parte esencial de su desarrollo. Esta propuesta, influenciada por los preceptos de la Escuela Nueva y el movimiento higienista de la época, también guarda relación con el término *friluftsliv* (vida al aire libre) que, en la cultura escandinava, alude a una filosofía de vida basada en la reconexión del ser humano con la naturaleza. Este principio, por tanto, no se limita a la realización de una actividad en concreto al aire libre y tampoco a un aprendizaje puramente académico en un espacio natural, sino que, en ese «estar en la naturaleza» hay, según este modelo escandinavo, una intencionalidad no solo pedagógica sino también filosófica y espiritual que apuesta por una conexión holística entre la persona y el medio natural (Leather, 2018).

Esta forma de escuela danesa se extendió rápidamente por todo el contexto escandinavo, alemán, inglés y español, de la mano de maestros y maestras que buscaban, por aquel entonces, empaparse de la teoría y práctica que promovía el movimiento Escuela Nueva. Esto dio lugar a otros hitos europeos como, por ejemplo, la inauguración en 1908 del «open-air nursery» de la mano de las hermanas Rachel y Margaret McMillan en Londres (Liebovich, 2014), y las iniciativas de 1914 promovidas por el Ayuntamiento de Barcelona con Rosa Sensat a la cabeza; hablamos de la Escuela Bosque de Montjuïc, la Escuela del Mar en la Barceloneta y la Escuela del Parque del Guinardó (Del Pozo, 2004). El objetivo de estos proyectos-escuelas era hacer de los espacios exteriores aulas de aprendizaje al aire libre que favoreciesen el bienestar personal y emocional de las y los niños, donde los libros son importantes, pero aún lo son más las propias experiencias.

Estas iniciativas, en auge en la Europa de principios del siglo XX, acabaron siendo frenadas por la situación económica y política que trajo consigo la primera y segunda guerra mundial siendo que, en el caso español, fueron además silenciadas e invisibilizadas, y sus maestros y maestras perseguidos y repudiados tras el golpe franquista de 1936 (Del Pozo & Braster, 2012). No fue hasta la década de los 50 del siglo pasado cuando se produjo un resurgir de este modelo educativo a nivel internacional gracias, en gran medida, al hito que supuso la integración de las *udeskole* (escuelas al aire libre) en el sistema educativo danés, dirigidas a la primera etapa educativa (Knight et al., 2023). En este sentido, *udeskole* se convierte en un término utilizado para referirse no sólo a un método de enseñanza sino también a un movimiento y una forma de redefinir la escuela basada en la necesidad de contextualizar el currículo educativo en espacios al aire libre, además de la importancia de crear un vínculo afectivo con la naturaleza (Bentsen et al., 2009; Pérez de Ontiveros, 2021). En el caso de Reino Unido, el resurgir de este modelo toma otro camino, influenciado hasta la década de los 90 por los principios del movimiento Woodcraft (que posteriormente dio lugar a los *Boy Scouts*), se

empiezan a desarrollar prácticas externas a los centros educativos (viajes experienciales) con el objetivo de fomentar en las y los niños desde temprana edad el liderazgo, la autonomía y el desarrollo de habilidades prácticas para la vida (Cree & McCree, 2012). La importancia que este movimiento le da a la actividad (al arte de los bosques) junto con el precepto escandinavo de estar y sentir la naturaleza es lo que da origen en la década de los noventa al actual concepto de *Forest School*.

En el caso de España, si bien también por los años cincuenta hay un resurgir del movimiento Escuela Nueva y de sus principios pedagógicos, a diferencia del resto tuvieron que mantenerse en la clandestinidad, siendo así que desde entonces no ha vuelto a haber una iniciativa pública parecida a la que hubo a principios del siglo XX. Sin embargo, sí ha existido un aumento en la oferta de este tipo de iniciativas bajo titularidad privada, normalmente homologadas, o bajo el título de proyectos autogestionados por familias y docentes en el ámbito de la educación no formal (Machín, 2024).

2. OBJETIVOS

Este trabajo propone reflexionar en torno a un modelo de escuela al aire libre en tres contextos distintos, a partir de la revisión de la literatura académica disponible en la materia. Hablamos de los *forest school* en Reino Unido, los Bosque Escuela en España y los *udeskole* en Dinamarca. La hipótesis de partida es que, si bien estos modelos comparten similitudes en relación a la cultura naturalista que promueven, presentan diferencias en función del contexto cultural-ecológico donde se desarrollan, resultando que en unos contextos la práctica se asemeja cada vez más a las presiones estructuralistas del aula neoliberal mientras que, en otros contextos, la práctica podría entenderse como disruptiva.

Para llevar a cabo este objetivo general, se han establecido una serie de objetivos específicos que parten de esta necesidad de profundizar en las diferencias y similitudes en el desarrollo del modelo pedagógico Bosque Escuela, según el contexto. Estos objetivos se concretan en:

1. Identificar la finalidad pedagógica de cada modelo según el contexto.
2. Identificar la pedagogía (didáctica y teoría del aprendizaje) que subyace tras cada modelo, según el contexto.
3. Identificar características esenciales del rol docente en cada modelo, según el contexto.
4. Identificar cómo se lleva a cabo su integración en el sistema educativo formal de cada uno de los países seleccionados en este estudio.

3. METODOLOGÍA

La presente comunicación se enmarca en el proyecto UCA/R197REC/2022 perteneciente a los Proyectos y Actividades de Colaboración Internacional 22/23 en el ámbito del Aula del Estrecho (Universidad de Cádiz). En concreto, una de las acciones planteadas en este proyecto era revisar la literatura científica en materia de experiencias educativas al aire libre.

Para ello se siguieron los principios metodológicos de Fernández y Bueno (1998), respetando las directrices PRISMA (Hutton et al., 2016), con la finalidad de ofrecer información relevante respetando unos criterios de transparencia, rigor científico y comparabilidad.

En concreto, para esta investigación se seleccionaron bases de datos reconocidas internacionalmente: ERIC (Education Resources Information Center), Web of Science (WoS), Scopus y Recolecta (Repositorio de Ciencia Abierta). Para realizar una revisión exhaustiva y rigurosa de la bibliografía científica sobre un tema o ámbito de interés académico, es fundamental seleccionar bases de datos que garanticen el acceso a investigaciones de alta calidad, actualizadas y relevantes en distintos campos. La combinación de las bases de datos seleccionadas permite cubrir una amplia gama de disciplinas y fuentes, lo que proporciona una revisión integral y asegura un enfoque completo, multidisciplinario y actualizado.

Para la búsqueda de información en los motores de búsqueda de estas bases de datos, se utilizaron los siguientes términos o palabras clave, teniendo en cuenta operadores booleanos como «OR» y «AND», que permitieron refinar y mejorar los resultados. En este sentido, se utilizaron tres combinaciones:

1. «*Forest School*» OR «*Forest Schools*» AND «*England*».
2. «*Udeskole*» OR «*outdoor school*» OR «*Forest School*» AND «*Danish/Denmark*».
3. «Bosque Escuela» OR «*Forest School*» AND «España».

Asimismo, se establecieron diferentes criterios de inclusión y exclusión para la selección de los documentos. Los criterios de inclusión fueron: 1) estudios teóricos o experimentales publicados en acceso abierto; 2) área o disciplina académica de Ciencias de la Educación; 3) documentos revisados por pares; 4) documentos publicados en castellano o inglés; 5) documentos publicados en el periodo 2019-2023; 6) estudios centrados en modelos de escuela al aire libre en Reino Unido, España y Dinamarca; 7) documentos que tuvieran un enfoque pedagógico centrado en su integración en el sistema de educación formal. En cuanto a los criterios de exclusión se establecieron los siguientes: 1) estudios de otras áreas académicas o disciplinas no relacionadas con el ámbito de interés de la presente investigación; 2) otras publicaciones en formato de presentaciones en congresos o tesis doctorales; 3) documentos publicados antes de 2019; 4) documentos duplicados; 5) artículos publicados en idiomas distintos al castellano o inglés; 6) estudios sobre salud, prácticas al aire libre o didáctica de las ciencias experimentales.

Una vez recopilados todos los documentos de las tres bases de datos, el equipo de investigación siguió el proceso establecido por las directrices PRISMA que se detalla a continuación:

Tabla 1. Proceso de cribado y selección de documentos

	Fase 1	Fase 2	Fase 3
Base de datos	Primeros resultados obtenidos	Resultados tras aplicar criterios de inclusión/exclusión	Fase final de selección de documentos para el análisis
ERIC	19 documentos	Tras eliminar documentos duplicados: 70 (46 eliminados) Tras aplicar criterios de inclusión/exclusión: 30 (40 eliminados)	Consistió en la lectura de los resúmenes de los 30 documentos seleccionados como elegibles y en una selección final de los estudios más relacionados con la temática de investigación abordada:
Web of Science	59 documentos		
Scopus	35 documentos		
Recolecta	3 documentos		
Total	116 documentos identificados	30 documentos seleccionados como elegibles	26 documentos incluidos en el metaanálisis

En la Fase 3 del proceso de investigación, los miembros del equipo investigador consultaron de manera individual e independiente los 30 documentos seleccionados como elegibles en la fase anterior (Fase 2). Tras una lectura individual pormenorizada, se reunieron en grupo para intercambiar los aspectos más relevantes encontrados en los documentos, compartir y debatir ideas principales. Tras este ejercicio, se decidió centrar la atención en un total de 26 documentos. Esta reducción significativa, desde los 116 documentos identificados inicialmente en la Fase 1 de la investigación, se fundamenta en varias razones:

- Pertinencia de los documentos: nos centramos en los trabajos científicos que proporcionaban información crucial y directamente relacionada con los objetivos de investigación. Aquellos estudios que no abordaban específicamente los aspectos clave sobre la temática tratada fueron excluidos, para mantener un enfoque más preciso y relevante.
- Eliminación de contenido redundante: en el proceso de revisión, se identificaron documentos que presentaban información repetitiva o similar. En estos casos, priorizamos los trabajos que ofrecían una mayor relevancia y profundidad en el contexto de nuestra investigación, eliminando aquellos cuyo contenido ya estaba suficientemente cubierto por otros estudios incluidos en la muestra.
- Evitar la superficialidad del análisis: consideramos que una muestra demasiado amplia podría comprometer la profundidad y el detalle del análisis. Por ello, optamos por una selección más focalizada, que nos permitió realizar un análisis más detallado y exhaustivo del contenido de los documentos más significativos y relevantes para nuestros objetivos de investigación.
- Selección de los artículos más representativos: nos centramos en aquellos estudios que consideramos más representativos de las tendencias clave y más relevantes en el campo de análisis. Esto permitió enfocar la investigación en las aportaciones de mayor impacto y relevancia, evitando la dispersión con trabajos de menor representatividad o relevancia para los objetivos planteados.

Finalmente, entre todos los miembros del equipo de investigación se creó un sistema de categorías para la codificación, que facilitó la localización y organización de la información

incluida en los 26 documentos finalmente seleccionados, centrando especialmente la atención en obtener información sobre las diferencias y semejanzas del modelo Bosque Escuela en distintos contextos cultural-ecológicos. A continuación, apoyados en una metodología científica sistemática de carácter cualitativo, se llevó a cabo el proceso de análisis de la información, utilizando como soporte el programa informático de análisis de datos cualitativos Atlas.ti. El sistema de categorías de análisis quedó definido con los siguientes códigos:

- Finalidad: clasifica la información sobre los objetivos generales y específicos que buscan alcanzar los modelos de escuela al aire libre en los distintos países. Esto incluye tanto los propósitos explícitos como los implícitos.
- Pedagogía: organiza la información relacionada con las estrategias de enseñanza-aprendizaje, los principios educativos y las teorías pedagógicas que fundamentan cada modelo de escuela al aire libre.
- Autonomía docente: clasifica la información relativa al grado de libertad que tienen los docentes para diseñar y llevar a cabo actividades pedagógicas en la naturaleza, así como la responsabilidad que asumen en la creación de un entorno de aprendizaje adecuado.
- Integración Sistema Educativo: considera información sobre las políticas educativas, regulaciones y el grado de reconocimiento formal que tienen estos modelos dentro del sistema educativo oficial. Analiza si los programas de las escuelas al aire libre funcionan como una alternativa complementaria, parte del currículo formal o como una opción educativa independiente.

4. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Previo a debatir los resultados de esta revisión sistemática, se presenta a continuación (Tabla 2) un resumen de las características de los estudios incluidos en dicha revisión.

Tabla 2. Características de los estudios incluidos en la revisión sistemática

	Autores	Año	Contexto	Metodología	Finalidad
1	Bruchner, P. y Aragón, A.	2021	España	Estudio de casos	Presentación del modelo educativo con ejemplos prácticos sacados de un proyecto en la Sierra de Madrid.
2	Cerino, A.	2023	Dinamarca	Análisis teórico	Explora el papel del educador/a reflexivo y crítico en la planificación de un entorno que fomente la independencia de los niños y niñas.
3	Coates, J.K y Pimlott-Wilson, H.	2018	Reino Unido	Estudio de casos	Presenta las experiencias de niños y niñas de una escuela primaria que participaron en el programa Forest School.
4	Cont, S., Rowley, A. Knowles, Z. y Bowe, C.	2023	Reino Unido	Estudio de casos	Investigar a fondo la percepción de la y los docentes en formación en materia de Forest School sobre el modelo educativo.

5	Cree, J.	2022	Reino Unido	Análisis teórico	Presenta la evolución del modelo Forest School desde que se introdujo su término en 1993.
6	Pimlott-Wilson, H. y Coates, J.	2019	Reino Unido	Análisis teórico	Analiza cómo las intersecciones entre la educación formal y el aprendizaje informal, a través del programa Forest School, pueden tanto desafiar la institucionalización de la educación tradicional.
7	Mycock, K.	2019	Reino Unido	Análisis teórico	Examina si las escuelas forestales pueden ofrecer un espacio donde los niños y niñas puedan replantear sus interacciones con el mundo no humano, desarrollando una pedagogía que responda a los desafíos del Antropoceno.
8	Dean, S.	2019	Dinamarca EEUU	Estudio de casos comparado	Revisa la historia y las características culturales del Forest School, un enfoque pedagógico que promueve el desarrollo integral a través del aprendizaje en la naturaleza.
9	Cudworth, D.	2020	Reino Unido	Análisis teórico	Analiza cómo el Forest School en el Reino Unido ayuda a los niños y niñas a reconectarse con la naturaleza, mejorando su bienestar y fomentando una conexión emocional con el entorno no humano.
10	Pérez de Ontiveros, A.	2021	España	Análisis teórico	Da a conocer el funcionamiento de las Escuelas Bosque, un tipo de educación alternativa, mediante un análisis de su origen, desarrollo, características, ventajas, inconvenientes y su situación durante la pandemia.
11	Mackinder, M.	2022	Reino Unido Dinamarca	Estudio de casos	Compara la práctica del Forest School en Inglaterra con el Forest Kindergarten en Dinamarca, enfocándose en cómo y dónde juegan los niños y niñas en ambos entornos.
12	Knight, S.A.	2022	Reino Unido	Observación etnográfica	Desarrolla un marco teórico coherente para el Forest School en el Reino Unido, a partir de una revisión exhaustiva de la literatura existente y la experiencia personal del autor en el campo.
13	Mackinder, M.	2023	Reino Unido Dinamarca	Observación sistemática y entrevistas	Explora y clarifica el rol del adulto/a en el Forest School en Inglaterra, influenciado por las prácticas de educación temprana de Dinamarca.
14	Garden, A y Downes, G.	2023	Reino Unido	Análisis bibliográfico	Explora cómo los espacios educativos se forman y transforman en el contexto de las Forest Schools en el Reino Unido.
15	Knight, S.A., Kim, J., Lathlean, J. y Perez-del-Aguila, R.	2023	Reino Unido	Análisis bibliográfico	Establece un marco teórico detallado para el Forest School como enfoque de aprendizaje al aire libre, respondiendo a las críticas sobre la falta de coherencia teórica en este modelo.

16	Díaz, M.P.	2019	España	Análisis empírico	Evidencia la presencia de las pedagogías alternativas en el panorama educativo español, entre ellas el Bosque Escuela.
17	Cudworth, D. Y Lumber, R.	2021	Reino Unido	Análisis teórico	Explora cómo el Forest School en el Reino Unido parte de un resurgimiento del interés en el aprendizaje al aire libre, se relaciona con el concepto de conexión con la naturaleza, que es la sensación de pertenecer a una comunidad natural más amplia.
18	Barrable, A. y Arvanitis, A.	2019	Reino Unido	Análisis teórico	Desarrolla un marco teórico para optimizar la motivación en el contexto del Forest School, utilizando la Teoría de la Autodeterminación.
19	Kemp, N. y Pagden, A.	2019	Reino Unido	Estudios de casos	Examina el papel del Forest School en las escuelas primarias inglesas desde la perspectiva de los líderes escolares, utilizando el modelo de propósito educativo de Biesta como marco crítico.
20	Kemp, N.	2019	Reino Unido	Estudio de casos	Explora las experiencias del personal docente involucrado en el Forest School en escuelas primarias inglesas y presenta tres discursos predominantes en la literatura existente: como 'partes interesadas críticas', 'desinformados' y 'consumidores'.
21	Harris, F.	2021	Reino Unido	Estudios de casos	Explora las percepciones de los profesionales del Forest School sobre el desarrollo de una relación de los niños con la naturaleza y el entorno en el que se lleva a cabo el Forest School.
22	Sackville-Ford, M.	2019	Reino Unido	Estudio de casos	Este libro explora las similitudes globales en la implementación del Forest School y el uso de espacios naturales en diversos contextos internacionales.
23	Garden, A.	2023	Reino Unido Canadá	Análisis teórico	Este artículo teórico centrado en el Reino Unido amplía el trabajo de Harper sobre los Forest Schools en Canadá y el papel del juego al aire libre con riesgos en la educación.
24	Garden, A and Downes, G	2023	Reino Unido	Análisis teórico	Revisa la literatura de investigación sobre Forest Schools de los últimos diez años para categorizar las teorizaciones existentes.
25	Frances Harris	2023	Reino Unido	Estudio de casos	Este artículo contribuye a la creciente investigación sobre Forest School al centrarse en cómo los niños interactúan con y responden al Forest School.
26	Mart, M and Waite, S	2023	Reino Unido	Estudio de casos	Este estudio investiga la práctica del Forest School (FS) en un contexto global, con un enfoque particular en cómo se interpretan y aplican estas prácticas en el Reino Unido.

Tras el análisis del contenido de los documentos considerados en la investigación bibliográfica, se deducen los siguientes aspectos clave:

El modelo Bosque Escuela guarda importantes diferencias según el contexto cultural-ecológico donde se desarrolla. En el contexto danés, la introducción en los años cincuenta del modelo en el sistema educativo nacional ha conllevado a que se preserven los preceptos que constituían su origen, basados en aquellos que promovía la Escuela Nueva (paidocentrismo y juego libre) y el principio danés de *friluftsliv* (la importancia de establecer un vínculo afectivo con el entorno natural). A pesar de la importancia que tiene este modelo en Dinamarca, esta práctica solo se desarrolla en las primeras etapas educativas siendo que, en etapas posteriores, se entiende que el niño/a ya ha adquirido esa conexión/vínculo con la naturaleza. Por tanto, el modelo educativo danés es también un modelo filosófico que apunta a establecer un sentido de obrar humano (un estilo de vida).

En contraste con el modelo de Dinamarca, en el caso anglosajón, el modelo educativo se ha convertido en un modelo productivo que tiene por objetivo dotar a las y los niños de habilidades teórico-prácticas de desenvolvimiento en el entorno natural y ante una situación de riesgos controlados por la o el facilitador de este aprendizaje. La regulación del modelo a través de la formación/certificación que otorga la Asociación *Forest School* a las y los practitioners ha conllevado a la estandarización de su práctica, cada vez más estructurada, y a su comercialización. En este sentido, hay autores que hablan de un proceso de «Mcdonalización» del modelo educativo, desviándose por tanto del modelo original escandinavo (Leather, 2017) y de los principios propios que constituyeron el movimiento Escuela Nueva.

Por último, en el caso español, encontramos mayor diversidad de prácticas en materia de Bosque Escuela, aunque aún no hemos sido capaces de alcanzar el hito que supuso la integración en el sistema educativo este tipo de escuelas allá por el siglo XIX en Barcelona. En concreto, encontramos prácticas privadas homologadas por el Ministerio de Educación, cuyo precursor es Philip Bruchner, un ingeniero forestal formado en el modelo Bosque Escuela alemán que guarda similitudes con el modelo danés en cuanto a la importancia que le dan al niño/a como sujeto activo, a la experimentación y al juego libre. Además de esta práctica educativa de titularidad privada encontramos intentos de crear un sistema de certificación docente similar al inglés y una presencia aún mayor (y creciente tras el Covid-19) de proyectos de educación alternativa que se autodenominan «Bosque Escuela» (Machín, 2024). Estos proyectos suelen estar autogestionados por familias y docentes, y se desarrollan al margen de la enseñanza oficial, con una fuerte presencia de la corriente humanista centrada en el ser, la reflexión dialógica y el desarrollo de un espíritu crítico que busca que las y los niños aprendan de manera consciente en un medio natural considerado como saludable y enriquecedor. Sobre este último modelo, si bien se acerca más al modelo danés, indicar que la huella de la corriente humanista ha conllevado a que se desarrolle una práctica más centrada en el individuo y no tanto en la necesidad de transformación (disrupción) que arrastraban las ideas y prácticas del movimiento Escuela Nueva. El acceso a estas escuelas y, por tanto, su impacto en la sociedad, está limitado por el coste económico (sobre todo cuando son escuelas privadas) y por el tiempo (muy alto en proyectos autogestionados) que deben de dedicarle las familias. Por último, cabe destacar en el caso español, el riesgo actual de extrapolar las prácticas que se desarrollan en estos proyectos a espacios educativos tradicionales siguiendo un patrón o receta «único» basado en la «tec-

nicalización», esto es, aplicar técnicas metodológicas de manera aislada y puntual en el marco de innovaciones.

A continuación, se presenta una tabla con los resultados comparativos del modelo Bosque Escuela en los tres contextos docentes considerados (Dinamarca, Reino Unido y España)

Tabla 3. Resultados comparativos modelo Bosque *Escuela*

	Udeskole (Dinamarca)	Forest School (Reino Unido)	Bosque Escuela (España)
Finalidad	Favorecer la conexión del niño/a con su entorno natural y confiar en las y los niños como aprendices únicos, competentes que prosperan a través de sus experiencias y vivencias.	Ofrecer oportunidades para que las y los niños desarrollen la confianza y la autoestima a través de experiencias prácticas en un bosque o entorno natural.	Promover el desarrollo competencial y la conciencia ambiental del niño/a a través de su interacción con el entorno natural que le rodea.
Pedagogía	Aprendizaje basado en el juego libre y la experimentación en un entorno natural cercano a la escuela.	Aprendizaje vivencial en espacio natural donde las y los niños asumen riesgos controlados y diseñados por los y las facilitadores. El juego por tanto es dirigido y está estructurado en función de la etapa de desarrollo del niño/a.	Aprendizaje vivencial basado en el juego libre en las primeras etapas y un juego más dirigido en la etapa de primaria donde se introduce de manera más dirigida el currículum educativo oficial.
Autonomía docente	Absoluta. Son las maestras y maestros de la escuela quienes llevan a cabo la práctica educativa.	Limitada. El practicante de FS debe tener el certificado correspondiente al menos al Level 3 del programa formativo impartido por la Asociación Forest School para poder ofrecer sus servicios en los centros educativos.	Absoluta. Son las maestras y maestros de la escuela quienes llevan a cabo la práctica educativa.
Integración Sistema Educativo	Forma parte de la identidad de la mayor parte de los centros educativos públicos daneses dirigidos a la etapa de preescolar e infantil. Integran el currículum educativo en la práctica.	Constituye un programa educativo externo al centro y se dirige a estudiantes de todas las etapas del sistema educativo obligatorio. Se desarrolla de manera reiterada durante el curso escolar y en paralelo al currículum educativo.	Existen experiencias privadas que han sido homologadas por el Ministerio de Educación y existen proyectos autogestionados por familias y docentes que forman parte del ámbito de la educación no formal y pueden o no integrar el currículum (no están reguladas).

5. CONCLUSIONES

El modelo educativo Bosque Escuela en Dinamarca, Reino Unido y España comparten ciertos objetivos y enfoques pedagógicos, aunque también presentan diferencias significativas que ponen en cuestionamiento los orígenes del modelo.

El modelo Danés, a día de hoy, sigue apostando por brindar aprendizajes significativos a partir de la integración del modelo en la etapa de educación infantil en la escuela pública,

donde puede llevarse realmente a cabo una disrupción frente al modelo convencional establecido y hacer, por tanto, frente a las presiones estructurales del aula neoliberal en esta etapa tan temprana de desarrollo. El modelo danés considera que la etapa de infantil es fundamental en el desarrollo del niño o la niña y, el elemento clave para ello es la exploración por parte del propio niño o niña del entorno que le rodea en un ambiente de cuidado. En este sentido, el modelo de bosque escuela danés introduce también un modelo de acompañamiento respetuoso por parte de la persona adulta que, en lugar de limitar el movimiento, interés o acción de las y los niños, les acompaña dándoles seguridad y confianza en sí mismos. Por tanto, la o el docente formado en la materia tiene absoluta autonomía pedagógica para desarrollar la práctica educativa la cual puede variar según el sentir y estar de las y los niños en ese momento.

Por su parte, el modelo anglosajón presenta un modelo educativo orientado más a la estandarización de su práctica en aras de su comercialización y expansión a todos los niveles educativos, centrándose no tanto en el individuo sino en proporcionar un servicio que se espera sea de calidad. Desde este modelo las y los docentes son facilitadores formados que han obtenido su certificación a través de una asociación reconocida en el ámbito a nivel nacional siendo que, sin dicha certificación no puede ejercer como tal. En este sentido, la o el docente no es la persona que acompaña durante el programa de *Forest School* sino que este facilitador o facilitadora es quien dirige el juego de las y los niños así como la manera de interaccionar con el entorno. Por tanto, su práctica educativa está limitada en esta ocasión al grupo-clase y docente con quien tiene que acordar el cuándo, cómo y por qué de la actividad previa a su implementación en aras de que ésta tenga sentido o coherencia. En ocasiones puede ser también que la o el docente tenga este certificado siendo así que puede integrarlo de manera más «natural» en la programación didáctica. En este sentido, el modelo *Forest School* no se diferencia mucho de un programa educativo especializado en una temática en concreto y regulado por el Estado quien determina que, para desarrollar este programa en tu centro debes de contratar a personal acreditado para ello. Por tanto, el foco de atención no está en la formación docente, sino que se promueve la oferta y demanda de un servicio especializado externo al centro y a la función educativa convencional.

En cuanto al modelo Bosque Escuela en España, las dificultades para su regulación e integración curricular limitan las posibilidades de transformación real de la escuela convencional, relegando su práctica a experiencias privadas o autogestionadas, donde el foco de atención está en el desarrollo humanístico de las y los niños. En este caso, al igual que en el caso danés, las y los docentes están formado en los principios del modelo y lo ejercen fundamentalmente en áreas rurales o a las afueras de los centros urbanos donde pueden acceder fácilmente al entorno natural. Como el modelo danés, el modelo español plantea la participación de las familias en el proceso educativo de sus hijos e hijas siendo que en muchas ocasiones las familias también acompañan con la idea de que haya una transferencia o coherencia de principios entre familia y escuela. En este caso, a diferencia del caso danés, el modelo bosque escuela lo encuentras también en la etapa de primaria siendo así que, en estas ocasiones, a partir de los intereses de las y los niños, se van integran e interrelacionando las distintas áreas de conocimiento, así como las competencias clave. Por último, cabe destacar que, si bien este modelo aún no se encuentra regulado en nuestro país, su demanda en los últimos años

ha incrementado al mismo tiempo que el interés de las familias por ofrecer otros espacios educativos a sus hijos e hijas.

A modo de conclusión, ponemos el énfasis en cómo la política educativa neoliberal basada en pruebas, estándares y resultados de desempeño, da forma a un tipo de dinámicas y prácticas espaciales en la vida escolar centradas en el aula como único espacio educativo controlado por la o el docente lo que, por tato, determina el tiempo que pasan las y los niños al aire libre, así como el tipo de interacción que establecen con su entorno natural desde edades tempranas. Por todo ello, consideramos importante recuperar el sentido original de este modelo educativo a partir de su análisis comparativo del modelo desarrollado en otros países junto con el análisis, en el caso español, de la memoria histórica sobre la materia.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acuña Gamboa, L. A. (2015). Gómez Sollano, M. y Zemelman, H. (2005). Discurso pedagógico. Horizonte epistémico de la formación docente. *Revista Internacional De Educación Para La Justicia Social*, 4(2), 233-238. <http://dx.doi.org/10.15366/riejs2015.4.2>
- Bardisa, R. T. (1997). Teoría y práctica de la micropolítica en las organizaciones escolares. *Revista Iberoamericana de Educación*, 15, 13-52. <https://doi.org/10.35362/rie1501120>
- Barrientos Soto, A. (2020). Educación social, educación alternativa y las escuelas de segunda oportunidad: perspectiva globales y latinoamericanas. *Revista de educación social*, 32(5), 1-27. <https://eduso.net/res/wp-content/uploads/2021/05/res-32-andrea.pdf>
- Callejo, J. (2002). Observación, entrevista y grupo de discusión: el silencio de tres prácticas de investigación. *Revista española de salud pública*, 76(5), 409-422. <https://scielo.isciii.es/pdf/resp/v76n5/colabora3.pdf>
- Carbonell Sebarroja, J. (2015). *Pedagogías del siglo XXI: Alternativas para la innovación educativa*. Octaedro.
- Carbonell Sebarroja, J. (2019, 22 de mayo). ¿Innovar o transformar? *El Diario de la Educación*. <https://eldiariodelaeducacion.com/pedagogiasxxi/2019/05/22/innovar-o-transformar/>
- Carneros Revuelta, S. (2018). *La escuela alternativa: Un modelo de búsqueda de la justicia social y ambiental*. [Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Madrid]. https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/685437/carneros_revuelta_sergio.pdf
- Del Pozo Andrés, M. M. (2004). La escuela nueva en España: crónica y semblanza de un mito. *Historia de la educación: Revista interuniversitaria*, 22-23, 317-346. <https://revistas.usal.es/tres/index.php/0212-0267/article/view/6772>
- Díaz, M. (2019). Panorama actual de las pedagogías alternativas en España. *Papeles Salmantinos de Educación*, 23, 247-281. <https://doi.org/10.36576/summa.108394>
- Gallardo-López, J. A. y López-Noguero, F. (2020). A School in Crisis: Educational Challenges from a Social Education Perspective. *Revista Educativa HEKADEMOS*, 29, 12-22. <https://www.hekademos.com/index.php/hekademos/article/view/25>
- Gallardo-Vázquez, P. y Gallardo-López, J. A. (2011). *Pedagogía social*. Wanceulen Editorial.
- Garagarza Cambra, A., Alonso, I., y Aguirregoitia, M. (2020). El auge del movimiento de educación alternativa, antecedentes, características y reflexiones sobre su futuro. *Revista Boletín REDIFE*, 9, 40-54. <https://doi.org/10.36260/rbr.v9i1.887>

- García, A. (2017). *Otra educación ya es posible. Una introducción a las pedagogías alternativas*. Litera libros editorial.
- Gómez Sollano, M. y Zemelman, H. (2005). *Discurso pedagógico. Horizonte epistémico de la formación docente*. Pax México.
- González González, M. T. (2003). Las relaciones micropolíticas. En M. T. González (coord.). *Organización y Gestión de los centros escolares. Dimensiones y procesos* (pp.131-146). Pearson Prentice Hall
- Jansen, H. (2013). La lógica de la investigación por encuesta cualitativa y su posición en el campo de los métodos de investigación social. *Paradigmas*, 5, 39–72. <https://publicaciones.unitec.edu.co/index.php/paradigmas/article/view/42>
- Machín Álvarez, M. (2023). La alfabetización micropolítica en la formación inicial de maestros y maestras para promover los cambios necesarios. En K. Gajardo y J. Cáceres-Iglesias (coord.). *Soñar grande es soñar juntas. En busca de una educación crítica e inclusiva* (pp. 1348-1361). Octaedro.
- Machín Álvarez, M. (2024). Panorama postcovid de las pedagogías alternativas y la educación libre en España. En N. Idoiaga Mondagrón., N. Serrano Díaz y E. Palasí Luna (coords.). *Educación en transición: experiencias propuestas para un mundo cambiante* (pp. 73-83). Octaedro. <http://doi.org/10.36006/09620-1>

8. **MINDFULNESS EN LA ESCUELA: ENTRE UNA HERRAMIENTA PARA LA PAZ Y UN INSTRUMENTO DE CONTROL**

MARINA FAZZIO SIMAO* Y TÂNIA MARIA RECHIA SCHROEDER

Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Brasil

* marina.fazzio@gmail.com

RESUMEN

El presente estudio investiga la aplicación del *mindfulness* en las escuelas y su relación con la promoción de una cultura de paz y la salud emocional. Si bien se presenta como una herramienta para el bienestar mental, existen preocupaciones acerca de su cooptación por el sistema neoliberal para producir sujetos adaptados a las demandas del mercado. La investigación examina el impacto del *mindfulness* en las escuelas, en el alumnado, y analiza quiénes se benefician realmente de esta práctica. La metodología incluye una revisión sistemática de la literatura sobre sus beneficios y efectos adversos, junto con un análisis crítico basado en las teorías del biopoder y la colonialidad del poder. La discusión explora cómo el *mindfulness* puede disciplinar cuerpos y mantener estructuras de poder, al mismo tiempo que promueve la salud emocional. La conclusión subraya la dualidad del *mindfulness*: aunque ofrece beneficios, también puede reforzar dinámicas coloniales y neoliberales, distorsionando sus enseñanzas originales.

PALABRAS CLAVE

Mindfulness, educación, disciplina, biopoder, paz.

1. INTRODUCCIÓN

El *mindfulness*, aunque frecuentemente promocionado como una herramienta para promover el bienestar mental y fomentar una cultura de paz, puede no cumplir estos objetivos en su implementación en las escuelas. La preocupación principal es que el *mindfulness* podría estar siendo cooptado para servir a los intereses del sistema neoliberal, el cual busca producir sujetos dóciles y adaptados a las demandas del mercado. Esta situación plantea que la práctica del *mindfulness* podría estar utilizada más como una estrategia para mantener el orden establecido que para cuestionarlo o transformarlo. Por lo tanto, es crucial examinar de manera crítica cómo se implementa el *mindfulness* en las escuelas, evaluando si sus dinámicas contribuyen a perpetuar estructuras desiguales y opresivas en lugar de promover una auténtica cultura de paz y equidad. Además, se deben considerar los posibles efectos adversos o iatrogenias asociadas con la práctica del *mindfulness*:

La cuestión central de esta investigación se centra en comprender el impacto del *mindfulness* cuando se implementa en las escuelas: ¿realmente fomenta una cultura de paz para quienes participan? Este cuestionamiento busca explorar no solo los potenciales beneficios

del mindfulness para quienes estudian, sino también identificar quiénes son los principales beneficiarios y beneficiarias de esta práctica. Al cuestionar para quién exactamente se promueve esta cultura de paz, la investigación pretende analizar si el mindfulness se está utilizando como una herramienta genuina para la transformación social en busca de la paz y equidad o si simplemente está sirviendo a intereses particulares o a estructuras de poder ya establecidas. Adoptando un enfoque crítico, la investigación se propone examinar las diferentes perspectivas y experiencias de las diversas personas involucradas en la implementación del mindfulness en las escuelas, considerando especialmente las dimensiones de raza, clase económica y poder que influyen en estas dinámicas.

2. MARCO TEÓRICO

La presente discusión examina cómo la integración del mindfulness en las escuelas occidentales puede llevar a la opacidad de sus raíces culturales, contribuyendo a la ignorancia de las influencias de las culturas no occidentales. Este fenómeno puede generar una percepción errónea de que el mindfulness es una innovación exclusivamente occidental, además de desviarse de su propósito original.

Para fundamentar este análisis, se utilizará el trabajo de Jon Kabat-Zinn (2003; 2010; 2017; 2021) quien es una figura central en la adaptación del mindfulness al contexto occidental. Kabat-Zinn desarrolló el programa de Reducción de Estrés Basado en Mindfulness (MBSR) y desempeñó un papel fundamental en la popularización del mindfulness en Occidente. Su trabajo también aborda las críticas surgidas por esta adaptación y la secularización de la práctica, justificando su inclusión en este análisis.

Asimismo, se recurrirá a Quijano (1992;1998; 2005), autor clave en la teoría de la colonialidad del poder, quien explora cómo las estructuras coloniales persisten en la modernidad. Su concepto de colonialidad es esencial para analizar cómo la apropiación del mindfulness por la cultura occidental puede ser vista como una manifestación de estas dinámicas coloniales, donde los saberes y prácticas no occidentales son descontextualizados y reinterpretados bajo una lógica colonial.

En paralelo, Foucault (1999) aporta una perspectiva crítica sobre el uso del mindfulness como herramienta de biopoder. A partir de su teoría, es posible considerar que prácticas sociales y culturales como el mindfulness pueden ser utilizadas para disciplinar cuerpos y mentes, reforzando estructuras de poder existentes. El concepto de biopoder es crucial para entender cómo el mindfulness, en su adaptación occidental, puede ser instrumentalizado no solo para mejorar el bienestar individual, sino también como un mecanismo de control social que promueve la conformidad y la productividad, alineándose con las expectativas de la cultura capitalista.

Este marco teórico, al combinar las perspectivas de Kabat-Zinn, Quijano y Foucault, permite analizar cómo el mindfulness, en su adaptación al contexto occidental, puede estar contribuyendo a la perpetuación de estructuras de poder coloniales, mientras se despoja de su profundidad filosófica y se convierte en una herramienta de biopoder y control.

3. OBJETIVOS / HIPÓTESIS

Objetivo general:

Investigar el mindfulness en las escuelas y su relación con la promoción de una cultura de paz o domesticación de los sujetos.

Objetivos específicos:

1. Analizar históricamente el mindfulness;
2. Revisar la literatura existente;
3. Contextualizar el mindfulness dentro de dinámicas de poder.

Hipótesis:

El mindfulness en las escuelas, aunque promovido como una herramienta para la paz y el bienestar, puede funcionar en realidad como una estrategia de domesticación, reforzando estructuras de poder existentes en lugar de transformar dinámicas de desigualdad. Este fenómeno puede ser entendido al analizar históricamente la práctica, revisar la literatura existente y contextualizar el mindfulness dentro de dinámicas de poder.

4. METODOLOGÍA

La práctica de la meditación en contextos escolares ha suscitado un interés significativo debido a su potencial para promover el bienestar emocional y mejorar la salud mental de niñas y niños. En el ámbito educativo, esta investigación se enfoca en evaluar si la meditación en las escuelas actúa como una herramienta para promover una auténtica cultura de paz o si, por el contrario, funciona como una estrategia de domesticación y control de los sujetos. La pregunta orientadora de la investigación, «¿Sería la meditación en la escuela una estrategia colonial más?», establece un pilar fundamental para el estudio. Esta pregunta guía el análisis de los impactos, prácticas y actores involucrados en la meditación infantil en el entorno escolar.

La metodología adoptada para este estudio es multidisciplinaria y crítica, con el objetivo de investigar el impacto del mindfulness en las escuelas, considerando desigualdades sociales y estructuras de poder. En primer lugar, se realiza un análisis histórico del mindfulness para comprender su introducción en la cultura occidental y cómo los procesos de violencia, apropiación cultural e invisibilidad de las tradiciones originales influyen en su implementación actual. A continuación, se lleva a cabo una revisión sistemática de la literatura para examinar los beneficios, efectos adversos, contraindicaciones e iatrogenia del mindfulness en el contexto escolar. Finalmente, se integra un análisis fundamentado en las teorías de Foucault (1999) y la noción de colonialidad del poder Quijano (1992;1998; 2005), para situar el mindfulness dentro de dinámicas de control y desigualdad, investigando quién se beneficia y quién es marginado por esta práctica. Este análisis crítico permite cuestionar las narrativas dominantes y explorar alternativas más inclusivas y transformadoras para su implementación en las escuelas.

La metodología empleada incluye la realización de una Revisión Sistemática de Literatura (RSL), que constituye uno de los métodos principales de recolección de datos. La RSL tiene como objetivo identificar, analizar y sintetizar rigurosamente las evidencias provenientes de estudios sobre un tema específico, contribuyendo así a la fundamentación del conocimiento (Galvão & Gomes, 2014; Galvão et al., 2017; Sampaio & Mancini, 2007).

Para asistir en las etapas del protocolo de la revisión sistemática de literatura (RSL), se emplearon dos herramientas: EndNote y Rayyan. Estas herramientas facilitaron la identificación de duplicados y la evaluación de títulos y resúmenes.

Para ayudar en la formulación de la pregunta de investigación, se empleó el instrumento «PICo». Esta clasificación, frecuentemente utilizada en la elaboración de preguntas de investigación en estudios no clínicos, se desglosa en:

- **P (Población):** Alumnado de hasta 12 años
- **I (Intervención):** Meditación
- **Co (Contexto):** Escuela

Para alcanzar estos objetivos, se realizó una búsqueda de artículos en las bases de datos ERIC, SciELO, Scopus y Web of Science. El acceso a estas bases de datos se facilitó a través del Portal de Periódicos de la Coordinación de Perfeccionamiento de Personal de Nivel Superior (CAPES), utilizando la plataforma Café. Este portal digital proporciona un extenso acervo de recursos informativos a la comunidad académica brasileña, incluyendo revistas, artículos, e-books, tesis y disertaciones, entre otros materiales.

La búsqueda de estudios se realizó mediante una estrategia de búsqueda que combinó descriptores y palabras clave utilizando operadores booleanos «AND» y «OR», así como caracteres especiales como corchetes y paréntesis. La estrategia de búsqueda empleó los descriptores *[(child OR children OR childhood OR schoolchild) AND (mindfulness OR meditation) AND school AND education]*, y se realizó en los idiomas inglés, español y portugués. Las especificaciones incluyeron criterios de acceso, tipo de documento y restricciones a los descriptores en el título, resumen o palabras clave.

Los criterios de inclusión para esta revisión sistemática se centran en varios aspectos clave. Primero, se considera la población objetivo, que son infantes de hasta 12 años. Segundo, la intervención de interés es el mindfulness. Tercero, el contexto en el que se aplica esta intervención es el entorno escolar. Además, se establecieron restricciones lingüísticas, limitando la búsqueda a estudios publicados en inglés, español y portugués. Otros criterios incluyen la disponibilidad de los estudios en las bases de datos seleccionadas y la presencia de los descriptores relevantes en los títulos o resúmenes de los artículos.

Para la consolidación de los datos, se diseñó una hoja de cálculo detallada que captura información clave de los estudios seleccionados. Esta hoja incluye los siguientes elementos: título, autores, año de publicación, diseño del estudio, objetivos, muestra, características de la intervención de meditación, duración del estudio, resultados principales, especificaciones y características de los autores, así como datos demográficos de los participantes, incluyendo raza, género, situación económica, y la interacción de padres y profesores en la investigación. La síntesis de los datos se realizará de manera cualitativa para identificar tendencias y patrones en la práctica de mindfulness en el contexto escolar.

Desde una perspectiva decolonial, el análisis considerará las relaciones coloniales y las posibles desigualdades estructurales reflejadas en los datos. Se examinará cómo los datos reflejan las perspectivas y experiencias de los y las menores dentro de sus contextos históricos y culturales.

Adicionalmente, se adoptará un enfoque interdisciplinario que integra conceptos foucaultianos, como el biopoder y la noción de cuerpos disciplinados. Este enfoque permite una comprensión de cómo las dinámicas de poder moldean tanto las estructuras culturales e históricas como las prácticas de control y regulación de los cuerpos.

5. RESULTADOS

La meditación, derivada del latín «Meditatum» (sustantivo) y «Meditare» (verbo), se define como la práctica de reflexionar, concentrarse y buscar el autoconocimiento. El verbo «Meditare» hace referencia al proceso introspectivo que fomenta la tranquilidad y la concentración, mientras que «Meditatum» denota la acción misma de meditar. Filosóficamente, la meditación implica reflexión y concentración para alcanzar la paz interior y la armonía con el universo (Ribeiro, n.d.).

La meditación y el mindfulness tienen una trayectoria histórica compleja, evolucionando a través de diversas culturas y tradiciones. Aunque las prácticas meditativas asiáticas son precursoras del mindfulness, otras culturas también han desarrollado sus propias técnicas meditativas a lo largo de los siglos.

Históricamente, la meditación se caracteriza por su enfoque, auto-observación, atención al presente y ausencia de juicio. Sus orígenes están arraigados en tradiciones antiguas como el hinduismo y el budismo en la India, con evidencias que datan de hace aproximadamente 5.000 años. Además de su aspecto espiritual y filosófico, la meditación se emplea para promover el bienestar físico y mental.

En las principales religiones de la India, como el hinduismo, el jainismo y el budismo, la meditación ocupa una posición central. En el hinduismo, se considera un camino hacia la unión con lo divino. Los Vedas, textos sagrados hindús que datan de aproximadamente 1500 a. e. c., mencionan prácticas meditativas destinadas a la conexión con lo divino y a una comprensión profunda de la naturaleza del ser (Eliade, 1991).

El término sánscrito *yoga*, probablemente el primero en designar algún tipo de meditación en los Upaniṣads, significa «unificación» o «unión». En estos textos, la meditación, denominada como yoga, se describe como el control de la atención y la concentración. Al dominar estos elementos, los y las practicantes alcanzarían un estado de meditación que proporciona serenidad y calma, permitiendo vislumbrar la «verdad» (el *ātman*) (Balreia, 2017).

Según Wullstein (2009), la traducción de los Upaniṣads al francés por Anquetil-Duperron y al latín por Henry Thomas Colebrooke marcó un hito en la difusión de la cultura y religión hindú en Europa. La versión francesa fue publicada en 1798, y la traducción al latín se lanzó en dos volúmenes en 1801 y 1802, representando un evento significativo en este contexto.

El segundo verso del Yoga Sūtra de Patañjali describe la teoría y la práctica del yoga como la habilidad de dirigir la mente exclusivamente hacia un objeto y mantener esa dirección sin distracciones. En la traducción de Gloria Arieira (2017), yoga es el control de los movimientos

de la mente. Según el Yoga *Sūtra* (Desikachar, 2018), el yoga es esencialmente un esfuerzo meditativo que implica la concentración de las actividades mentales y la supresión de los movimientos de la conciencia. Este proceso se logra mediante la atención continua en una única dirección, excluyendo todos los demás objetos de la conciencia. Esta definición del yoga no se basa en un esfuerzo específico, sino en una atención atenta y enfocada.

La introducción del yoga en Europa se produjo a finales del siglo XIX, en el contexto de la colonización británica de la India. Durante este período, yoguis hindús educados en instituciones británicas comenzaron a promover el yoga en Occidente. Figuras clave en este movimiento incluyen a Swami Vivekananda, quien destacó en el Parlamento Mundial de las Religiones en 1893, y Paramahansa Yogananda, que fundó la Self-Realization Fellowship en 1920. Además, en 1785, Charles Wilkins tradujo el Bhagavad Gītā al inglés, despertando el interés europeo por el yoga y los textos hindús relacionados (Balreia, 2017; Wullstein, 2009).

El budismo, fundado por Siddhartha Gautama, el Buddha, en el siglo VI a. e. c., desempeñó un papel fundamental en la difusión y desarrollo de las prácticas de meditación. El Buddha enseñó diversas técnicas meditativas como parte del camino hacia la iluminación espiritual (Goldstein, 2003; Hart, 2012). El objetivo del budismo es entender la naturaleza del sufrimiento, su origen, la posibilidad de su cesación y el camino para alcanzar la liberación (Andrade, 2016). El sufrimiento es visto como una fuerza motivadora que impulsa a las personas a buscar respuestas y liberarse del ciclo de dolor.

El interés occidental por la meditación comenzó a intensificarse en el siglo XIX con la exploración de culturas orientales por estudiosos y viajeros europeos. Este interés se profundizó en el siglo XX, especialmente en la década de 1960, con la popularización del mindfulness de Jon Kabat-Zinn. El autor, adaptó el mindfulness a contextos seculares y terapéuticos, estableció el Programa de Reducción de Estrés Basado en Mindfulness (MBSR) en la Universidad de Massachusetts. Este enfoque promueve la atención plena al momento presente, sin juicios, y se ha aplicado ampliamente en salud, educación, trabajo y relaciones, especialmente para tratar condiciones como la ansiedad y la depresión.

La técnica de mindfulness se centra en la observación consciente de pensamientos, emociones y sensaciones corporales, utilizando la respiración como ancla para mantener la atención en el presente. Este enfoque facilita la gestión del estrés y la ansiedad, y su eficacia ha sido ampliamente reconocida. Sin embargo, el mindfulness también enfrenta cuestionamientos relacionados con la pérdida de aspectos esenciales de las tradiciones meditativas originales y la influencia de la comercialización sobre su integridad espiritual (Lutz et al., 2008). Los investigadores argumentan que el énfasis en la observación pasiva y la aceptación compasiva puede limitar su efectividad en contextos terapéuticos si no se equilibra con la motivación para el cambio (Gethin, 2011; Segal et al., 2002). Además, aunque la respiración como ancla es una práctica común y útil, se critica por sus posibles limitaciones en la exploración de estados de conciencia más amplios (Baer et al., 2019; Bishop et al., 2004; Lutz et al., 2008). Estas críticas se reflejan en estudios que cuestionan las limitaciones del mindfulness y su adaptación a contextos seculares.

A pesar de su adaptación al contexto secular moderno, el mindfulness tiene raíces profundas en los principios budistas, especialmente en el Camino Óctuple. Elementos como «esfuerzo correcto», «atención plena» y «concentración» son reflejos de aspectos centrales de

esta práctica. Sin embargo, la popularización del mindfulness en Occidente a menudo conduce a una simplificación y comercialización, fenómeno conocido como *McMindfulness*. Este término, acuñado por Ronald E. Purser (2019), describe adaptaciones superficiales del *mindfulness* que se caracterizan por la secularización y la eliminación de sus elementos éticos y morales, manifestándose en programas corporativos, iniciativas escolares y aplicaciones de meditación simplificadas.

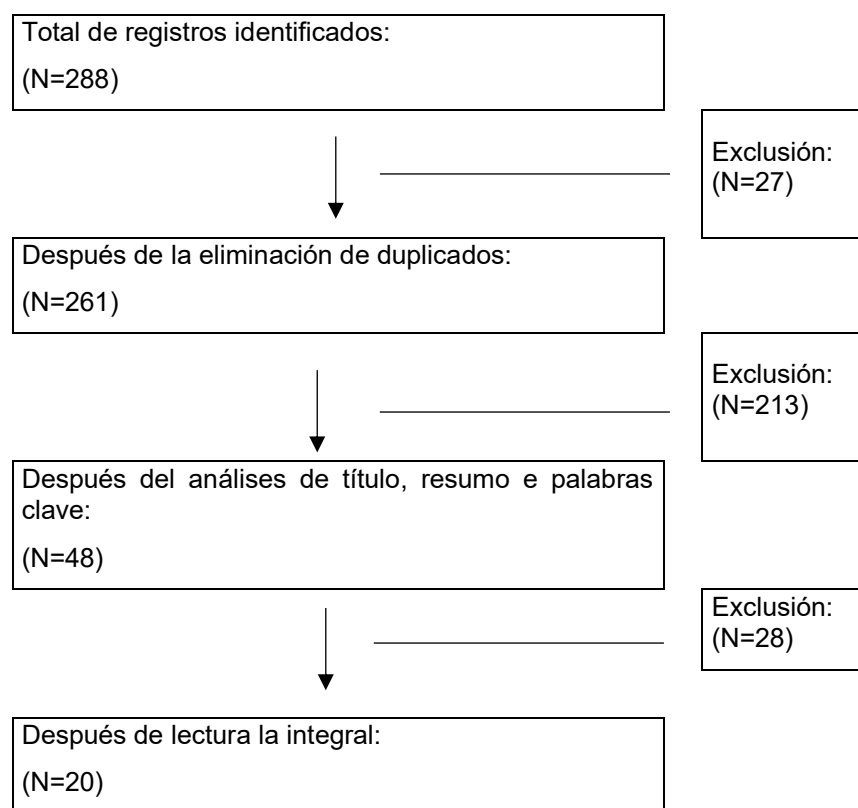
El *McMindfulness* plantea preocupaciones significativas. Promueve una visión individualista y meritocrática, ignorando las raíces sociales y económicas del sufrimiento humano. Además, sugiere que problemas complejos pueden resolverse únicamente con un cambio de mentalidad, desestimando las causas subyacentes. Esta aproximación puede fomentar el consumo de soluciones rápidas y productos, resultando en frustración y desperdicio de recursos.

Aunque el mindfulness en sí mismo puede ser útil para manejar el estrés, la ansiedad y la depresión, es crucial distinguir entre prácticas auténticas y adaptaciones superficiales. La secularización puede debilitar la práctica al eliminar elementos éticos y filosóficos fundamentales del budismo, transformándola en un enfoque simplista. El énfasis budista en la compasión y el no juicio puede reducirse a una observación desapasionada de la experiencia presente, empobreciendo la profundidad de la práctica original.

En septiembre de 2023, se llevó a cabo una revisión para una revisión sistemática de la literatura, iniciando con un total de 288 artículos científicos. De estos, 27 fueron identificados como duplicados y, por consiguiente, eliminados del conjunto. Posteriormente, 213 artículos fueron excluidos tras un análisis minucioso de los títulos y resúmenes, debido a que no cumplían con los criterios de elegibilidad establecidos. Tras este proceso de depuración, se conservaron 48 artículos para la siguiente fase.

De los 48 artículos restantes, 33 fueron descartados tras una lectura integral del material debido a inconsistencias o a no cumplir con los estándares de calidad considerados adecuados para esta revisión. Finalmente, se seleccionaron 20 artículos para la filtración y el análisis de datos.

El Diagrama de Flujo correspondiente a la Investigación y Selección de los estudios, ilustrado en la figura 1, detalla el procedimiento de selección que condujo a la elección final de estos 20 artículos científicos.

Imagen 1. Flujograma: selección dos estudios

Fuente: Elaboración propia.

Los resultados de la revisión sistemática de la literatura revelan una predominancia de estudios con enfoques experimentales, destacando en particular los estudios experimentales aleatorizados. Estos representan más de la mitad de los estudios revisados, lo que indica una tendencia significativa hacia metodologías que buscan probar y evaluar de manera controlada las prácticas de meditación en el contexto escolar. Este enfoque metodológico está orientado a establecer relaciones causales entre las prácticas educativas de meditación y sus impactos en los discentes.

Adicionalmente, se observa una presencia notable de estudios observacionales y experimentales comparativos, lo que resalta la diversidad metodológica en el campo. Esta variedad en los enfoques metodológicos demuestra una búsqueda de diferentes estrategias para abordar y analizar las cuestiones educativas relacionadas con la meditación.

Los estudios en cuestión se centraron predominantemente en la investigación de los beneficios de la meditación, omitiendo el análisis de posibles efectos adversos o contraindicaciones asociadas a la práctica, un aspecto no abordado en ninguna de las revisiones. Esta brecha puede atribuirse al énfasis exclusivo en los resultados positivos, la ausencia de informes negativos en los grupos estudiados o las limitaciones de los estudios para analizar las desventajas de la meditación en infantes. Es importante destacar que la ausencia de mención de efectos adversos no implica la inexistencia de estos potenciales efectos.

En cuanto al género, tres estudios (Britton et al., 2014; Sheinman et al., 2018; Salisch & Voltmer, 2023) identificaron una asociación entre el género de los participantes y los resultados, evidenciando un impacto generalmente más positivo en las niñas en comparación con los

niños. Sin embargo, en los demás estudios, o no se abordó explícitamente el género de los alumnos, o las muestras fueron reducidas, no estableciéndose relación alguna en sus análisis.

Respecto a la situación socioeconómica de los alumnos, solo siete estudios (Andreu et al., 2023; Felver et al., 2014; Portele & Jansen, 2023; Salisch & Voltmer, 2023; Sheinman et al., 2018; Siripornpanich et al., 2018; Viglas & Perlman, 2018) mencionaron o hicieron referencia a este aspecto. Sin embargo, entre estos estudios, no se estableció una relación directa entre los resultados obtenidos y la situación socioeconómica de los estudiantes. Esto puede deberse a la falta de un grupo de control que podría haber servido como contrapunto, dificultando el análisis de posibles correlaciones o influencias directas.

En la revisión sistemática de la literatura, se observó que un estudio tuvo una duración de 4 semanas (Souza et al., 2014), mientras que en 5 estudios (Britton et al., 2014; Felver et al., 2014; Moreno-Gómez et al., 2020; Portele & Jansen, 2023; Viglas & Perlman, 2018) la intervención se extendió por 6 semanas. En otros 5 estudios (Felver et al., 2014; Hurtubise et al., 2019; Jackman et al., 2019; Malboeuf-Yaari et al., 2019; Milaré et al., 2021), la intervención duró 8 semanas, mientras que en 7 estudios (Andreu et al., 2023; Ghiroldi et al., 2020; Hai et al., 2021; Moreno-Gómez & Cejudo, 2019; Sheinman et al., 2018; Siripornpanich et al., 2018; von Salisch & Voltmer, 2023) la duración fue de 10 semanas o más. En tres artículos específicos, no se mencionó explícitamente la duración precisa de la intervención.

En 18 estudios, los docentes desempeñaron un papel activo, con 15 de ellos actuando como facilitadores durante una propuesta de intervención. Del total, 12 estudios contaron con la participación del cuerpo docente en la recopilación de datos relacionados con la investigación.

Al analizar los estudios sobre los beneficios del mindfulness en los infantes, se destaca una variedad de mejoras en los aspectos emocionales, sociales, cognitivos y en la actividad cerebral. Se observaron informes positivos, especialmente en la regulación emocional y la autoconsciencia, indicando un impacto significativo (Felver et al., 2014; Ghiroldi et al., 2020; Jackman et al., 2019; Salisch & Voltmer, 2023). Esto incluyó mejoras en la atención plena, reducción de la ansiedad, fortalecimiento de la conciencia emocional y corporal, así como el desarrollo de empatía y comprensión de los sentimientos ajenos (Andreu et al., 2023; Britton et al., 2014; Malboeuf-Hurtubise et al., 2019; Moreno-Gómez & Cejudo, 2019; Salisch & Voltmer, 2023; Viglas & Perlman, 2018). Estas mejoras se observaron en diferentes niveles, evidenciando un amplio impacto en el comportamiento emocional y la autoconsciencia.

6. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

La relación entre la práctica del mindfulness y la regulación emocional es compleja, particularmente cuando se considera desde la perspectiva del biopoder y las expectativas culturales coloniales. La teoría de Michel Foucault (1999) sobre el biopoder resulta útil para entender si el mindfulness puede estar siendo moldeado para alinear los comportamientos individuales con patrones sociales de productividad y eficiencia.

Foucault (1999) argumenta que el biopoder es una forma de control que disciplina los cuerpos y las mentes para ajustarse a patrones de comportamiento que maximizan la eficiencia y la productividad social. En este sentido, la práctica del mindfulness, al ser adaptada

y promovida en diversos contextos, puede estar influenciada por expectativas culturales que no solo buscan el bienestar individual, sino también la conformidad con normas sociales y productivas.

Al considerar la cultura y la disciplina de los cuerpos, es fundamental reconocer las limitaciones y las influencias culturales que modelan cómo se recibe e implementa la práctica del mindfulness. La construcción simbólica y cultural de una sociedad afecta la manera en que los individuos experimentan y se ajustan a sus prácticas, como el mindfulness. En ese sentido, la teoría de Foucault puede ayudar a entender cómo las prácticas meditativas pueden ser dirigidas para alinear los comportamientos individuales con patrones sociales específicos, especialmente aquellos que son productivos y conformistas.

Es importante tener en cuenta que Foucault desarrolló sus teorías a partir de un contexto europeo, influenciado por la cultura y los símbolos presentes en su propia sociedad. No obstante, sus ideas sobre el poder y la disciplina han sido aplicadas y discutidas en diversos contextos culturales e históricos.

Para una perspectiva más amplia y crítica, la adaptación de las proposiciones de Foucault (1999) al contexto latinoamericano puede enriquecerse mediante el diálogo con autores como Aníbal Quijano y Walter Dignolo. Quijano (1992; 1998; 2005) aborda la colonialidad del poder, un concepto que examina cómo las estructuras de poder coloniales siguen afectando a las sociedades contemporáneas. Dignolo (2007a; 2007b; 2008; 2017) propone una perspectiva decolonial que busca comprender y revertir las influencias coloniales en la producción del conocimiento y en la construcción de la identidad cultural.

La integración de la teoría foucaultiana con perspectivas coloniales permite una comprensión más amplia de cómo el mindfulness puede ser influenciado por contextos culturales específicos y cómo puede servir para reforzar o desafiar normas sociales predominantes. La aproximación colonial puede ofrecer una visión crítica sobre cómo las prácticas como el mindfulness son adaptadas y utilizadas en diferentes contextos, promoviendo una comprensión más matizada del impacto y la eficacia de estas prácticas en diversas culturas.

El Estado puede ser entendido como una superestructura que actúa de manera amplia en las relaciones sociales, verticalizando su práctica. Desde la perspectiva de Foucault (1999), el Estado se compone de pequeñas estructuras que funcionan como redes de poder interconectadas dentro del cuerpo social. Este cuerpo social se define como una red de relaciones sociales que puede o no estar organizada en instituciones, pero que en conjunto representa a la sociedad. Las prácticas de poder operan regulando, estableciendo límites y imponiendo obligaciones sobre el cuerpo, utilizando mecanismos y dispositivos normativos. La disciplina de los cuerpos es uno de los mecanismos del biopoder.

El cuerpo humano es insertado en una maquinaria de poder que lo examina, desarticula y recompone. Se desarrolla así una «anatomía política», que también funciona como una mecánica del poder, definiendo cómo se puede ejercer control sobre los cuerpos de los demás, no solo para que realicen lo deseado, sino para que lo hagan de acuerdo con las técnicas, velocidades y eficacias determinadas. La disciplina, en este contexto, crea cuerpos dóciles, es decir, sumisos y entrenados. Al mismo tiempo, aumenta las capacidades del cuerpo en términos de utilidad económica, pero reduce esas mismas capacidades en términos de obediencia política. En resumen, la disciplina separa el poder del cuerpo, transformándolo, por un lado, en una aptitud o capacidad que busca amplificar, mientras que, por otro lado, invier-

te la energía y potencia que podría resultar de ello, transformándola en una relación de sujeción. Así como la explotación económica separa la fuerza del producto del trabajo, la coerción disciplinaria establece en el cuerpo una conexión coercitiva entre una aptitud aumentada y una dominación reforzada (Foucault, 1999).

La práctica del mindfulness, especialmente en contextos educativos y corporativos, puede ser utilizada para alcanzar objetivos inmediatos, como un mejor rendimiento académico o una mayor eficiencia en el trabajo, en detrimento de sus fundamentos originales de autoconsciencia, comprensión emocional y resiliencia. El mindfulness puede ser instrumentalizado como una forma de disciplinar los cuerpos, orientando a los individuos a adaptarse a normas de comportamiento predefinidas. Esto tiene implicaciones interesantes cuando se consideran las dinámicas culturales y la imposición de patrones de comportamiento relacionados con la productividad.

Sin embargo, hay una dualidad en esta perspectiva. Aunque el mindfulness puede ser visto como una forma de disciplina de los cuerpos, también ofrece una oportunidad para alcanzar una mejor salud emocional, permitiendo a las personas conectarse consigo mismas y estar más presentes en el momento presente. Esta dualidad refleja una contradicción promovida por la colonialidad, donde la práctica del mindfulness conserva sus beneficios, pero opera en favor de dinámicas que no promueven la liberación, como se conceptualiza en el budismo. En lugar de eso, refuerza las estructuras que mantienen a los individuos dentro de un sistema.

Así, aunque el mindfulness ofrece una oportunidad para la reconexión personal y la presencia en el momento actual, también puede estar perpetuando las dinámicas del sistema moderno/colonial, desafiando y reforzando las estructuras y dinámicas que lo componen. Esta dualidad evidencia un conflicto entre los beneficios de la práctica y sus aplicaciones dentro de un sistema que busca mayor productividad y conformidad en lugar de verdadera liberación y conciencia plena.

Tras la práctica de mindfulness en el alumnado, varios los estudios han señalado consistentemente mejoras en el bienestar subjetivo, la satisfacción de necesidades psicológicas, y la reducción de síntomas de depresión y ansiedad, evidenciando un impacto positivo en la salud mental infantil (Andreu et al., 2023; Britton et al., 2014; Moreno-Gómez & Cejudo, 2019; Portele & Jansen, 2023; Salisch & Voltmer, 2023; Viglas & Perlman, 2018). No obstante, al considerar la perspectiva contemporánea del mindfulness en relación con la búsqueda de la felicidad, se observa una raíz profundamente enraizada en el contexto capitalista. En este marco, la práctica del mindfulness como medio para alcanzar la felicidad puede interpretarse como una visión colonial, proyectando la felicidad como un objetivo final y la meditación como un medio para alcanzar este fin, dirigiendo las acciones hacia un futuro idealizado.

Esta concepción diverge de las enseñanzas budistas tradicionales, donde la meditación es solo un componente de un camino ético y moral más amplio, centrado en la búsqueda de la cesación del sufrimiento. Contrario a la visión capitalista, la ausencia de sufrimiento no se equipara directamente con la felicidad; en cambio, es la liberación del ciclo de sufrimiento la que se considera la esencia fundamental del saber budista. El énfasis contemporáneo en la búsqueda de la felicidad a través del mindfulness puede desviar la atención de la enseñanza original, que busca la liberación del sufrimiento a través de una comprensión profunda y transformadora de la mente y las emociones. Esta visión capitalista de la felicidad como un

fin en sí mismo puede distorsionar la práctica del mindfulness, convirtiéndola en una búsqueda incesante de satisfacción personal, en detrimento de ser un camino hacia la comprensión y aceptación del momento presente.

Así, la perspectiva moderna de la meditación, centrada en la búsqueda de la felicidad, puede apartarse de la tradición budista, que enfatiza la trascendencia del sufrimiento y la comprensión de la naturaleza humana como medio para alcanzar una paz interior más profunda, independientemente de las circunstancias externas o de la búsqueda de un estado de felicidad permanente.

El análisis de los estudios revela un impacto notable en la actividad cerebral y en el desarrollo cognitivo atribuido a la práctica del mindfulness (Andreu et al, 2023; Siripornpanich et al., 2018). Estos estudios han evidenciado mejoras significativas en medidas electrofisiológicas del cerebro, indicando beneficios cognitivos, como la mejora de las funciones ejecutivas, tales como la atención, el control inhibitorio, la memoria y habilidades cognitivas correlacionadas.

El impacto observado en la actividad cerebral y en el desarrollo cognitivo, conforme a lo demostrado por los estudios revisados, señala no solo una influencia cultural, sino también una posible influencia fisiológica sobre los cuerpos a través de la práctica del mindfulness. Las mejoras documentadas en las medidas electrofisiológicas del cerebro sugieren modificaciones físicas en la actividad cerebral resultantes de la práctica regular de mindfulness. Estos cambios pueden interpretarse como una disciplina fisiológica, sugiriendo que la meditación puede tener un impacto directo en la estructura y funcionamiento cerebral.

Al enfatizar los beneficios cognitivos, como la mejora de las funciones ejecutivas (Andreu et al., 2023; Janz et al., 2019; Milaré et al., 2021; Souza et al., 2014), los estudios sugieren que la práctica de mindfulness podría estar moldeando no solo la percepción cultural o comportamental, sino también los procesos fisiológicos subyacentes en el cerebro. Por lo tanto, los informes sobre la mejora en la actividad cerebral y el desarrollo cognitivo asociados con la práctica de mindfulness van más allá de reflejar aspectos culturales o comportamentales; apuntan a una posible influencia directa y disciplinadora en el funcionamiento fisiológico del cerebro. Esta disciplina no se limita únicamente al ámbito cultural o social, sino que parece actuar también a un nivel más intrínseco, afectando las estructuras y procesos fisiológicos de los cuerpos.

La colonialidad puede asociarse con las argumentaciones anteriores sobre el biopoder, al considerar la disciplina de los cuerpos (Foucault, 1999) y la colonización como un proceso coercitivo (Bosi, 1992). La colonialidad mantiene cristalizaciones de un biopoder introducido por la práctica colonial, siendo en sí misma una manifestación de poder. Al observar la colonización como un proceso impuesto por agentes externos y el biopoder como una práctica que opera mediante mecanismos presentes en todas las redes, ambos aspectos pueden relacionarse en el contexto de la imposición que disciplina los cuerpos. Esto desplaza al cuerpo del escenario histórico colonial y permite considerar el biopoder como un medio para imponer una disciplina formativa en los individuos, independientemente de su origen.

La práctica de la meditación influye en un cuerpo disciplinado por el biopoder, históricamente desplazado en el espacio y tiempo de la colonización. Sin embargo, al ampliar la idea de colonización del cuerpo más allá del espacio y el tiempo, percibe se la noción de un cuerpo colonizado por su entorno, sujeto a imposiciones y a una constante necesidad de adaptación.

La categorización de características como positivas o negativas al reportar los efectos de mindfulness en los estudiantes refleja una perspectiva influenciada por la percepción colonial del conocimiento. En el núcleo del budismo, base del mindfulness, no hay intención de juzgar o etiquetar sensaciones o sentimientos, sino de experimentarlos. Al referirnos a la reducción de la ansiedad, el estrés, la agresión y la hiperactividad como elementos negativos mitigados por la práctica de mindfulness, estamos empleando una valoración basada en criterios culturales, psicológicos o sociales, lo que revela una visión dualista de positividad y negatividad.

En el contexto budista, la práctica de mindfulness no pretende juzgar ni categorizar estos sentimientos como buenos o malos. En cambio, se destaca la observación y la experiencia consciente de estos sentimientos, sin atribuirles juicios de valor. Este enfoque propone una comprensión más amplia y tolerante de las sensaciones y emociones, donde no hay distinción entre sentimientos positivos o negativos.

Al adoptar una actitud de mera observación y experiencia sin juicio, el budismo, y por ende el mindfulness, propone una perspectiva que busca desvincularse de prejuicios culturales o sociales, invitando a una accesibilidad plena a las experiencias emocionales y sensoriales sin etiquetarlas o calificarlas. Al considerar el racismo, por ejemplo, como un prejuicio arraigado en las estructuras sociales y nosotros como cuerpos moldeados por estas estructuras, ¿hasta qué punto es posible distanciarse de actitudes preconceptuosas? La comprensión del mundo está influenciada por la colonialidad, lo que implica que nuestras etiquetas y entendimientos también se ven afectados por este biopoder. ¿Es posible interpretar el mundo con neutralidad, como propone el mindfulness?

La interpretación de los beneficios reportados del mindfulness en los discentes debe contextualizarse considerando la perspectiva colonial y los posibles sesgos asociados a los análisis. Es fundamental adoptar un enfoque crítico en la evaluación de estos resultados, teniendo en cuenta los matices culturales para evitar generalizaciones excesivas o interpretaciones unilaterales.

A pesar de que los estudios destacan los beneficios del mindfulness para los infantes, es crucial analizar estos resultados con sensibilidad, contemplando no solo los aspectos positivos, sino también las complejidades culturales y el sesgo colonial en la interpretación de los datos. La ausencia de mención de efectos adversos o contraindicaciones en los estudios sobre mindfulness en niños y niñas puede indicar una posible homogeneización de los sujetos, presumiendo que las técnicas utilizadas sean universalmente adecuadas. Esta falta de consideración de los efectos negativos puede resultar de una concentración selectiva en los aspectos positivos del mindfulness, desestimando la diversidad de experiencias que el alumnado pueden tener durante la práctica.

El análisis crítico del mindfulness, especialmente en contextos educativos, revela una compleja dualidad entre sus beneficios aparentes y las dinámicas de poder que su práctica puede reforzar. Mientras que el mindfulness se promueve como una herramienta para mejorar el bienestar emocional y fomentar una cultura de paz, su aplicación puede servir paradójicamente a los intereses del sistema neoliberal. Este sistema utiliza la disciplina de los cuerpos para conformar a los individuos a normas productivas, perpetuando estructuras de poder que aprisionan a los sujetos en lugar de liberarlos.

Aunque la práctica del mindfulness ha mostrado mejoras en el bienestar subjetivo y en la salud mental, especialmente entre los infantes, su interpretación e implementación en el

contexto occidental reflejan una visión capitalista de la felicidad. Esta visión, arraigada en la colonialidad, desvía al mindfulness de sus enseñanzas budistas originales, convirtiéndolo en una búsqueda incesante de la satisfacción personal. Además, la falta de estudios que aborden los efectos adversos o contraindicaciones del mindfulness plantea preocupaciones sobre la generalización de los beneficios sin considerar las particularidades individuales y la diversidad de experiencias.

Por lo tanto, es imperativo adoptar un enfoque crítico al implementar el mindfulness en las escuelas, cuestionando si realmente promueve una cultura de paz para todos o si solo perpetúa las dinámicas de un sistema que valora la productividad y la conformidad. Esta reflexión es esencial para evitar la instrumentalización del mindfulness como una herramienta colonial, que disciplina los cuerpos de manera coercitiva e invisibiliza sus raíces filosóficas y espirituales, perpetuando así las desigualdades sociales y las jerarquías culturales.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Andrade, C. B. (2016). O caminho e as suas etapas: As quatro nobres verdades (catvaryaryasatyan), o nobre óctuplo caminho (aryastangikamarga) e os estágios dos buscadores. *Kriterion: Revista de Filosofia*, 105-125. <https://doi.org/10.1590/0100-512x2016n13305cba>
- Andreu, C. I., García-Rubio, C., Melcón, M., Schonert-Reichl, K. A. y Albert, J. (2023). The effectiveness of a school mindfulness-based intervention on the neural correlates of inhibitory control in children at risk: A randomized control trial. *Developmental Science*, 1-14. <https://doi.org/10.1111/desc.13403>
- Arieira, G. (2017). *O yoga que conduz à plenitude: Os yoga sutras de Patañjali*. Sextante.
- Baer, R., Crane, C., Miller, E. y Kuyken, W. (2019). Doing no harm in mindfulness-based programs: Conceptual issues and empirical findings. *Clinical Psychology Review*, 101-114. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2019.01.001>
- Balreia, G. K. (2017). *Os caminhos da meditação: estudo histórico, filosófico e técnico sobre a meditação, desde Índia e Tibete, até sua chegada ao Brasil*. UFPB. https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/22078/1/GustavoKuffelBalreia_Dissert.pdf
- Bishop, S., Lau, M., Shapiro, S., Carlson, L., Anderson, N., Carmody, J., . . . Devins, & G. (2004). Mindfulness: A proposed operational definition. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 230-241. <https://doi.org/10.1093/clipsy.bph077>
- Bosi, A. (1992). *Dialética da colonização*. Companhia das Letras.
- Britton, W. B., Lepp, N. E., Niles, H. F., Rocha, T., Fisher, N. E. y Gold, J. S. (2014). A randomized controlled pilot trial of classroom-based mindfulness meditation compared to an active control condition in sixth-grade children. *Journal of School Psychology*, 263-278. <http://dx.doi.org/10.1016/j.jsp.2014.03.002>
- Desikachar, T. (2018). *O coração do Yoga*. Mantra.
- Eliade, M. (1991). *Yoga, inmortalidad y libertad*. Ediciones Leviatán.
- Felver, J. C., Frank, J. L. y Mceachern, A. D. (2014). Effectiveness, acceptability, and feasibility of the soles of the feet mindfulness-based intervention with elementary school students. *Mindfulness*, 589-597. <https://doi.org/10.1007/s12671-013-0238-2>
- Foucault, M. (1999). *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Petrópolis: Editora Vozes.

- Galvão, M. C., Pluye, P. y Ricarte, I. L. (2017). Métodos de pesquisa mistos e revisões de literatura mistas: conceitos, construção e critérios de avaliação. *Revista de Ciência da Informação e Documentação*, 4-24. <https://doi.org/10.11606/issn.2178-2075.v8i2p4-24>
- Galvão, T. F. y Gomes, M. (2014). Revisões sistemáticas da literatura: passos para sua elaboração. *Epidemiologia e serviços de saúde*, 183-184. <https://doi.org/10.5123/S1679-49742014000100018>
- Gethin, R. (2011). On some definitions of mindfulness. *Contemporary Buddhism*, 263-279. <https://doi.org/10.1080/14639947.2011.564843>
- Ghiroldi, S., Scafuto, F., Montecucco, N. F., Presaghi, F. y Iani, L. (2020). Effectiveness of a school-based mindfulness intervention on children's internalizing and externalizing problems: The Gaia project. *Mindfulness*, 11, 2589-2603. <https://doi.org/10.1007/s12671-020-01473-9>
- Goldstein, J. (2003). *Insight meditation: A psychology of freedom*. Shambhala Publications.
- Hai, A. H., Franklin, C., Cole Jr, A. H., Panisch, L. S., Yan, Y. y Jones, K. (2021). Impact of MindUP on elementary school students' classroom behaviors: A single-case design pilot study.
- Hai, A. H., Franklin, C., Cole Jr, A. H., Panisch, L. S., Yan, Y. y Jones, K. (2021). *Impact of MindUP on elementary school children and Youth Services Review*, 125, 105981.(125). <https://doi.org/10.1016/j.chilyouth.2021.105981>
- Hart, W. (2012). *Meditação Vipassana: A arte de viver segundo SN Goenka*. Pariyatti Publishing.
- Jackman, M. M., Nabors, L. A., McPherson, C. L., Quaid, J. D. y Singh, N. N. (2019). Feasibility, acceptability, and preliminary effectiveness of the OpenMind (OM) program for pre-school children. *Journal of Child and Family Studies*, 28, 2910-2921. <https://doi.org/10.1007/s10826-019-01506-5>
- Janz, P., Dawe, S. y Wyllie, M. (2019). Mindfulness-based program embedded within the existing curriculum improves executive functioning and behavior in young children: A waitlist controlled trial. *Frontiers in psychology*, 10, 2052. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02052>
- Kabat-Zinn, J. (2003). Mindfulness-Based Interventions in Context : Past , Present , and Future. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 10(2), 144–156. <https://doi.org/10.1093/clipsy.bpg016>
- Kabat-Zinn, J. (2010). *La práctica de la atención plena*. Kairós.
- Kabat-Zinn, J. (2017). *Atenção plena para iniciantes: usando a prática de mindfulness para acalmar a mente e desenvolver o foco no momento presente*. Sextante.
- Kabat-Zinn, J. (2021). The liberative potential of mindfulness. *Mindfulness*, págs. 1555-1563. <https://doi.org/10.1007/s12671-021-01608-6>
- Lutz, A., Slagter, H. A., Dunne, J. D. y Davidson, R. J. (2008). Attention regulation and monitoring in meditation. *Trends in cognitive sciences*, págs. 163-169. <https://doi.org/10.1016/j.tics.2008.01.005>
- Malboeuf-Hurtubise, C., Taylor, G. y Mageau, G. A. (2019). Impact of a mindfulness-based intervention on basic psychological need satisfaction and internalized symptoms in elementary school students with severe learning disabilities: Results from a randomized cluster trial. *Frontiers in Psychology*, 10. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02715>
- Mignolo, W. (2007a). La idea de América Latina. La herida colonial y la opción decolonial. *Gedisa*.
- Mignolo, W. (2007b). El pensamiento decolonial: desprendimiento y apertura. Un manifiesto. En S. Castro Gómez y R. Grosfoguel, *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* (pp. 25-46). Siglo del Hombre.

- Mignolo, W. (2008). Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. *Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: Literatura, língua e identidade*(34), 287-324. https://professor.ufop.br/sites/default/files/tatiana/files/desobediencia_epistêmica_mignolo.pdf
- Mignolo, W. (2017). Colonialidade: o lado mais escuro da modernidade. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, 32. <https://doi.org/10.17666/329402/2017>
- Milaré, C. A., Kozasa, E. H., Lacerda, S., Barrichello, C., Tobo, P. R. y Horta, A. L. (2021). Mindfulness-Based Versus Story Reading Intervention in Public Elementary Schools: Effects on Executive Functions and Emotional Health. *Frontiers in Psychology*, 12. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.576311>
- Moreno-Gómez, A., Luna, P. y Cejudo, J. (2020). Promoting school success through mindfulness-based interventions in early childhood. *Revista de Psicodidáctica*, págs. 136-142. <https://doi.org/10.1016/j.psicod.2019.12.001>
- Moreno-Gómez, A.-J. y Cejudo, J. (2019). Effectiveness of a mindfulness-based social-emotional learning program on psychosocial adjustment and neuropsychological maturity in kindergarten children. *Mindfulness*, 10, 111-121. <https://doi.org/10.1007/s12671-018-0956-6>
- Portele, C. y Jansen, P. (2023). The Effects of a MindfulnessBased Training in an Elementary School in Germany. *Mindfulness*, 830–840. <https://doi.org/10.1007/s12671-023-02084-w>
- Purser, R. (2019). *McMindfulness: How mindfulness became the new capitalist spirituality*. Repeater.
- Quijano, A. (1992). Colonialidad y modernidad/racionalidad. En L. C. América, *Heraclio Bonilla* (pp. 11-20).Tercer Mundo-Libri Mundi Editors.
- Quijano, A. (1998). Colonialidad del poder, cultura y conocimiento en América Latina (Análisis). *Ecuador Debate. Descentralización:entre lo global y lo local* (pp.227-238). <http://hdl.handle.net/10469/6042>
- Quijano, A. (2005). Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina. En A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. En *Perspectivas latinoamericanas* (pp. 116-142). CLACSO. http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/sur-sur/20100624103322/12_Quijano.pdf
- Ribeiro, D. (n.d.). *Meditar*. Dicio: Dicionário Online de Português. <https://www.dicio.com.br/meditar/>
- Salisch, M. V. y Voltmer, K. (2023). A Daily Breathing Practice Bolsters Girls' Prosocial Behavior and Third and Fourth Graders' Supportive Peer Relationships: A Randomized Controlled Trial. *Mindfulness*, 1622-1635. <https://doi.org/10.1007/s12671-023-02158-9>
- Sampaio, R. F. y Mancini, M. C. (2007). Estudos de revisão sistemática: um guia para síntese criteriosa da evidência científica. *Brazilian Journal of Physical Therapy*,83-89. <https://doi.org/10.1590/S1413-35552007000100013>
- Segal, Z. V., Williams, J. M. y Teasdale, J. D. (2002). *Mindfulness-based cognitive therapy for depression: A new approach to preventing relapse*. Guilford. <https://psycnet.apa.org/record/2001-05895-000>
- Sheinman, N., Hadar, L. L., Gafni, D. y Milman, M. (2018). Preliminary investigation of whole-school mindfulness in education programs and children's mindfulness-based coping strategies. *Journal of Child and Family Studies*, 3316–3328. <https://doi.org/10.1007/s10826-018-1156-7>

- Siripornpanich, V., Sampoon, K., Chaithirayanon, S., Kotchabhakdi, N. y Chutabhakdikul, N. (2018). Enhancing brain maturation through a mindfulness-based education in elementary school children: A quantitative EEG study. *Mindfulness*(9), 1877-1884. <https://doi.org/10.1007/s12671-018-0930-3>
- Souza, M. d., Hyde, B. y Kehoe, T. (2014). An investigation into the effects of meditation. *International Journal of Children's Spirituality*, 197-212. <https://doi.org/10.1080/1364436X.2014.960914>
- Viglas, M. y Perlman, M. (2018). Effects of a mindfulness-based program on young children's self-regulation, prosocial behavior and hyperactivity. *Journal of Child and Family Studies*, 1150-1161. <https://doi.org/10.1007/s10826-017-0971-6>
- von Salisch, M. y Voltmer, K. (2023). A daily breathing practice bolsters girls' prosocial behavior and third and fourth graders' supportive peer relationships: A randomized controlled trial. *Mindfulness*(14), 1622-1635. <https://doi.org/10.1007/s12671-023-02158-9>
- Wullstein, I. A. (2009). *Yoga, meditação e silêncio: Um estudo na tradição de grandes mestres e na visão científica de Bohdan Wjitenko*. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. [https://tede2.pucsp.br/bitstream/handle/2103/1/Irani %20Alves %20Cordeiro %20 Wullstein.pdf](https://tede2.pucsp.br/bitstream/handle/2103/1/Irani%20Alves%20Cordeiro%20Wullstein.pdf)
- Yaari, M., Sheehan, J., Oberklaid, F. y Hiscock, H. (2019). Early Minds: a pilot randomised controlled trial of a mindfulness program in early learning centres. *Pilot and Feasibility Studies*, 1-10. <https://doi.org/10.1186/s40814-019-0463-0>

9. MEMORIA E IDENTIDADES FEMENINAS: LAS MAESTRAS RURALES DURANTE EL FRANQUISMO

EVA MARÍA JIMÉNEZ ANDÚJAR*

Universidad de Zaragoza

* correfofalso@ucm.es

RESUMEN

El papel histórico de las maestras en la educación ha supuesto un elemento de estudio recurrente por haber sido subestimado e invisibilizado a lo largo del tiempo. De ello surge la perpetuación de desigualdades de género y la falta de reconocimiento equitativo de sus contribuciones al desarrollo de la educación y la sociedad. El objetivo de este estudio es analizar desde los testimonios orales la figura de la maestra rural, visibilizar sus aportaciones y conocer la labor social y educativa que desempeñaban con las niñas en los entornos rurales durante la postguerra. La investigación se ha desarrollado desde un enfoque cualitativo de carácter histórico-educativo, todo ello desde una perspectiva de género. La recogida de información se ha realizado a través de 68 entrevistas a hombres y mujeres con edades comprendidas entre los 45 y 85 años. En los resultados se observan elementos referidos a la educación femenina, el papel de la maestra en el entorno rural y las relaciones. A modo de conclusión, destacar el valor de las maestras en los territorios rurales como referentes sociales, la importancia de los afectos femeninos y la educación orientada a las niñas que, en muchas ocasiones, acabaron siendo trabajadoras del hogar.

PALABRAS CLAVE

Educación, maestra rural, feminismo, género, entorno.

1. INTRODUCCIÓN

La necesidad de reescribir de nuevo la historia en clave femenina es cada vez más necesaria si tenemos en cuenta la gran labor que han desempeñado las mujeres a lo largo de la historia desde numerosas disciplinas. La llamada invisibilidad de las mujeres y de sus trayectorias a lo largo de los tiempos está siendo un tema recurrente de análisis (Flecha, 2004; Sánchez & Hernández, 2012; Sonlleve, 2015), objetivo principal del trabajo que se presenta.

En el ámbito educativo, las recientes investigaciones feministas sobre la ausencia de mujeres relevantes y su presencia en los materiales didácticos de educación primaria y secundaria (San Martín & Castrillo, 2024), están dejando al descubierto la necesidad y el abandono con el que se ha tratado a la figura femenina. Es por ello que aún en el siglo XXI investigaciones como la de Aragonés-González et al. (2020) o Jiménez et al. (2023), presentan una clara tendencia sexista, estereotipada y discriminatoria hacia la mujer y la niña a través de la educación y los materiales curriculares que continúan en las aulas.

Desde la naturaleza de esta investigación, el análisis de las maestras que han dedicado su vida a la educación en tiempo complejos, en los que ni la mujer, ni la educación en los

entornos rurales eran tomadas en consideración, ha supuesto un proceso de búsqueda y análisis hacia una realidad poco estudiada, si hablamos de la Comunidad Autónoma de Aragón y de sus alumnos y alumnas. Por ello, se ha considerado examinar la importante labor que desempeñaron las maestras y educadoras durante el periodo concreto de la postguerra en el entorno rural aragonés a partir de los testimonios orales de antiguos niños y niñas que asistieron a estos centros educativos.

En este sentido, la realización de una reconstrucción de la evolución de la figura de la maestra en el entorno rural desde el ámbito de la formación inicial docente desde la colaboración de futuros maestros y maestras, se presenta como una oportunidad de reflexión crítica hacia lo que fue y lo que es la profesión y la maestra rural. Una figura relevante, no solo por su labor docente, sino también por el compromiso que demostraron con el entorno y con las niñas y niños a los que educaban.

Para el estudio que se presenta se ha seleccionado como muestra a alumnas y alumnos de la postguerra a las que se les ha realizado una entrevista sobre sus recuerdos escolares en torno a la educación, las maestras y la relación de estas con el pueblo. La información ha sido recopilada por el alumnado de primer curso del Grado de Maestro en Educación Primaria de la Universidad de Zaragoza, concretamente del campus de Teruel como práctica de investigación histórico-educativa. En este caso, los informantes han sido las abuelas, abuelos y/o conocidos del alumnado que han participado en este proyecto, siendo la muestra en su totalidad antiguos estudiantes de la Comunidad Autónoma de Aragón.

2. MARCO TEÓRICO

2.1. Maestra y educación en las zonas rurales

Como han dejado constancia numerosas investigaciones de género en el campo de la educación (Ballarín, 2001; Parra & Serrate, 2021; Subirats, 2006), la huella que las maestras pueden dejar en la vida de sus alumnos y alumnas es esencial para poder conocer y abarcar algunos de los dilemas que surgen en torno a la figura de la maestra y su desarrollo profesional como mujer en la escuela rural. Es un componente cada vez más reconocido en las investigaciones educativas la relación entre género y escuela. No obstante, trabajos como los de Martí et al. (2015) han dejado al descubierto las carencias que aún se aprecian en torno a la educación en las zonas rurales.

Sabemos que la escuela como segundo agente socializador, contribuye con el mantenimiento de los principios propios de la cultura dominante y, consecuentemente con la configuración de un sistema educativo que forma a ciudadanos y ciudadanas bajo estos mandatos. Históricamente, la educación de las mujeres durante la postguerra se ha sucedido de forma bastante tardía respecto a la educación de los hombres, los cuales sí pudieron ocupar las instituciones educativas y los espacios académicos mucho antes que ellas (Maya, 2008). A pesar de no ser un camino sencillo, sobre todo en las zonas rurales de España debido al analfabetismo (Escolano, 2002), las mujeres consiguieron acceder a la educación venciendo resistencias externas e internas (García et al., 2008; Peinado, 2014).

Esta incorporación al sistema educativo franquista y a la formación superior, suponía una «ruptura» con los cánones sociales establecidos (Lasala, 2021). Nada más lejos de la

realidad, el control de la educación estaba compartido entre la Falange y la Iglesia. La primera encargada de la educación femenina a través de la Sección Femenina desarrolló un currículo en el que el futuro de las niñas sería el hogar (Rabazas, 2001; Sánchez & Hernández, 2012). Ante esta realidad, la educación femenina y la incorporación efectiva de las niñas a las aulas fue mediante un sistema segregado en el que niños y niñas acudían a centros educativos distintos, con profesores de su mismo sexo y con un curriculum diferenciado (Agulló, 1999).

Muestra de ello es el artículo 14 de la *Ley de Enseñanza Primaria de 1945* que ordena:

«El Estado, por razones de orden moral y de eficacia pedagógica, prescribe la separación de sexos y la formación peculiar de niños y niñas en la educación primaria».

Esto supuso un modelo educativo feminizado, pensado para las mujeres y su futuro como madres y esposas. De hecho, las enseñanzas de las escuelas de primeras letras recogían en la ley anteriormente citada, en su artículo 11: «La educación primaria femenina preparará especialmente para la vida del hogar, artesanía e industria domésticas».

En este sentido, la educación primaria femenina estaba pensada y preparará especialmente para una vida como madres y esposas. De igual manera, la enseñanza superior regulaba la educación de las mujeres a través de la *Ley de 29 de julio de 1943 sobre Ordenación de la Universidad Española*, pero seguía imponiendo que la función principal de las mujeres era el trabajo en el hogar (Rabazas & Ramos, 2006; Sánchez & Hernández, 2012).

Como hemos mostrado, la educación de las niñas se limitaba a aprender contenidos de materias que recogían el rol de género tradicional del franquismo en el que las capacidades de las niñas se limitaban a «higiene, economía, cuidado de los niños, costura..., es decir, hacer tan útil y provechosa a la mujer en el hogar que la desanimara de buscar trabajo fuera de la casa» (Morales & Vieitez, 2017, p. 186).

Aquellas que se enfrentaron a esas condiciones y decidieron estudiar y no dedicar su vida íntegramente a ser madres y esposas, se encontraron de nuevo con restricciones para poder acceder a esos estudios superiores (Mañas, 2013). Muchas de ellas estudiaron magisterio por ser la única formación «ajustada a la mujer» por considerarse una prolongación de los cuidados. No siendo un camino sencillo, estas maestras tuvieron muchas más limitaciones que los maestros varones (San Román, 2006), a lo que cabe añadir el proceso de depuración que sufrieron las maestras durante el franquismo (Ramos, 2013). Muestra de ello fue que a las maestras se les encomendó la enseñanza de los primeros cursos y los maestros varones impartían a los cursos superiores, por no considerarlas capaces para tal ejercicio docente en esas edades, otras tuvieron que desarrollar su vida profesional en las zonas rurales, alejadas y marginadas (González, 2014).

Para el franquismo, la exaltación de las zonas rurales fue un elemento recurrente para evitar la despoblación. Una de las medidas adoptadas fue la creación de diversos espacios de instrucción rural para las mujeres, principalmente, las cátedras ambulantes, las granjas-escuelas y los hogares rurales (Ramos & Colmenar, 2014). Pero la realidad era que, en estos lugares, y en comparación con las zonas urbanas industrializadas, las maestras encontraban unas condiciones materiales y personales de pobreza, sin recursos, con escuelas que no estaban pensadas para esta función y, en muchos casos, no cumplían con unos mínimos de salubri-

dad. Cabe añadir que la miseria, el hambre y las enfermedades eran un constante entre los niños, niñas y familias de los pueblos (García et al., 2008).

Respecto a la educación en las zonas rurales, la religión ocupaba un espacio importante en prácticamente todos los ámbitos de la vida de las niñas y niños de los pueblos. Esta presencia y los valores que transmitían, complicaban el desarrollo social que se estaba llevando a cabo en otras zonas, principalmente en las urbanas. Ante esto, cabe mostrar que la imagen pública de la mujer estaba condicionada a los valores que la religión esperaba de ellas. Hablamos de obediencia y sumisión como madre, mujer y esposa (Monforte et al., 2024). Hecho que facilitó que la educación de las niñas se basara esencialmente en la doctrina cristiana y en las labores para formarlas en el ámbito doméstico.

En algunos casos, el futuro de las niñas dependía de la labor de las maestras, despertando incluso la vocación hacia el magisterio (Rabazas & Sanz, 2020). Muchas de ellas lucharon y creyeron que sus alumnas merecían otra vida, lejos del hogar, y contribuyeron para construir generaciones capaces de transformar una nueva sociedad más igualitaria. Las niñas veían en las maestras el modelo de mujer a seguir, por delante de sus madres y abuelas, muchas de ellas analfabetas y dedicadas al cuidado de la familia y el hogar, la maestra se consideraba el mejor ejemplo de mujer para ellas (Blanco, 2008).

Sin duda, a muchas maestras la profesión docente, aun siendo considerada una labor feminizada, les proporcionó el respeto social de su entorno y el acceso a otros espacios donde se les escuchaba y reconocía, y entendieron la educación como un motor de progreso, siendo la formación la verdadera herramienta de cambio de la mujer en la sociedad de los siglos XX y XXI (Garrido, 2022; Sánchez & Hernández, 2012).

Poco a poco las maestras fueron adquiriendo un valor parecido al de los maestros varones (San Román, 2006). De hecho, autoras como Nieves Blanco (2008) muestran la evolución de la figura de la maestra como autoridad, la consideración necesaria para las niñas y mujeres por ser creadoras de un vínculo que las une. En ella observan una libertad, pues solo representada en otra mujer se puede entender la libertad como tal. Estos ejemplos son necesarios para conocer, reconocer y apoyar el deseo de otras niñas, de otras mujeres que, sin ser feministas o conscientes de ello, buscaron lo que deseaban ser (Blanco, 2008).

Finalmente, cabe añadir que hablamos de maestras que amaron el magisterio y que, en su ejercicio docente ocuparon espacios de referencia para muchas niñas. Maestras rurales que lucharon por conseguir un futuro mejor y que merecen ser recordadas y estudiadas. Ha sido y sigue siendo complejo recuperar la memoria, conocer sus vidas, logros y legados. Maestras que cambiaron la vida de muchas niñas y el futuro de sociedad llevando la cultura y la educación a muchos rincones de España.

3. OBJETIVOS / HIPÓTESIS

Para la realización de esta investigación se plantearon tres objetivos que han orientado el trabajo que se presenta:

- Analizar la figura de la maestra con especial atención a los entornos rurales.

- Visibilizar las aportaciones educativas de las maestras de entornos rurales a lo largo de la historia educativa durante el periodo de postguerra.
- Conocer la labor y relación docente y social de las maestras con las niñas y niños de los entornos rurales.

4. METODOLOGÍA / MÉTODO

Una de las formas de conocer el mundo de las mujeres, es a través del saber de la experiencia. Esta supone lo que se conoce como «conocimiento encarnado» (Blanco, 2006), pues se presenta el contenido unido a la persona y en el que la experiencia implica un elemento clave. Dicho esto, la recuperación de la memoria oral (Sonlleve, et al., 2020) para conocer la historia educativa requiere, tal y como muestran Agulló (2010) y Escolano (2018), recurrir a fuentes orales para conocer de manera integral la situación estudiada.

Tal y como se ha mencionado anteriormente, en esta investigación el alumnado del primer curso del Grado de Magisterio de Teruel, ha sido el encargado de recuperar esa memoria colectiva. Se les ha ofrecido desde su formación un papel activo en el aprendizaje y facilitado una experiencia de gran valor histórico, educativo y emocional. Trabajos como los de Maneses et al. (2021), Roberts (2017) o Monforte et al. (2022), son un ejemplo de que estas prácticas educativas contribuyen con el aprendizaje significativo del estudiantado.

En este sentido, la investigación se ha desarrollado desde un enfoque cualitativo de carácter histórico-educativo, todo ello desde una perspectiva de género (Latorre et al., 2005; Sanz et al., 2022). De este modo, se presenta un trabajo en el que se ha buscado conocer y comprender las opiniones, sentimientos y reflexiones de los informantes sobre la escuela del pasado, el entorno en el que se ubicaba y las maestras concebidas como agentes de transformación.

El instrumento utilizado ha sido la entrevista semiestructurada, diseñada a partir de un guion previo con cuatro bloques de contenido. Para esta investigación, se ha seleccionado y analizado únicamente el bloque correspondiente a «los agentes de transformación». Dicho guion de la entrevista fue sometido a un proceso de validación por investigadores e investigadoras de la Universidad de Zaragoza con trayectoria en la temática.

En lo que respecta a las preguntas de las entrevistas, de entre las cuestiones del bloque que se realizaron se dispusieron las siguientes:

- ¿Recuerdas si durante tu escolarización tuviste maestras o maestros?
- ¿Esas maestras y maestros se relacionaban con el entorno: alumnos/as, familias, resto de habitantes del pueblo?
- ¿Realizaban o intentaban realizar cosas nuevas para el aprendizaje del alumnado y por el entorno? ¿Cuáles eran?
- ¿Tenían una sensibilidad especial hacia el alumnado y/o hacia el entorno? ¿En qué se notaba?

En este punto de la investigación, se puede recoger que han participado un total de 81 informantes hombres y mujeres, con edades comprendidas entre los 45 y 85 años de la Co-

munidad Autónoma de Aragón y que asistieron a colegios en zonas rurales. Tras la recopilación de las entrevistas, se han seleccionado un total de 68 entrevistas a mujeres y hombres ($n=68$; $H=24$; $M=44$) de edades comprendidas entre los 56 y los 85 años ($M=72.676$; $DT=11.549$).

Para el análisis de las entrevistas se ha utilizado el programa de análisis cualitativo ATLAS.ti. Se ha realizado una categorización mixta en la que se ha partido de categorías previas que atendían a los objetivos y al marco teórico de la investigación. Tras la codificación de las primeras diez entrevistas se han redefinido y matizado algunas de las categorías inicialmente establecidas, delimitando para el bloque correspondiente a «agentes de transformación» las siguientes categorías: a) Relación maestra-alumna, b) Relación maestra-entorno rural y c) Educación femenina.

Durante el proceso de reproducción de datos se llevaron a cabo varias consideraciones éticas con el fin de preservar el anonimato de los informantes y la confidencialidad de la información para un uso exclusivamente científico-académico.

Finalmente, la codificación que se muestra en los resultados presenta dos valores que determinan el sexo del informante y el año de nacimiento. De esta forma, encontramos a modo de ejemplo «(M., 1940)». Esta elección ha sido consensuada con el objetivo de mantener los testimonios de las informantes situados en un tiempo concreto, por lo que el año de nacimiento aporta una información real independientemente de la fecha de la investigación.

4. RESULTADOS

Los resultados de la investigación se han diseñado en base a las tres categorías de análisis extraídas del conjunto de las entrevistas analizadas y estrechamente relacionadas con los objetivos presentados.

4.1. Relación maestra-alumna

Numerosas investigaciones han analizado la situación de la educación femenina durante el franquismo. La escuela rural, menos analizada presentaba en algunas zonas del país la escolarización mixta por el escaso número de niños y niñas. Cuando esto no ocurría, su escolarización se mantenía como en las zonas urbanas. Muchas de nuestras informantes dejan patente que en sus pueblos siempre que hubiera espacio para ello se priorizaba la educación segregada por sexos, a pesar de que en el resto de espacios eran compartidos entre chicos y chicas.

«Entonces los hombres daban a los chicos y las mujeres a las chicas. Nosotros íbamos a la planta baja y las chicas iban al primero, primer piso, nosotros teníamos el recreo a la izquierda y ellas a la derecha» (H., 1946).

«Fuera de la escuela sí que nos juntábamos e íbamos juntos chicos y chicas pero dentro de la escuela, cada uno por su lado; los chicos con los chicos y las chicas con las chicas y los maestros con los chicos y las maestras con las chicas» (M., 1952).

«Las chicas estábamos en un lado y los chicos estábamos en el otro...» (M., 1950).

Tal y como se ha presentado en el marco teórico, las maestras eran un referente de gran importancia para las niñas. El recuerdo de nuestras informantes en torno a la figura de las maestras que tuvieron durante su etapa escolar es un ejemplo de ello:

«Tuve, ya lo digo, en mi ingreso al colegio, fue lo primero con una maestra en Párvulos» (M., 1945).

«Sí, tenía mi maestra que se llamaba Ana María que la recuerdo con mucho cariño y años después nos cruzábamos y siempre me saludaba, nos daba mucha alegría» (M., 1961).

En la mayoría de los casos estos recuerdos se contemplan desde el cariño y la admiración. Muchas de ellas además de recordar sus nombres, tienen momentos emotivos que se dieron durante su escolarización.

«Sí, recuerdo que tenía una maestra que me encantó, que era muy buena, que se llamaba Doña Conchita, muy muy buena» (M., 1943).

«Sí, yo tuve la suerte de que mi primer grado y mi segundo grado me lo dio la misma maestra Doña Adelaida y le gustaba mucho enseñarnos especialmente puntos de vainicas, de festón...» (M., 1941).

Tal y como se han recogido en las entrevistas, las maestras más jóvenes que llegaban a los pueblos, y con formación en magisterio, mostraban ganas y sensibilidad hacia las alumnas. Atributos que no compartían todas las maestras, sobre todo aquellas más veteranas, las monjas o las hijas de otras maestras que también ejercían. En muchas ocasiones, la maestra representaba la renovación o la tradición (González, 2014), y las niñas lo sabían.

«Las nuevas sí estaban muy ilusionadas. Las otras, las monjas, sobre todo, solo nos daban la lección y algunas nos castigaba» (M., 1942).

«Algunas profesoras que acababan la carrera llegaban con mucha ilusión, y a ellas sí que se les notaba, ellas habían estudiado carreras» (M., 1959).

Anteriormente hemos recogido que el magisterio y la educación de las mujeres, había sufrido una gran evolución en lo que respecta a la consideración social e intelectual de la profesión (San Román, 2006). Un elemento de gran interés que se repite en algunos recuerdos de nuestras informantes, es cómo había maestras que ejercían el magisterio por pertenecer a una familia pudiente o ser hija de maestros.

«Había una que esa no había hecho el magisterio ni nada. Solo sabía escribir y leer pero estaba allí porque su padre había pagado, si no esa no era maestra. A veces si tus padres tenían dinero pues pagaban y las demás pues a cuidar de la casa y de los hermanos pequeños, a ver... era así en el pueblo» (M., 1939).

Por otro lado, queda patente en los recuerdos de las antiguas alumnas el cariño con las que las maestras trataban a las niñas, los recursos educativos que utilizaban y su implicación en el aprendizaje (Garrido, 2022). Cabe tener en consideración que en su mayoría era algo excepcional, la educación nacional-catolicista del régimen no abogaba por estas prácticas educativas, pero las maestras renovadoras existían.

«Sí, la maestra de la Atzúbia sí, nos hacía canciones, nos hacía escribir cosas, bailábamos, también juegos para que pudiéramos hacer... ella nos quería mucho y trataba mucho con nosotras y con los padres» (M., 1953).

«Estaban atentos siempre a que confirmaras las cosas y lo hicieses bien, y si por ejemplo algo te costaba se preocupaban y si quedaban ayudándote hasta que lo hicieses bien» (M., 1949).

Como hemos dejado constancia, la educación franquista defendía los principios propios del régimen en el que la autoridad y la disciplina quedaban patente en las aulas.

«Nosotras nos sentábamos en nuestras sillas y ella daba la lección, ya está, y en clase no se escuchaba nada, solo había una que se agachaba e intentaba hablar con el resto, pero nadie más hablaba» (M., 1939).

«Allí no se movía nadie, solo escuchabas la lección y recitabas lo que te decía la maestra. Si te movías o no te sabías la lección te castigaban o te pegaban, no era como ahora». (M., 1942)

También era corriente encontrar en las zonas rurales escuelas que ocupan locales marginales y no acondicionados para albergar a niños y niñas. Además, los materiales de los que disponían eran escasos y las ayudas del Plan Marshall contribuían para paliar el hambre de los niños y niñas. Ante estas circunstancias, los maestros y maestras se las ingeniaban para que la escuela funcionara lo mejor posible.

«Te lo tenías que llevar todo de casa sí, nada, ni había cuadernos, ni bolis, ni folios ni nada, todo comprado, allí en la escuela no había de nada» (H., 1949).

«En la escuela no había nada de nada. Las sillas y todo eso lo llevábamos los alumnos de nuestras casas porque en la escuela solo había la pizarra, los pupitres, el mapa y una estufa porque aquí en el invierno hacía mucho frío» (H., 1944).

«No había nada, pero había algunos días en el recreo que nos daban en un tazón leche en polvo, de América me parece que era, pero solo cuando había mucha hambre» (M., 1955).

«Sí, a ver yo creo que cada profesor que había, yo creo que con los pocos medios que teníamos, pues yo creo que cada uno sí que lo intentaban, yo recuerdo a una chica que se llamaba María Jesús que hacía virguerías para que pudiéramos aprender todo sin nada. Pues con cosas como manualidades o enseñándonos en la pizarra porque no teníamos tampoco mucho, teníamos una bola del mundo y poco más. Tampoco teníamos muchas cosas (M., 1978).

«Como había tantas niñas, las madres y los padres tenían que traer sillas de sus casas porque si no, no podían aprender» (M., 1951).

4.2. Relación maestra-entorno rural

Las diversas escuelas que se crearon o adaptaron para atender las necesidades de las zonas rurales han sido elemento de estudio (Ramos y Colmenar, 2014). Además de la figura de la maestra rural como agente de socialización, estas mujeres que ejercían su labor docente en pueblos pequeños, en su mayoría con mala comunicación, no tenían la posibilidad de volver a sus casas diariamente y tuvieron que hacerse de un lugar para vivir, principalmente en las llamadas «casas de los maestros» que la localidad les ofrecía.

«Sí, vivía allí en la misma escuela en una vivienda que había para la maestra que iba a dar clase y se quedaba a dormir allí» (M., 1956).

«Que la casa de los maestros estaba en la plaza esa cuadrada donde hacen las fiestas, en la planta baja, allí vivían cuando había escuela» (H., 1950).

Una de las cuestiones más repetidas era la convivencia con el resto de habitantes del pueblo. Muchas veces la maestra, junto con el médico, eran las personas más formadas del entorno y eran referentes para los hombres y mujeres del pueblo.

«En esos años los maestros y maestras estaban muy integrados, porque vivían en el pueblo y entonces tenían relación con los alumnos y los padres» (H., 1971).

«Sí, con todos igual, como una más del pueblo. Como era un pueblo pequeño pues nos conocíamos todos y eran como si hubiera sido del pueblo. Hablaban con todo el pueblo, yo me acuerdo que hablaban con todos» (M., 1948).

Algunas de las maestras y maestros de los pueblos realizan lo que se denominaban las «permanencias». Se entendía como un apoyo para el alumnado, lo cual suponía la prolongación de una o dos horas más de clase que pagaban algunas familias a los maestros y maestras. Hablamos de familias que se lo podían permitir para que sus hijos e hijas siguieran aprendiendo.

«Según cuales, algunos maestros sí que intentaban ayudar ofreciéndote clases privadas en sus casas» (H., 1952).

«Algunas niñas de mi clase tenían ayuda de la maestra, pero solo las que se lo podían permitir porque los padres le pagaban a la maestra. Cobraban muy poco sueldo y eso ayudaba» (M. 1947).

Cabe destacar que este tipo de prácticas suponían una ayuda, pues la precariedad de las maestras era algo conocido por lo que muchas de ellas recibían ayuda por parte de los habitantes del pueblo sabedores de las condiciones en las que se encontraban.

«Mi madre, ahí se llevaba eso porque se decía ‘pasas más hambre que un profesor de escuela’ entonces les llevaban huevos, por ejemplo. Cuando era el santo de la maestra yo a Doña Isabel, mi madre hacía un brazo de gitano o ‘manjovenes’ o simplemente huevos y se lo llevamos» (M., 1940).

«Algunas familias, si les sobraba algo del huerto, le llevaban por la mañana a la maestra y ella lo agradecía» (M., 1943).

Otra de las cuestiones importantes respecto a la labor docente de las maestras, fue cómo algunas de ellas llegaron muy jóvenes a los pueblos y acabaron viviendo en ellos, bien porque se mantuvieron solteras o bien porque formaron una familia con habitantes del pueblo.

«La maestra que más me enseñó, vino soltera y se casó en el pueblo» (M., 1945).

«Eran las tres solteras y vivían en el pueblo, compraban en la tienda, iban a misa se conocían con las familias, eran como un vecino más, aquí se quedaron a vivir» (M., 1949).

4.3. La educación de las niñas

Respecto a la educación femenina, muchas investigaciones han mostrado cómo la educación formal para las mujeres a menudo se centraba en prepararlas para roles tradicionales de género, como el matrimonio, la maternidad y el trabajo doméstico (Agulló, 1999; Carreño & Rabazas, 2010). A pesar de que nuestras informantes recuerdan los contenidos que aprendieron sobre aritmética, geografía o historia, la mayoría destaca las labores, algunas de ellas como algo útil y positivo en sus vidas.

«Nos enseñaban a bordar, a los más pequeños unas cosas, a los más grandes otras cosas pero lo que ponía en los libros» (M., 1948).

«Pues labores que hacíamos, nos enseñaban a coser, a hacer costuras, a hacer vainicas, a bordar sabanas...» (M., 1939).

«Donde está el museo, eso era de Falange y allí nos daban clase de Falange, nos enseñaban a coser, nos enseñaban la historia de la Falange promocionaban a la mujer, nos enseñaban cocina, era una promoción de enseñar a la mujer a todo» (M., 1938).

«Pues si salía algo bueno de lo que se podía hacer en la escuela pues se hacía, de coser, bordar... ahora no se hace en ningún sitio» (M., 1940).

«Hacíamos por las tardes labor de costura, nos enseñaban a hacer puntos, vainicas, incrustaciones, había niñas que aprendían a hacer bolillo. Nos enseñaban por las tardes, otras materias» (M., 1942).

Es por ello, que en función del nivel socioeconómico de las familias, algunas tenían la posibilidad de acceder a otros estudios y poder aprender contenidos más técnicos.

«Como en la escuela nacional no aprendíamos porque solo cosíamos, mis padres nos apuntaron a mis hermanas y a mí a otra escuela en la que tenían que pagar y aprendía un poco más» (M., 1951).

Como hemos planteado anteriormente, hubo maestras que lucharon por cambiar la educación y ofrecerles un futuro a las niñas de los pueblos, un futuro profesional.

«También teníamos una tan buena tan buena que no la dejaron ni despedirse, se la quitaron de encima a mitad de curso y nos dejó la despedida en la pizarra, que lloramos todas. Cuando alguien nos hacía pensar demasiado lo echaban» (M., 1968).

Cabe destacar que a medida que avanzaba el siglo XX y se producían los movimientos feministas y los cambios sociales, se dio una creciente crítica a esta segregación escolar y a esta distinción entre saberes basada en el género. Surgieron movimientos educativos que abogaban por una educación más igualitaria y equitativa para mujeres y hombres, promoviendo el acceso de ellas a campos de estudio y profesiones antes dominados por hombres. Algunas de ellas consiguieron estudiar, siempre condicionadas por el género, pero el sistema comenzaba a ofrecerles esa pequeña esperanza.

«A mí me dieron unas becas para estudiar, la maestra le dijo a mis padres que valía y que lo intentara» (M., 1961).

«Yo pude estudiar, con becas y eso. Mis padres no tenían dinero, pero las becas que nos daban me permitían irme del pueblo a estudiar el magisterio» (M., 1959).

5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

En esta investigación hemos analizado la educación femenina, la situación de las maestras en el entorno rural aragonés y las relaciones afectivas que se producían en el entorno educativo. Numerosas investigaciones como esta, han estudiado la realidad de las maestras durante la postguerra, pero hemos querido aportar la realidad desde la memoria educativa de las alumnas, ahora abuelas de maestras y maestros a través de sus voces y recuerdos.

A partir de los resultados extraídos de esta investigación, se pueden aportar una serie de conclusiones en las que se recogen los siguientes elementos:

Es conocido por investigaciones sobre el tema que las maestras eran un referente para las niñas (), más si cabe en las zonas rurales donde el modelo de mujer era el que transmitía la Sección Femenina (Rabazas, 2001; Rabazas y Sanz, 2017). Es por ello que estas maestras suponían un elemento ejemplificador para las generaciones del entorno rural, muchas veces carente de otras figuras profesionales con estudios superiores. Ramos y Colmenar (2014), mostraron que las maestras se presentaron como agentes de socialización, aquellas que se encargaban de la instrucción rural fueron orientadoras y educadoras sociales, también para las mujeres que vivían en los pueblos (González, 2014). Estos entornos les aportaron no solo un trabajo, también un reconocimiento y, en muchas ocasiones, un lugar en el que vivir y formar una familia.

Asimismo, la educación de las niñas y la proyección que las maestras veían en algunas de las ellas fue clave para que tuvieran la oportunidad de salir del pueblo, estudiar y conseguir un trabajo cualificado (Escolano, 2002; Flecha, 2004). Es destacable cómo en algunos pueblos eso pasaba en muy pocos casos. Puesto que estas situaciones eran poco comunes, el resto de niñas que se mantenían en los pueblos tenían un futuro escrito como amas de casa, esposas y cuidadoras (Ballarín, 2001; Parra & Serrate, 2021; Sánchez & Hernández, 2012). Los aprendizajes que les aportaba la escuela fueron aquello a lo que se dedicaron en su vida, costura, hogar y cocina (Carreño & Rabazas, 2010). Mujeres que sufrieron el sistema patriarcal y discriminatorio del franquismo y de los años posteriores.

A partir de 1957, con el llamado desarrollismo español, la modernización pedagógica empieza a aparecer y con la aprobación de la *Ley General de Educación de 1970* da esperanzas a la educación y formación profesional y científica de las mujeres, que se haría efectiva en su totalidad con el fin del franquismo. A pesar de ello, es conocido, como indica Lousada (2024), que la situación de las mujeres en el entorno rural continúa siendo desigual.

Finalmente, es relevante indicar que la rememoración de la historia oral ha aportado a las alumnas y alumnos una experiencia personal y profesional única. Otras investigaciones como las de Garrido (2022) o Monforte et al. (2024) han mostrado la importancia de recuperar esa parte de la historia educativa para que nunca se olvide, para conocer y salvaguardar esas vidas de maestras aragonesas, menos estudiadas y tan importantes a nivel local.

A modo de conclusión, Nieves Blanco (2008), defiende la importancia de incorporar estos saberes femeninos al conocimiento escolar como un elemento a reivindicar desde los valores, intereses y contribuciones que tiempo atrás han estado en la educación y han posibilitado entenderla como uno de los lugares más civilizados de nuestra sociedad. Un lugar femenino y feminista que sigue luchando por la igualdad, la equidad y la construcción de conocimiento.

6. LIMITACIONES Y PROPUESTAS

En referencia a las limitaciones, la investigación se ha desarrollado en un espacio concreto cuya muestra ha sido seleccionada por la naturaleza propia del trabajo. Esto supone una limitación en relación a los testimonios, enfocados únicamente en aquellos alumnos y alumnas aragoneses.

Respecto a las propuestas futuras, la posibilidad de continuar con el legado de las maestras nos abre el abanico para ampliar la investigación y abordar la influencia de las maestras rurales en la formación y elección del futuro profesional de las niñas.

Sin duda, conocer si estas mujeres contribuyeron y contribuyen con el asentamiento de los futuros maestros y maestras en sus zonas rurales es una cuestión a tener en cuenta por las políticas sociales y demográficas de lugares tan despoblados como la Comunidad Autónoma de Aragón.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Agulló, M. C. (1999). Azul y rosa. Franquismo y educación femenina. En A. Mayordomo (coord.), *Estudios sobre la política educativa en el franquismo*. (pp. 243-295). Universitat de València.
- Agulló, M. C. (2010). La voz y la palabra de los «tesoros vivos»: fuentes orales y recuperación del patrimonio histórico-educativo inmaterial. *Educatio Siglo XXI*, 28(2), 157-177. <https://revistas.um.es/educatio/article/view/112011>
- Aragonés-González, M., Rosser-Limiñana, A. y Gil-González, D. (2020). Coeducation and gender equality in education systems: A scoping review. *Children and youth services review*, 111(104837), 1-12. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2020.104837>
- Ballarín, P. (2001). *La educación de las mujeres en la España contemporánea*. Síntesis.
- Blanco, N. (2006). Reconocer autoridad femenina en la educación. En M. García, A. Calvo y T. Susinos (Eds.). *Las mujeres cambian la educación. Investigar la escuela, relatar la experiencia*. (pp.151-167). Narcea.
- Carreño, M. y Rabazas, T. (2010). Sobre el trabajo de ama de casa: reflexiones a partir del análisis de manuales de Economía doméstica. *Revista Complutense de Educación*, 21(1), 55-72. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3344914>
- Castrillo, J., Gillate, I., Vicent, N. y Luna, U. (2021). Las mujeres medievales en los libros de primaria: crítica y propuestas. *Cadernos De Pesquisa*, 51, e07313, 1-18. <https://doi.org/10.1590/198053147313>
- Escolano, A. (2002). *La educación en la España contemporánea. Políticas educativas, escolarización y culturas pedagógicas*. Biblioteca Nueva.
- Escolano, A. (2018). El giro afectivo en la historia de la formación humana. Memoria de la escuela y emociones. *Historia y Memoria de la Educación*, 7, 391-422. <https://revistas.uned.es/index.php/HMe/article/view/19101/17434>
- Flecha, C. (2004). Las mujeres en la historia de la educación. *Revista de Educación*, 6, 21-34.
- García, M., Calvo, A. y Susinos, T. (2008). *Las mujeres cambian la educación. Investigar la escuela, relatar la experiencia*. Narcea.
- Garrido, A. (2022). De niñas a maestras. La educación emocional en la escuela rural femenina en el desarrollismo español (1957-1975). *Revista de Investigaciones Feministas*, 13(1), 253-266. <https://dx.doi.org/10.5209/infe.76430>
- González, T. (2014). Maestras españolas en el franquismo protagonistas olvidadas. *REXE: Revista de estudios y experiencias en educación*, 13(25), 107-124. <http://www.rexe.cl/ojournal/index.php/rexe/article/view/51>
- Jiménez, E.M., Monforte, E. y Alcalá, M. L. (2023). Currículum Oculto de Género desde la Mirada Docente: Los Libros de Texto. *Revista Internacional De Educación Para La Justicia Social*, 12(2), 25-44. <https://doi.org/10.15366/riejs2023.12.2.002>
- Lasala, M. (2021). *Legados de Mujeres Aragonesas de los siglos XIX y XX*. Ayuntamiento de Zaragoza.
- Latorre, A., Rincón, D. del. y Arnal, J. (2005). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Ediciones Experiencia
- Lousada, J.F. (2024). Normativa de Naciones Unidas sobre discriminación de las mujeres rurales y su implementación en España. *iQUAL. Revista de Género e Igualdad*, 7, 1-17. <https://doi.org/10.6018/igual.601521>

- Nieves, B. (2008). Los saberes de las mujeres y la transmisión cultural en los materiales curriculares. *Investigación en la escuela*, 65, 11-22.
- Maneses, B., González, N. y Santisteban, A. (2021). Evidencias de la experiencia histórica del alumnado. Análisis documental de tres actividades con historia oral. *Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, (9), 171-188. <https://doi.org/10.17398/2531-0968.09.171>
- Mañas, C. (2013). Educación, contexto y género: Un recorrido hasta la Transición. *Cuestiones de Género: de la igualdad y la diferencia*, (8), 61-74. <https://doi.org/10.18002/cg.v0i8.878>
- Martí, M., Corbatón, R. y Serret, A. (2015). La voz del mundo rural a través de una historia de vida: ejemplo de marginación socio-cultural. En *V Jornadas de Historias de Vida en Educación. Voces Silenciadas*. (pp.1-12). Universidad de Almería.
- Maya, V. (2008). *Mujeres rurales. Estudios interdisciplinarios de género: Estudios multidisciplinares de género*. Ediciones Universidad de Salamanca
- Monforte-García E., Jiménez-Andújar E. M. y Alcalá Ibáñez M. L. (2024). Entorno, diversidad y familia: la educación franquista desde las voces de su alumnado. *Revista Complutense de Educación*, 35(3), 623-632. <https://doi.org/10.5209/rced.86090>
- Monforte-García, E. y Castán-Esteban, J. L. (2024) Continuidad y transformación de la educación femenina en la España rural durante el Franquismo: el papel de la familia y la escuela. *Educatio Siglo XXI*, 42(2), 33-54. <https://doi.org/10.6018/educatio.593961>
- Morales, A. y Vieitez, S. (2017). Intervención femenina en el mundo rural franquista (España, 1939-1975). Las Cátedras Ambulantes de la Sección Femenina de la Falange Española y su labor de divulgación sanitaria y social. *Historia: Questoes & Debates*, 65(1), 175-205. <https://doi.org/10.5380/his.v65i1.53895>
- Parra, G. y Serrate, S. (2021). La educación de género durante el periodo franquista: un estudio a través de los cuadernos escolares. *Pedagogía social. Revista Interuniversitaria*, (37), 143-157. https://doi.org/10.7179/PSRI_2021.37.10
- Peinado, M. (2014). Mujeres en el franquismo: una propuesta didáctica desde la historia oral. *Didáctica de las ciencias experimentales y sociales*, (28), 3-20. <https://doi.org/10.7203/DCES.28.3734>
- Rabazas, T. (2001). Modelos de mujer sugeridos a las maestras en el franquismo. *Bordón*, 53(3), 423-442.
- Rabazas, T. y Ramos, M.D. (2006). La construcción del género durante el franquismo y los discursos educativos de la Sección Femenina. *Encounters of Education*, 7, 43-70.
- Rabazas, T. y Sanz, C. (2017). Despertando la vocación docente en las niñas del franquismo. La literatura infantil femenina de Josefina Álvarez de Cánovas (1898-1963). En A. Cagnolati, y A.F. Canales (Eds), *Women's Education in Southern Europe: Historical Perspectives (1840-1970)* (pp.177-220). Aracne Editrice.
- Ramos, S. (2013). *Educadoras, maestras: depuradas por su profesión*. Editorial Comares.
- Ramos, S. y Colmenar, C. (2014). Mujeres rurales y capacitación profesional en el franquismo a través de la prensa femenina (1939-1959). *Educació i Història: Revista d'Història de l'Educació*, (24), 135-171. <https://doi.org/10.2436/20.3009.01.137>
- Robertson, J. (2017). Rethinking Learner and Teacher Roles: Incorporating Student Voice and Agency into Teaching Practice. *Journal of initial teacher inquiry*, 3, 41-44. <http://hdl.handle.net/10092/14638>

- Sánchez, L. y Hernández, J. L. (2012). La educación femenina en el sistema educativo español (1857-2007). *El Futuro Del Pasado*, 3, 255-281. <https://doi.org/10.14201/fdp.24723>
- San Martín, J.A. y Castrillo, J. (2024). Las mujeres en la Edad Media: análisis comparativo de su representación en los libros de texto y de conocimiento. *Revista Española de Educación Comparada*, (24), 324-342. <https://doi.org/10.5944/reec.45.2024.37181>
- San Román, S. (2006). *Las primeras maestras. Los orígenes del proceso de feminización docente en España*. Ariel.
- Sanz, C., Resa, A., Revuelta, M., Reyes, N. y Santiesteban, A. (2022). La investigación histórico-co-educativa. Balance, líneas y enfoques historiográficos actuales a través de un estudio de caso. *Investigación en Educación: Avances y Desafíos*, 12, 1-17. <https://doi.org/10.36367/ntqr.12.2022.e567>
- Sonllewa, M. (2015). Retrato de una escuela rural femenina de la posguerra. *Cabás*, (13), 160-163. <https://doi.org/10.35072/CABAS.2015.33.48.001>
- Subirats, M. (2006). La educación de las mujeres: de la marginalidad a la coeducación. Propuestas para una metodología de cambio educativo. En C. Rodríguez (comp.), *Género y currículo. Aportaciones del género al estudio y práctica del currículo* (pp. 229-255). Akal.

I.II. PRÁCTICAS PARA LA TRANSFORMACIÓN

10. Memoria crítica de la escuela rural. Recordar para transformar 146
TOMAS SEGARRA ARNAU, JOAN ANDRÉS TRAVER MARTÍ Y MARÍA LOZANO ESTIVALIS
11. Aquel mar que nunca vimos: una iniciativa local para recuperar la memoria de la escuela nueva en la educación 163
RAÚL MARCOS MARTÍN, SARA VALDIVIESO BERMEJO, MARÍA DEL MAR MONTALVO GARCÍA Y LUIS TORREGO EGIDO
12. El criptosistema de la basura bajo una mirada educativa. 175
JÚLIO J. CONDE Y PABLO, Á. MEIRA CARTEA
13. Comunes educativos. Intervenir en el espacio público desde el hacer artístico 192
CRISTINA SERVÁN MELERO, BEATRIZ GALLEGO NOCHE Y LUCÍA DEL MORAL ESPÍN

10. MEMORIA CRÍTICA DE LA ESCUELA RURAL. RECORDAR PARA TRANSFORMAR

TOMAS SEGARRA ARNAU*, **JOAN ANDRÉS TRAVER MARTÍ** Y
MARÍA LOZANO ESTIVALIS

Universitat Jaume I

*tsegarra@uji.es

RESUMEN

Las transformaciones educativas no nacen de la nada. Son deudoras de una memoria colectiva anclada en un territorio y alimentada por un proceso continuo de acciones e interacciones humanas y sociales. Desde el Museo Pedagógico de Castellón la recuperación crítica de la historia se entiende como un proceso de revitalización del hecho educativo que entrelaza pasado y presente desde la construcción colectiva de un conocimiento para la comprensión y transformación social. Este trabajo presenta los resultados de un proyecto de investigación compartido con el CEIP Comtessa de Llucena (Castellón) y la asociación Cultural de dicho municipio para la recuperación de la memoria de las escuelas de masías de la localidad. El estudio se sustenta sobre los conceptos de escuela incluida y la idea del archivo vivo que remiten a su carácter participativo y transformador, así como al sentido vital y experiencial del relato histórico. Entre los resultados más significativos del proyecto destaca el diálogo intergeneracional como fuente de reflexión pedagógica, el potencial inclusivo de la memoria democrática y el liderazgo de la escuela rural como motor de cambio y transformación sociocomunitaria. Las conclusiones del proyecto permiten sistematizar una propuesta de trabajo para elaborar intervenciones sociocomunitarias comprometidas con estos principios.

PALABRAS CLAVE

Escuela rural, memoria crítica, escuela incluida, archivo vivo.

1. INTRODUCCIÓN

El Museo Pedagógico de Castellón (MPdC) de la Universitat Jaume I (UJI) es un espacio híbrido entre la visión histórica del hecho educativo, el debate y la reflexión pedagógica sobre el mundo actual, y el potencial performativo que ofrecen las artes (Terol-Trenzano, 2022). Se erige como un espacio compartido entre la sociedad castellonense y la propia universidad partiendo del concepto de museo-red que se materializa en la constitución de una comisión de trabajo mixta. En ella participan profesorado, alumnado y personal de administración y servicios de la UJI, así como representantes de asociaciones, colectivos docentes y otras entidades de la sociedad civil de la provincia. Es un proyecto museístico comunitario deslocalizado, que puede establecer vínculos con cualquier parte de su territorio de referencia. El MPdC¹ tiene entre sus objetivos valorar los saberes que cultiva y ofrece su entorno, investi-

1. <https://www.uji.es/cultura/base/peu/p-singulares/museu-pedagogic/>

gar y recuperar la memoria educativa de Castellón y sus comarcas, potenciar la educación patrimonial y la reflexión colectiva sobre las diversas corrientes pedagógicas a lo largo de la historia, así como contribuir a vertebrar nuestro territorio para dar visibilidad a la gran diversidad de proyectos educativos existentes, tanto formales como no formales, y ponerlos en relación. Objetivos que conectan con una idea de museo pedagógico comprometido con la innovación educativa y la transformación social y comunitaria.

En cierto modo, este modelo que planteamos es una forma de traer a la contemporaneidad el Museo Pedagógico Nacional de Manuel Bartolomé Cossío. Creado en 1882 bajo los auspicios de la Institución Libre de Enseñanza, el Museo tuvo desde sus inicios vocación formadora: un espacio dirigido especialmente a los maestros y las maestras en el que se trabajó sobre aquellas reformas educativas que se querían implementar en la España de finales del XIX y principios del XX. Es en definitiva un centro para el estudio, la formación y la innovación pedagógica, y no solo un contenedor donde custodiar y exhibir una colección de objetos relacionados con el mundo de la educación (Otero-Urtaza, 1994). Un museo que, de acuerdo con García del Dujo (2012), contribuyó a modernizar las bases y esquemas educativos de la España de principios del siglo XX y a romper con el aislamiento de Europa que también afectaba al pensamiento pedagógico español.

Y, por otro lado, también sintoniza con la última definición de museo aprobada por ICOM en 2022² en la que destacan aspectos como la vocación de servicio a la sociedad y a la participación de las comunidades, la investigación, la preocupación por el patrimonio inmaterial, el fomento de la diversidad y la sostenibilidad, el espacio para la reflexión, la experimentación alrededor de la educación, y el intercambio de conocimientos.

Vinculado a los objetivos del MPdC, el proyecto que nos ocupa no solo aspira a investigar y recuperar esta memoria educativa que es patrimonio común del conjunto de la ciudadanía castellanense, sino a poner de manifiesto esa necesaria vertebración de nuestro territorio, dado el proceso aparentemente irreversible de despoblación que sufre el medio rural en el conjunto del territorio español.

Si la concentración escolar que promovió la Ley General de Educación en 1970, acabó con la clausura de miles de escuelas no solo en diseminados de toda la geografía española, sino también en pueblos, hoy en día el fenómeno de la España vaciada sigue suponiendo una amenaza con la que se pretende justificar el cierre de escuelas. El proyecto que presentamos aspira a ser una piedra de toque para llevar a cabo movilización de conocimiento alrededor de esta problemática. Tomar y hacer tomar conciencia, así como denunciar de forma reflexiva y crítica esta realidad, son aspectos que una universidad comprometida con su territorio no puede obviar, llevando a cabo su responsabilidad social como universidad (RSU). La RSU implica partir de las necesidades sentidas por la sociedad y atender a sus problemas, contribuyendo de esta forma al bien común y a la formación de una ciudadanía participativa y crítica. Como señala Vallaes (2014, p. 111),

si hay una responsabilidad «social» de la universidad, es porque ella no puede definir a su antojo su vínculo con la sociedad, sino que tiene que responder, desde sus propias pericias y facultades organizacionales, por los problemas sociales que ella ayuda a reproducir (muchas veces sin

2. <https://icom.museum/es/news/el-icom-aprueba-una-nueva-definicion-de-museo/>

tener conciencia de ello) y sobre los cuales ella puede tener una influencia positiva. Tiene que responder por y a la gente afectada por dichos problemas sociales.

Desde 2019 el MPdC cuenta con una línea de trabajo e investigación sobre escuela rural con el objetivo de recuperar la memoria oral de las antiguas escuelas de la provincia que acogían a la población escolar de las masías aisladas. Gracias a diversas ayudas económicas del programa UJI-Encultura, que promueve la participación sociocultural de la comunidad universitaria en el territorio castellonense a partir de los principios inspiradores de su Programa de Extensión Universitaria, pudimos llevar a cabo tres proyectos culturales relacionados con la escuela rural de Castellón entre 2019 y 2022. Los proyectos fueron «Escuelas de masías. Memoria oral», «El patrimonio inmaterial de las escuelas diseminadas de Castellón» y «Cartografías nómadas: movilización del conocimiento de las escuelas de masías de Castellón». Por otra parte, en 2023 iniciamos un proyecto de investigación dentro del Plan de Promoción a la Investigación de la propia Universidad titulado «Escuelas de masías. Un archivo vivo», que continuará hasta 2026 con la labor iniciada en estos proyectos. Además, en 2024 hemos iniciado un nuevo proyecto UJI-Encultura relacionado con estas escuelas: «Cami(n) art. Los caminos a la escuela. Del viaje como pretexto formativo en la escuela rural a las acciones performativas en el territorio». Estos dos últimos proyectos surgen a partir del trabajo realizado entre 2019 y 2022, y del conocimiento generado gracias a las intervenciones que se emprendieron en la localidad de Llucena, de las que presentamos resultados en este texto.

Volviendo al comienzo de nuestro proyecto, la línea de trabajo en escuela rural tuvo inicialmente dos vertientes. Una consistente en llevar a cabo una cartografía de todas las escuelas que durante el siglo XX dieron servicio a los habitantes de núcleos diseminados, y otra que centrada en rescatar la memoria de las escuelas de masías de la localidad de Llucena (Castellón) (Segarra-Arnau et al., 2023).

Este artículo presenta resultados en relación a los aspectos de esta última intervención que nos permitió sistematizar una propuesta de trabajo aplicable en otros contextos educativos a partir de dos conceptos: la escuela incluida en su territorio y el archivo vivo foucaultiano.

El concepto de escuela incluida parte del tejido relacional que vincula lo escolar a la inclusión y a su territorio (Traver & Lozano, 2021). Supone una orientación radicalmente democrática y comunitaria del proyecto educativo frente a un modelo de escuela acentuador de las desigualdades, empresarial, clientelista y gobernado por el mercado. Al hablar de territorio, la escuela incluida se centra en aquel que se vincula con las comunidades educativas desde un plano físico, mental, emocional y simbólico. Un territorio que es dinámico dado que experimenta cambios en función de los vínculos sociocomunitarios, donde los límites entre la educación formal, no formal e informal, se desdibujan (Lozano-Estivalis & Traver-Martí, 2021). El medio rural es un territorio idóneo para el despliegue de la escuela incluida por tener la capacidad de generar espacios híbridos entre lo formal y lo no formal, entre lo educativo y lo sociocomunitario, entre la escuela y su contexto (Sales et al., 2019; Traver-Martí et al., 2019).

La idea de archivo vivo de Foucault (2009) considera el patrimonio museístico (los objetos físicos y los acontecimientos ocurridos) como un agente activo que conforma una memoria cultural y social contemporánea. Un patrimonio que entendemos en el sentido de una memoria viva. Un patrimonio que no solo se refiere al conjunto de acontecimientos y saberes que tuvieron lugar alrededor de la vida y la educación en las antiguas escuelas de masías y

que parecen haber quedado en suspenso o condenados al olvido, sino también al conjunto de las nuevas posibilidades que se abren en nuestras escuelas cuando nos reapropiamos de esta experiencia. En palabras de Guasch (2005, p.159),

En el pensamiento de Foucault, el término archivo no se refiere ni al conjunto de documentos, registros o datos que una cultura guarda como memoria y testimonio de su pasado, ni a la institución encargada de conservarlos: el archivo es lo que permite establecer la ley de lo que puede ser dicho (...) el sistema que rige la aparición de los «enunciados» como acontecimientos singulares.

2. OBJETIVOS / HIPÓTESIS

La finalidad de esta investigación es sistematizar una propuesta de trabajo con la que llevar a cabo intervenciones sociocomunitarias de carácter educativo y cultural en aquellas poblaciones interesadas en dinamizar la memoria de las escuelas de masías, con la colaboración de entidades asociativas locales y de los colegios públicos existentes en los municipios. Todo ello desde el punto de vista de la necesidad de construir una memoria crítica alrededor del devenir histórico de la escuela rural, con el potencial de contribuir a generar una conciencia social sobre las amenazas a las que hoy se enfrenta: la despoblación, la concentración escolar, y un currículum pensado desde y para lo urbano, entre otras.

3. METODOLOGÍA / MÉTODO

Para alcanzar nuestro objetivo, abordamos la intervención como un estudio de caso intrínseco (Stake, 1998, 2012; Simons, 2011 y Yin, 1989), dado que nos ofrece la posibilidad de llevar a cabo esta sistematización del conocimiento de la que venimos hablando. También porque el estudio de caso permite problematizar aquellos fenómenos relacionados con el hecho educativo que pueden emerger a lo largo de la propuesta (Sabariego et al., 2004). Como instrumento básico de recogida de información se utilizó la entrevista biográfico-narrativa (Bolívar, 2001; Moriña, 2016), que como señala Bolívar (2001), se ha legitimado como una forma adecuada de construir el conocimiento en la investigación educativa y social. La información recogida mediante las entrevistas nos permite acercarnos, desde la propia voz de las personas participantes, a la experiencia vivida por el alumnado, los maestros y las maestras y las familias de las escuelas de las masías de Llucena. Mediante un análisis narrativo de las mismas, se ofrecen diversos relatos de vida que muestran la riqueza de esta experiencia educativa a través de la polifonía de las voces rescatadas.

Todas las entrevistas realizadas se relacionan en la siguiente tabla de codificación en la que se identifica a la persona entrevistada con un nombre ficticio y la escuela a la que asistió:

Tabla 1. Codificación de las entrevistas

Código	Informante	Escuela
E1	Manuel	La Llometa
E2	Daniel	La Llometa
E3	Fina	La Llometa
E4	Teresa	Mas de Bartoll
E5	Raquel	Mas de Bartoll
E6	Elisa	Mas de Bartoll
E7	Remedios	Mas de Bartoll
E8	Víctor	Mas de Bartoll
E9	Virginia	La Mina
E10	José	Mas de la Parra
E11	Felisa	Mas de la Costa

También se obtuvo información gracias a algunas fotografías aportadas por las personas entrevistadas e información documental procedente del Archivo Municipal de Lluçenà. Ambas fuentes han sido usadas como información documental sobre todo para conocer datos sobre la construcción de los edificios escolares, su estructura y su distribución espacial.

El enfoque metodológico se vio condicionado por la crisis del COVID 19. Esto motivó cierto cambio en el procedimiento seguido para la recogida de información que se materializó en la incorporación al plan metodológico de la escuela de la localidad, el CEIP *Comtessa de Lluçenà*. El cambio se concretó en la realización de entrevistas por parte del alumnado de la escuela, dado que para el equipo investigador suponía un problema acercarse a la población mayor que había asistido a clases en las escuelas de masías. Gracias a este hecho, nuestra investigación se adentra en una dimensión participativa e inclusiva de la misma que convierte al profesorado y alumnado de la escuela en co-investigadores del trabajo a realizar (Parrilla et al., 2017; Sandoval, 2011). Para ello compartimos y acordamos con el equipo docente la propuesta investigadora y se llevó a cabo un taller para formar al profesorado y alumnado de la escuela en las tareas básicas investigadoras del proyecto (herramientas de recogida, análisis y difusión de la información). Entre las entrevistas realizadas por el equipo investigador y las que llevó a cabo el alumnado de la escuela, se consiguieron un total de 12 participaciones: 4 hombres y 8 mujeres que asistieron a clases en las escuelas de la Llometa, Mas de Bartoll, la Mina, Mas de la Parra y Mas de la Costa, entre las décadas de 1940 y 1960. El alumnado del CEIP *Comtessa de Lluçenà* recibió por parte de sus maestros y maestras una breve formación en materia audiovisual para poder llevar a cabo las entrevistas. Esta circunstancia, inicialmente prevista para salvar un año de trabajo, se convirtió en un importante referente de innovación y recondujo en gran medida el camino que debía tomar el proyecto, dado que inicialmente, la participación de la escuela no estaba prevista, sino únicamente una colaboración entre el MPdC y la Asociación Cultural de la población de Lluçenà.

Ya fuesen realizadas por el equipo investigador o por el alumnado del CEIP, las entrevistas partieron de un planteamiento semiestructurado basado en los siguientes ejes temáticos:

- Acercamiento a la vida en la masía: procedencia, años vividos en la masía, etapa de escolarización y absentismo escolar.
- Recuerdos sobre las maestras y los maestros: datos biográficos, contenido y metodología de la enseñanza, higiene, disciplina.
- El día a día en la escuela: los compañeros de pupitre, desarrollo de la jornada escolar, juegos y comedor escolar.
- El camino a la escuela: tiempo y distancia a recorrer, inclemencias meteorológicas.
- Curiosidades y anécdotas.
- Objetos escolares. En este sentido se invitaba a las personas participantes a aportar y comentar fotografías, cuadernos, libros, juguetes y material escolar que pudiesen servir como disparadores del recuerdo sobre la vida escolar.
- El edificio escolar: estructura, distribución, mobiliario, baños, sistema de calefacción, etc.

4. RESULTADOS

La propuesta arrojó interesantes resultados en relación con la vivencia del espacio rural como un espacio educativo que trasciende las paredes de la escuela. Un espacio vivido que supone una continuidad entre los ámbitos de socialización de la infancia que se dan en un territorio: escuela, grupo de iguales, medio físico y familia.

A partir de las entrevistas realizadas, se pueden estructurar cuatro dimensiones de esta vivencia escolar: el tiempo, el espacio, los materiales y las relaciones.

4.1. El tiempo

En cuanto al tiempo escolar distinguimos entre el que debía invertirse en llegar a la escuela y el propio de la jornada escolar. Todas las personas entrevistadas mencionaron unas características comunes sobre la larga duración del camino hasta la escuela. Un recorrido de ida y vuelta que efectuaban diariamente a pie. El caso más extremo en este sentido es el de Elisa, que tardaba entre 2 y 3 horas en llegar a la escuela:

Venía desde una masía muy lejana, estaba lo más apartado de la escuela... dos o tres horas de camino. Salía por la mañana y volvía de noche a casa. Los del mas de Agustina todavía estaban un poco más lejos (E6).

También Virginia recuerda los largos tiempos que debía pasar el alumnado en el camino. En ocasiones debían hacer frente a condiciones meteorológicas adversas. Únicamente dejaban de asistir cuando estas eran extremas. A ello había que sumar la vestimenta habitual de los niños y las niñas de la época, con pantalones cortos y faldas, ya fuera invierno o verano:

Había quien venía de dos horas de camino. Nosotros, de una hora y media. Cuando llovía y nevaba no podíamos ir, porque era mucho camino. Íbamos a pie por un caminito. Entonces no había pistas [forestales], ni teníamos coches, ni nada. Y vestíamos unas falditas cortas, por encima de la rodilla, y unos calcetines, y pasábamos mucho frío (E9).

Estas condiciones climatológicas adversas no solían ser un impedimento para la asistencia a la escuela. La asistencia a la escuela era habitual, a no ser que el mal tiempo fuese extremo o que tuviesen que ayudar en las tareas propias de la masía. Así lo recuerda Elisa con una anécdota sobre una vez que se quedó sin poder regresar a su masía durante dos días:

No recuerdo el no haber ido a la escuela a causa de la lluvia. En cambio, sí recuerdo una vez que nevó mucho mientras estaba en la escuela. Después me fui hacia Foios, que vivía mi tío. Y nevó tanto que me quedé dos días. Y a última hora lloraba tanto que mi tío me llevó a la [masía de] la Alduva. Y digo yo que mis padres pensarían que yo estaba allí bien, porque entonces no había teléfonos ni había nada. Y recuerdo eso, que me pasé dos o tres días en Foios, y estábamos aislados. Y recuerdo que el último día me desperté llorando, y mi tío cogió el macho y me llevó a la Alduva. También recuerdo que en invierno veníamos por el mas de Roca, y había una balsa que se congelaba, y pasábamos por encima del hielo, pero nunca nos pasó nada. Sobrevivíamos a todo (E6).

Por su parte Manuel afirma que lo habitual era acudir a la escuela. Tiempo escolar que solo se veía interrumpido por el factor meteorológico, o también porque tuviesen que hacerse cargo de alguna tarea en la masía:

Había días que llovía mucho, o teníamos que ir a guardar [las ovejas] y no nos dejaban ir. Pero el día que podíamos, íbamos. Y éramos por lo menos 40 apuntados a la escuela, que puede que ahora en el pueblo no haya tantos (E1).

Muchas de las personas entrevistadas afirman que las familias ponían por delante los tiempos dedicados a las tareas propias de la masía a los de la escuela. La mayoría de personas entrevistadas recuerdan colaborar en tareas sencillas desde muy pequeñas, como por ejemplo cuidar de las ovejas, como recuerda José:

Cuando llovía o nevaba no iba a la escuela. Pero por fuerte viento o algo de lluvia, íbamos igual. Pero eso era el día que podíamos porque entonces los alumnos fallaban muchos días, porque todos estábamos en la misma tesitura: si los padres tenían que ir a sembrar, los niños teníamos que estar con el ganado, y aquel día fallábamos a clase. Así que aprendíamos poco (E10).

Los recuerdos del antiguo alumnado en referencia al tiempo de la jornada escolar, no fueron muy destacables. Surgieron comentarios únicamente sobre el horario de clases, encontrándose además una cierta disparidad entre las diversas personas entrevistadas. La jornada se iniciaba por lo general sobre las 9 de la mañana, con un descanso hacia las 11. Sin embargo, a la hora de determinar el final de la misma encontramos que algunas personas acababan a las 13.30, mientras que otras recuerdan marcharse a casa a las 17 horas.

4.2. El espacio

En general, todas las personas entrevistadas conservan un recuerdo muy vivo sobre las masías de procedencia de sus compañeros y compañeras de la escuela. Manuel y Teresa relatan cómo a lo largo del camino hacia la escuela se sumaban más niños y niñas al grupo:

Venían de aquí arriba, del Mas del Collet, de la Casa Nova que era el que más lejos estaba, a una hora y media o más, y de la Atalaya. Hacían toda la vuelta para venir a la escuela de la Llometa. Íbamos a pie. Algunos me esperaban e íbamos todos juntos, a lo mejor 4 o 6. Y luego se repartían también, cuando salíamos de la [escuela de la] Llometa. Venían algunos de los Armelers también y del Joncaret, y a lo mejor íbamos hasta siete u ocho, o doce todos juntos, y luego nos repartíamos cada uno hacia el camino de él (E1).

Venían del mas de Rodrigo, del mas de Fabra, del mas de Guinya, del mas de Magdalena, y después venían de más lejos: del mas de Agustina, del mas de Montins, que estaban a dos y tres horas de camino. También del mas del Gallo, que pertenece al Castillo³, pero también venían aquí. Y después del mas de Sevilla, del Puntal, y no recuerdo más. Debíamos ser una cuarentena de niños. Íbamos a pie y solos. A veces se juntaban los de diferentes masías en algún sitio y acudían todos juntos. Los que venían del mas de Agustina... eso está allá arriba, debajo del Penyagolosa⁴. Y venían mucho, a no ser que hiciera muy mal tiempo o que nevase, porque entonces nevaba mucho más que ahora (E4).

También relatan algunas anécdotas que suponían entretenimientos durante el camino, como el perrito que acompañaba a Fina, o las flores que Remedios y Elisa recogían por el campo durante el mes de mayo, dedicado a la Virgen María:

Había una hora y pico de camino hasta la escuela. Venía con nosotros a hacernos compañía un perrito que teníamos. Se llamaba Tristón (E3).

Recuerdo que entrábamos muy de mañana, y yo me entretenía por el camino buscando flores (E7).

Cuando era mayo recogíamos flores por el mes de María. Cuando pasabas por los bancales y veías amapolas o espadillas, las cogíamos y en una botella de aquellas de leche condensada, las poníamos allí (E6).

Por último, cabe destacar la vivencia de Remedios relacionada con estos entretenimientos del camino, a pesar de que no surja en el resto de las entrevistas. Nos referimos al hecho de pasar miedo:

A veces yo me iba por el mas del Mosquerí y llegaba tarde a casa, y mi madre me reñía... lo que hacen los niños. Y algunas veces pasabas miedo. Porque las madres nos infundían temor.

3. Se refiere a Castillo de Villamalefa, pueblo cuyo término municipal linda con el de Lluçenà.

4. El Penyagolosa es la montaña más alta de la provincia de Castelló con sus 1.813 metros. De acuerdo con el visor cartográfico del Institut Cartogràfic Valencià, el Mas de Agustina se sitúa en las faldas de esta montaña, a una altitud de 1.062 metros, también dentro del término municipal de Castillo de Villamalefa.

Decían: «si ves a un hombre con un saco al hombro...» Y una vez vi a un hombre... yo iba por un camino, y allá abajo por otro camino vi a un hombre. Y los caminos se juntaban en el mas de Magdalena. Pues hice todas las comedias para que aquel hombre se adelantara y no cruzármelo (E7).

Respecto a los edificios escolares las fotografías aportadas por las personas entrevistadas proporcionaron una importante información gráfica para conocer la estructura y distribución de las escuelas, partiendo del hecho de que la mayoría se construyeron partiendo de un mismo proyecto técnico.

Estas escuelas solían ser edificios aislados, contruidos en zonas cercanas a diferentes masías. En el caso de Llocena, las escuelas que siguieron un mismo planteamiento arquitectónico en su construcción se caracterizan por ser de planta baja, con cubierta de teja a dos aguas y paredes de mampostería. En la fachada principal se observa un vano de acceso en el centro de la construcción, con un arco de medio punto. La volumetría se divide en dos piezas principales: el ala izquierda es la vivienda para la maestra o maestro, mientras que la derecha es el aula de la escuela. Ambas alas tienen tres ventanas. Las del aula tienen unas dimensiones considerables para proporcionar buena luz y ventilación a la sala, siguiendo con los postulados educativos higienistas de principios del siglo XX. Del mismo modo, de acuerdo con estos mismos planteamientos, la cubierta del aula se sitúa a mayor altura que la de la vivienda.

Manuel es la persona entrevistada de mayor edad, nacido en 1936, poco después de la construcción de la escuela a la que asistió: la Llometa. Su testimonio proporciona una información muy interesante sobre el sistema de construcción del edificio:

Y esta escuela la hicieron a *jornal de vila*. ¿Qué quiere decir *jornal de vila*? Quiere decir que le hicieron trabajar a la gente en traer... uno traía la arena con el macho, el otro obraba... todo gratis. Porque no había. Y se tenía que hacer una escuela. Y se hicieron algunas así. Creo que la de la Costa también está hecha así, a jornales (E1).

Dado que nos encontramos ante un modelo de escuela mixta y no graduada, todo el alumnado compartía el mismo espacio escolar, independientemente de su nivel o edad. El aula solía disponerse con diversas hileras de pupitres dobles dejando uno o dos pasillos centrales. Las fotografías de la escuela del Mas de Bartoll permiten ver la distribución y el mobiliario del aula. Los pupitres dobles, con algunos libros y cuadernos sobre ellos, se disponen en tres hileras ante la mesa de la maestra y, tras ella, una pizarra de obra en la pared. Encima de la pizarra, algunos símbolos de la escuela franquista: una foto del dictador, una imagen de la Virgen, un crucifijo, y un cuadro con los mártires de la localidad, es decir, las personas del pueblo que murieron durante la Guerra Civil. A la derecha, un armario para material acaba de componer la escena.

Gracias a otra fotografía descubrimos que ese mismo espacio era utilizado como comedor a la hora del almuerzo. En esta imagen aparecen 35 alumnos y alumnas además de la maestra, que se sientan alrededor de tres grandes mesas las cuales, según diversas personas entrevistadas, eran utilizadas por el alumnado de menor edad durante el horario de clases. Dos alumnas mayores sostienen unas fuentes de comida en sus manos, y parecen

disponerse a servir al resto de sus compañeros y compañeras. La mayoría del alumnado viste bata escolar.

Todas las personas entrevistadas recuerdan una distribución similar del aula, independientemente de la escuela a la que acudieron:

[El maestro] tenía su vivienda (...) y nosotros toda una sala (...) y nos sentábamos todos en bancos: conforme estaba entonces (...) Había unos bancos. [Nos sentábamos] dos o tres aquí, dos o tres allá, repartidos en dos hileras de bancos. Teníamos el banco delante para la libreta y escribir allí lo que fuera. Íbamos todos igual (E1).

También Teresa y Virginia guardan un recuerdo similar en cuanto a la distribución del alumnado por el espacio del aula. Sus testimonios apuntan a la existencia de una cierta organización en esta distribución. En el caso de Teresa el alumnado más mayor se sentaba en estos pupitres de dos en dos. Los más pequeños se sentaban al final del aula, alrededor de las mesas que también se utilizaban a la hora del comedor escolar (E4). Virginia recuerda vivamente los grandes ventanales acristalados que se disponían en los lados del aula, las mesas para los pequeños y los pupitres para los grandes en los que se sentaban de dos en dos, dejando un pasillo central (E9). A pesar de que nos encontramos ante un modelo escolar unitario y mixto, en una época en la que lo habitual era la segregación por sexos, podríamos decir que la forma de distribuir al alumnado intentaba hacer posible esa segregación. Raquel relata en este sentido que en su escuela las chicas se sentaban a la izquierda de la maestra, y los chicos a la derecha (E5).

4.3. Los materiales

Las referencias a los materiales didácticos no fueron muy numerosas. Los recuerdos sobre el material escolar apuntan a que este era escaso. Algunos mapas y las pizarras, así como el material básico para poder escribir:

Por las paredes había dos mapas y pizarras para escribir. Después, la tinta y el tintero en el pupitre, y con la pluma a mojar, y lápiz. Luego ya salieron los bolígrafos y eliminaron la tinta. Pero al principio no había bolígrafos, y todo era con tinta y con lápiz. De vez en cuando caía un tintero, y todo el pupitre empastrado... (E4).

También colgaban de las paredes imágenes propias del franquismo:

En clase teníamos un mapa de España y una pizarra al fondo y otra a mitad de la clase. También había un cuadro de los mártires de Lluçena, de los que habían matado en la guerra que eran del pueblo. Y también creo que estaba la foto de Franco, ¡cómo no! (E6).

Se tenían pocos libros, sobre todo las tradicionales enciclopedias escolares, que contenían lecciones sobre todas las materias que se cursaban en la escuela primaria: matemáticas, lengua, historia, doctrina católica... La mayoría de las personas entrevistadas recuerdan contar con una libreta, y algunos lápices o la pluma como único material escolar.

Casi con saber escribir una carta, nos parecía que era suficiente. «Manuscrito» era el libro que más [utilizábamos]. Y teníamos la Enciclopedia. Teníamos una libreta para hacer cuentas, y ya está. Problemas también llegué a hacer, pero no me acuerdo ya (E1).

Dábamos Historia, Geografía, Gramática, Aritmética y Religión. También nos enseñaba a coser. Después de la «Cartilla», nos dieron un libro que se llamaba «Lecturas y Dibujos». Era un libro pequeño y sencillo, pero tenía las tapas duras y era más bonito (E5).

De libro siempre utilicé el mismo. Y allí había de todo. Había Historia, había Ciencias, Matemáticas... había de todo. Y lo aprendías muy bien, si te lo estudiabas (E7).

En ocasiones la maestra regalaba a su alumnado el material escolar, cuando ya dominaban bien su uso. Así lo relata Elisa cuando comenta los materiales que utilizaba:

Era una Enciclopedia en la que había de todo. Después nos puso otro libro de lectura, que recuerdo que nos hacía salir la que leía al medio del pasillo. Y tenías que leer con puntos y comas y si no, te castigaba. También teníamos el «Manuscrito», que se aprendía muy bien a leer. Y la maestra me lo regaló porque seguramente ya sabía leer bien. Y cuando sabías escribir bien, te regalaba la pluma y el palillero (E6).

Con el material disponible, las principales actividades en la escuela pasaban por la lecto-escritura, la aritmética básica, y el dibujo:

Escribíamos dictados, nombres de pueblos, palabras que se escriben con «h», cartas... escribíamos muchas cosas. También hacíamos cuentas. Hacíamos dibujos en la libreta... Yo tenía mucha costumbre de hacer dibujos en la libreta, y me gustaba mucho (E7).

Tenía un libro que se llamaba «Enciclopedia», y allí estaba todo: Matemáticas, Historia... todo en el mismo libro. Me gustaban las sumas, las restas, multiplicaciones, divisiones. Y leer también (E9).

Por último, como aspecto a destacar, algunas de las personas entrevistadas se refirieron expresamente a la confección de cuadernos de rotación. Este aspecto despertó nuestro interés dado que implica el uso de una técnica Freinet durante el franquismo:

Hacíamos una libreta en limpio. Cada día escribía uno en aquella libreta y parece que esa era la que la maestra enseñaba más, pienso yo, porque allí se ponía todo lo más bonito. Le llamábamos la libreta de limpio (E4).

Teníamos una libreta que se llamaba la libreta de rotación o libreta de todos. Cada día escribíamos uno en esa libreta, siempre y cuando hubiésemos hecho una cosa bien. Y esa libreta se guardaba en un armario, y cuando venía la inspectora se la enseñaba (E6).

4.4. Las relaciones

Hay que tener en cuenta que los niños y niñas que asistían a estas escuelas disponían de pocos momentos para socializar con sus iguales más allá del tiempo escolar. Las masías a menudo se encontraban aisladas y parte de los trayectos escolares, a los que nos hemos referido anteriormente, se realizaban en solitario. A medida que avanzaba el camino el niño o la niña podía encontrarse con sus iguales, apareciendo así un primer lugar de relación:

De mi masía [la Penella] no había más niños, porque vivían mi madre y mi padre, y mis abuelos. Y después ni mis abuelos, porque se fueron a vivir al pueblo. Pero cuando llegaba a la mitad del camino, a lo mejor me encontraba con una niña que también venía. Después, al llegar al Mas de Magdalena, que está cerca de mi casa, también había niños, y entonces nos juntábamos y veníamos en grupo (E7).

Más acompañada iba Elisa que relata una experiencia similar:

De mi masía solamente venía mi hermana al principio, que luego dejó de venir, y a última hora mi hermano que era más pequeño. Y entonces venía otro niño que se llamaba Federico. El único, porque allí sí que había más niños, en esta masía, pero no iban a la escuela. No era obligatorio y no iban, y eran de mi edad: dos o tres chicos y una chica. Después pasábamos por el Mas de Evaristo, que [de] allí sí que venía una chica siempre, y después viniendo hacia aquí, nos encontrábamos con las de la Umbría, los del Mas de Fabra también. Y al volver, igual. Íbamos todos juntos y cada uno se distribuía hacia su masía. Yo como era la de más lejos, era la última en llegar a casa. Prácticamente todo el día fuera (E6).

El juego era el otro gran ámbito para la relación entre los iguales en unas escuelas que no contaban con un patio delimitado. Las entrevistas pusieron de relieve la poca delimitación entre el espacio escolar y el medio rural que se convertía, de este modo, en un gran patio para todo tipo de juegos de los que las personas entrevistadas guardan vivos recuerdos.

Uno de los juegos favoritos era el de persecución en diversas modalidades, sobre todo, el pilla pilla y los toros. Víctor (E8) recuerda jugar mucho a ambos, pero no a la pelota, porque nadie tenía una. Otras entrevistadas como Felisa (E11) y Virginia (E9) recuerdan que los juegos de persecución eran los favoritos de los chicos, así como el escondite. Las chicas en cambio preferían jugar a la comba como recuerda la misma Virginia, o a juegos que implicaban alguna canción como «Tengo un castillo» (E9), «El patio de mi casa» o «Desde pequeña me quedé», como recuerda Remedios (E7).

En relación al juego Daniel (E2) explica que a veces la maestra no acudía a la escuela porque tenía novio en el pueblo, y los niños y niñas se quedaban todo el día jugando por los alrededores y no se marchaban a casa, donde por otra parte les esperaba el trabajo relacionado con la masía.

Otro lugar era el comedor escolar, del que la mayoría del alumnado debía hacer uso. Aquí las relaciones se establecían entre todos los miembros de la comunidad educativa: maestra, familias y alumnado. Lo más habitual era que la misma maestra se encargara de cocinar. Los menús eran sencillos, elaborados a partir de lo que producía la tierra. Elisa recuerda los platos

habituales: olla con col y verduras, arroz con costilla, y coliflor ocasionalmente. Solía haber un solo plato y postre (E6).

La implantación del comedor en las escuelas de masías tuvo sus consecuencias en cuanto a los modelos de relación y solidaridad entre las maestras, el alumnado y sus familias. Teresa recuerda que la maestra se encargaba de hacer la comida, de la leche en polvo de origen estadounidense que se preparaba y repartía entre el alumnado, y de las tareas del comedor. En cuanto a este último aspecto, relata que el alumnado ponía la mesa, servía los platos y recogía. Después algunas madres, las que vivían más cerca de la escuela, lavaban los platos en una fuente cercana. Los masoveros y las masoveras colaboraban en todo lo que podían, ya fuera en este tipo de tareas o llevando productos del campo para hacer la comida (E4).

De esta solidaridad hacia la maestra, que era solidaridad para con el grupo de iguales al mismo tiempo, también dan cuenta Raquel (E5), Elisa (E6) y Remedios (E7). Todas coinciden en que era la maestra la encargada de cocinar. Los padres solían llevarle cargas de leña con sus machos para hacer el fuego, y el alumnado productos como huevos o leche de las cabras, o frutas como uva. En ocasiones las alumnas más mayores también se encargaban de lavar los platos. Incluso en una ocasión ayudaron a la maestra a preparar una paella, tal y como recuerda Elisa, aunque se llevaron una buena riña por no hacerlo del todo bien:

Invitó al párroco de Lluçena y al alcalde. Vino gente, era en sábado. A las más mayores nos dijo que fuéramos a ayudarle a hacer una paella, y así fuimos. Nos dio tirabeques para que los preparásemos para la paella. Y claro, yo por lo menos nunca había visto tirabeques. Y vamos y en lugar de prepararlos enteros, sacamos los guisantitos de dentro y el resto lo tiramos. Y cuando vino nos echó una riña... Hasta tuvimos que recoger lo que habíamos tirado y limpiarlo bien para aprovecharlo. Para ella fue un apuro [porque tenía que quedar bien], pero nosotras nunca habíamos visto tirabeques ni sabíamos qué eran (E6).

De manera general, las que ayudaban eran las chicas y especialmente las más mayores. Para los chicos las tareas eran menos y se reducían en colaborar en la limpieza de la escuela. De nuevo Elisa recuerda que se realizaba los sábados. Los chicos se encargaban de levantar los pupitres mientras las chicas quitaban el polvo por debajo. Después se echaba serrín mojado para barrer (E6).

En conjunto, estos cuatro ámbitos dibujan un panorama en el seno de las escuelas de masías en que los espacios educativos tradicionales, es decir, la escuela, la familia y el grupo de iguales, se entrelazan en un mismo territorio acercándonos a una conceptualización historicista de la escuela incluida. La necesidad de tender lazos entre el territorio, el entorno inmediato, el contexto social del alumnado y la escuela ha preocupado a todas las corrientes pedagógicas progresistas y sus aportaciones son la base del concepto de escuela incluida (Segarra & Ortells, 2021). Desde el conocimiento de la experiencia de quienes se educaron en las escuelas de masías a mediados del siglo XX podemos contrastar el alcance de esa vinculación en el ámbito rural.

5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

La implementación del proyecto de recuperación de la memoria inmaterial de las escuelas de masías de Lluçena (Castellón) ha permitido articular un espacio para la investigación histórico-educativa sobre la memoria escolar de nuestro territorio. En concreto, la memoria de las escuelas diseminadas de las comarcas de Castellón de finales del siglo XIX hasta mediados del siglo XX. Un tiempo fecundo en cuanto a innovación educativa, sobre todo si atendemos a los esfuerzos realizados durante la segunda república española. Y un espacio siempre en tensión con respecto a la lucha por exigir los derechos y oportunidades de su ciudadanía y los servicios y recursos necesarios para mantener proyectos colectivos de vida digna con un horizonte mínimo de futuro. De ahí, la importancia de realizar nuevas lecturas sobre este pasado escolar y comunitario que, siendo crucial para entender la vida en el mundo rural de la provincia de Castellón, ha sido invisibilizado y minusvalorado⁵. Nuevas narrativas pedagógicas que actualizan y sitúan los saberes que se desprenden de este importante patrimonio histórico-educativo a la realidad presente de las comarcas y pueblos rurales del interior de Castellón, como una dimensión práctica de la idea de archivo vivo de Foucault (Jové et al., 2022).

De la misma forma que en las escuelas de masías era imposible entender el hecho educativo sin la participación de los tres sectores educativos del territorio (escuela, familia e iguales), también resulta difícil sostener la educación como derecho de la infancia sin incluir a la escuela en el territorio (Segarra & Ortells, 2021). En conjunto, podemos afirmar que esta aproximación historicista a la realidad de las escuelas de masías durante el siglo XX, nos pueden facilitar una contemporización de aquel contexto educativo a partir de los conceptos de escuela incluida y de archivo foucaultiano y, de este modo, problematizar algunas de las amenazas a las que se enfrenta la escuela rural de hoy: la despoblación de sus localidades o la desterritorialización de las propuestas educativas.

Este legado permite dar a conocer la educación en las escuelas rurales desde una aproximación situada a estos saberes (Haraway, 1988). Para Sáez (2018), la propuesta de Haraway sobre los saberes situados parte de reconocer la existencia de otros lugares en la generación del saber humano que, desde posiciones sociales y académicas dominantes, no se han aceptado ni se aceptan como legítimas. La construcción de este tipo de saberes se basa en un desplazamiento epistemológico, social y político hacia los márgenes o la periferia del conocimiento humano. Reconocer como esenciales los testimonios y la memoria inmaterial de las personas que vivenciaron esta experiencia, es visibilizar, dignificar y dar valor a la aportación que estas voces silenciadas realizan a la construcción del saber escolar de nuestro territorio. Como señala Di Tullio (2012), si nos posicionamos en este paradigma hemos de tener en cuenta que «desde dónde se enuncia es tan importante como qué se dice». Situar,

5. Hay que tener en cuenta que en el período histórico que estamos analizando, la población de Castellón se distribuía principalmente en las tierras del interior frente a la costa. Según datos del Censo de Población de 1920 consultados en la página web del INE, solo el 35 % de la población vivía en municipios que podríamos calificar como zona urbana de litoral. Hoy este porcentaje se ha invertido completamente con un 80 % de población viviendo en la costa frente a un 20 % que habita en el interior. Este factor, que podría resultar puntual, tiene una dimensión espacial y temporal extraordinaria, ya que ha afectado a una gran parte de nuestra ciudadanía y es clave para entender la evolución del territorio de Castellón y repensar el futuro de un territorio, el interior de la provincia, amenazado por la despoblación.

contextualizar histórica, política y territorialmente los saberes de las escuelas de masías es, por tanto, un imperativo ético ciudadano.

Pero, además, este proyecto nos ha ofrecido la oportunidad de articular un espacio de investigación e innovación sobre la escuela rural y su patrimonio histórico-educativo. Sus resultados permiten, en primer lugar, incardinar estos saberes en las propuestas de formación inicial de los grados de maestras y maestros de educación infantil y primaria, bien como talleres o seminarios de formación, propuestas de TFG o becas de formación vinculadas al MPdC. En segundo lugar, los resultados también han facilitado la planificación de una estrategia de intervención, sociocomunitaria y de investigación alrededor del legado de las escuelas de masías. Esta estrategia que pondremos en funcionamiento en otras poblaciones interesadas en conocer y recuperar la historia de sus masías, se centra en los cuatro ámbitos que se detectaron a lo largo de las entrevistas: el tiempo, el espacio, los materiales y las relaciones. Todo ello, arroja un conjunto de interrelaciones muy interesantes entre los diferentes actores implicados en el hecho educativo en este contexto rural, los cuales nos acercan a los modelos de escuela incluida (Sales & Moliner, 2020; Traver & Lozano, 2021).

Finalmente, una de las principales aportaciones del proyecto es el hecho de haber contado con alumnado de la escuela de la localidad como coinvestigadores. Como señala Sandoval (2011, p. 120), «el enfoque de alumnos como investigadores pretende buscar una mayor implicación de los alumnos, más allá de su consideración como fuentes de información o consulta». Para ello es necesario formar y apoyar al alumnado en las tareas básicas de la investigación como la recogida, análisis y difusión de los datos. Tareas básicas del taller formativo realizado en la escuela que, posteriormente, fueron llevadas a cabo por el alumnado y tutorizadas por sus maestras y maestros. El diálogo intergeneracional propiciado por esta dinámica de recuperación histórica ha servido para revitalizar la memoria y para entrelazar relatos educativos de manera crítica y comprometida. Las escuelas de masías cobran nuevo sentido en los relatos cruzados que elabora el alumnado de la escuela actual de Lluçenà en relación con la memoria prestada de sus abuelos y abuelas. Y la escuela actual radicaliza su sentido educativo en la historia escolar de su propio territorio al visibilizar y dignificar la memoria colectiva de las escuelas de masías. Escuela incluida, archivo vivo y saberes situados, se erigen de esta manera en tres conceptos básicos para la construcción de nuevas narrativas educativas sobre la memoria inmaterial de las escuelas de masías.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bolívar, A. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación: enfoque y metodología*. La Muralla.
- Di Tullio Arias, A. (2012). Saberes situados/Teorías Transhumantes, Maria Luisa Femenías y Paula Soza Rossi (comps.). *Lectora: revista de dones i textualitat*, 18, 265-267.
- Foucault, M. (2009). *La arqueología del saber*. Siglo XXI.
- García del Dujo, A. (2012). El Museo Pedagógico Nacional: otra manera de ver la educación y la pedagogía. *Revista de ciencias de la educación: Órgano del Instituto Calasanz de Ciencias de la Educación*, 231-232, 279-288.

- Guasch, A.M. (2005). Los lugares de la memoria: el arte de archivar y de recordar. *Matèria. Revista internacional d'Art*, 5, 157-183. <https://revistes.ub.edu/index.php/materia/article/view/11382/14168>.
- Haraway, D. (1988). Situated Knowledges: The Science Question in Feminism and the Privilege of Partial Perspective. *Feminist Studies*, 14(3), 575-599. <https://www.jstor.org/stable/3178066>
- Jové, G., Traver, J. y Bonastra, Q. (2022). Un atlas de material pedagògic i un museu pedagògic per a la innovació educativa. L'experiència del museu pedagògic de Castelló i del projecte «El museu és una escola» de la UDL. *Educació i Història: Revista d'Història de l'Educació*, 39, 213-237. <https://lc.cx/R9QPdj>
- Lozano-Estivalis, M. y Traver-Martí, J.A. (2021). Conceptos para una poética de la escuela incluida. En J.A. Traver-Martí y M. Lozano Estivalis (coords). *La escuela incluida. Redes comunitarias para el cambio educativo* (pp. 33-44). Editorial UOC.
- Moriña, Anabel (2016), *Investigar con Historias de Vida. Metodología biográfico-narrativa*. Narcea.
- Otero-Urtaza, E. (1994). *Manuel Bartolomé Cossío: pensamiento pedagógico y acción educativa*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Parrilla, A., Susinos, T., Gallego, C. y Martínez, B. (2017). Revisando críticamente cómo investigamos en educación inclusiva: cuatro proyectos con un enfoque educativo y social. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 89(31.2), 145-156. <http://hdl.handle.net/11162/166344>
- Sabariego, M., Massot, I. y Dorio, I. (2009). Métodos de investigación cualitativa. En R. Bisquerra (Coord.), *Metodología de la investigación educativa* (pp.293-328). La Muralla.
- Sáez Tajafuerce, B. (2018). Saberes situados. *Enrahonar. An International Journal of Theoretical and Practical Reason*, 60, 93-108
- Sales, A. y Moliner, O. (2020). *La escuela incluida en el territorio. La transformación educativa desde la participación ciudadana*. Octaedro.
- Sales, A., Traver, J.A., y Moliner, O. (2019). Redefiniendo el territorio de la escuela: espacios educativos y currículum escolar para la transformación social. *Revista Fuentes*, 21(2), 177-188. <https://doi.org/10.12795/revistafuentes.2019.v21.i2.03>.
- Sandoval Mena, M. (2011). Aprendiendo de las voces de los alumnos y alumnas para construir una escuela inclusiva. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9(4), 114-125. <https://revistas.uam.es/reice/article/view/4328>
- Segarra, T. y Ortells, M. (2021). Saltando la valla del cole. Referentes históricos de la escuela incluida. En J. A. Traver y María Lozano (coords.), *La escuela incluida. Redes comunitarias para el cambio educativo* (pp.45-57). Editorial UOC.
- Segarra-Arnau,T., Traver-Martí, J. A. y Moliner-García, O. (2023). Memoria de las escuelas de masías de Castellón. Un proyecto socioeducativo de participación comunitaria. En A. Vico y L. Vega (Coords.), *La innovación en el ámbito socioeducativo a través de las tecnologías y la atención a la diversidad* (pp. 1103-1118). Dykinson.
- Simons, H. (2011). *El estudio de caso: Teoría y práctica*. Morata.
- Stake, R.E. (1998). *Investigación con estudios de casos*. Morata.
- Stake, R.E. (2012). Estudios de casos cualitativos. En N.K. Denzin e Y.S. Lincoln (coords.). *Manual de investigación cualitativa. Vol. III. Las estrategias de investigación cualitativa* (pp. 154-197). Gedisa.

- Terol-Trenzano, E. (2022). El Museu Pedagògic de Castelló: Un espai polièdric per a recuperar la memòria escolar i impulsar la formació. *Kult-ur*, 9(17), 223–242. <https://www.e-revistes.uji.es/index.php/kult-ur/article/view/6651>
- Traver, J. A. y Lozano, M. (coords.) (2021). *La escuela incluida. Redes comunitarias para el cambio educativo*. Editorial UOC.
- Traver-Martí, J. A., Moliner García, O., y Sales Ciges, A. (2019). Negociando el currículum: Aprendizaje-Servicio en la escuela incluida. *Alteridad*, 14(2), 195-206. <https://doi.org/10.17163/alt.v14n2.2019.04>
- Vallaes, F. (2014). La responsabilidad social universitaria: un nuevo modelo universitario contra la mercantilización. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 12(5), 105-117. <https://www.redalyc.org/pdf/2991/299129977006.pdf>
- Yin, R. K. (2009). *Case Study Research. Design and Methods*. Sage.

11. AQUEL MAR QUE NUNCA VIMOS: UNA INICIATIVA LOCAL PARA RECUPERAR LA MEMORIA DE LA ESCUELA NUEVA EN LA EDUCACIÓN

**RAÚL MARCOS MARTÍN*, SARA VALDIVIESO BERMEJO,
MARÍA DEL MAR MONTALVO GARCÍA Y LUIS TORREGO EGIDO**

Universidad de Valladolid

* raulmarcosmartin@gmail.com

RESUMEN

Nuestra educación viene marcada por la esperanza rota de la primavera pedagógica que, en el primer tercio del siglo XX, floreció en nuestro país. El aliento de la Institución Libre de Enseñanza y la mirada abierta a la Escuela Nueva motivaron un florecimiento de iniciativas educativas que pretendían transformar no solo nuestra escuela, las estructuras sociales y las personas. Sin embargo, el franquismo desgarró esa esperanza e instaló sobre ella un manto de olvido cuyos extremos llegan, con respecto a algunas realizaciones, hasta el presente. Si algunas de las más importantes iniciativas se han ido conociendo, otras, más locales, aún siguen borradas de la memoria. Esa recuperación de la memoria educativa está en la raíz de la creación de la Cátedra de estudios sobre la Escuela Segoviana y la Renovación Pedagógica, una estructura propia de la Universidad de Valladolid que tiene como finalidad impulsar la atención, el estudio y la investigación científica acerca de la historia de la Educación en la provincia de Segovia, con especial atención a las iniciativas de innovación pedagógica que se llevaron a cabo en el primer tercio del siglo XX. Exponemos aquí sus finalidades, su sentido y las primeras realizaciones que ha llevado a cabo.

PALABRAS CLAVE

Memoria democrática, renovación pedagógica, investigación local.

1. INTRODUCCIÓN

El primer tercio del siglo XX es, en lo concerniente a Segovia, una época que bien podría denominarse Edad de Plata de la cultura y, más concretamente, de la educación. Sorprende, con la perspectiva que ofrece la distancia temporal, aquel gran desarrollo cultural y educativo.

La desproporción entre la realidad social y el ambiente creado, así como los logros alcanzados, es evidente (Mora & Sonllea, 2020). En efecto, Segovia es una ciudad que no se acerca a los veinte mil habitantes, con una esperanza de vida en torno a los 28 años en 1900 (Garrote, 2001), con un tejido económico muy débil, abrumadoramente funcionarial y con unas condiciones de vida muy precarias (García Sanz, 2005), sita en una provincia casi exclusivamente agraria.

En este trabajo presentamos la Cátedra de estudios sobre la Escuela Segoviana y la Renovación Pedagógica, de la Universidad de Valladolid. Se trata de una iniciativa local, de la provincia de Segovia, que se justifica en la relevancia de la historia y de la investigación local,

en sintonía con los planteamientos de la ciencia ciudadana, tal y como recoge la actual Ley Orgánica del Sistema Educativo (LOSU) o declaraciones internacionales, como la Iniciativa Helsinki (suscrita, por ejemplo, por el CSIC) que afirma que hay que proteger las infraestructuras nacionales para publicar la investigación localmente relevante o la Recomendación de la UNESCO sobre la Ciencia Abierta (2022) en donde se enfatiza su importancia para el desarrollo de este tipo de ciencia.

Exponemos sus objetivos, su estructura, su sentido y alguna de sus actividades, que han de considerarse con una perspectiva benevolente, pues se trata de una iniciativa que cuenta con escasos meses de vida.

2. MARCO TEÓRICO

2.1. La protección del conocimiento y la investigación localmente relevante

Hicks et al. (2015, p. 277) señalan una problemática de nuestro sistema científico. La ley española, afirman, «explicita el deseo y la conveniencia que los académicos españoles publiquen en revistas de alto impacto. El factor de impacto se calcula para revistas indexadas por Web of Science, que es una base de datos basada en los Estados Unidos...» y que contiene una gran mayoría de revistas en inglés. Sostienen que la presión por publicar en estas revistas hace que se primen los asuntos de carácter global y que no se tome en consideración una característica de la investigación y el conocimiento propios de las ciencias sociales y las humanidades: el interés por los temas localmente relevantes. Señalan ejemplos de esos temas, de carácter local, que, sin embargo, interesa estudiar: la ley laboral local, la atención médica para ancianos o el empleo de inmigrantes en una región. El aspecto que acabamos de describir es muy relevante, pues la presión por publicar en revistas de alto índice de impacto determina la orientación de la investigación.

Entre esas temáticas desdeñadas por el sistema predominante de ciencia se sitúa también la historia local, que ha sido definida como la que recupera la vida cotidiana y presenta a los individuos estableciendo relaciones con los otros para descubrir acciones, actividades y conductas propias de las comunidades estudiadas en el ejercicio de una cotidianidad activa (Zuluaga, 2010). El conocimiento de la historia local es de trascendental significación, pues reúne dos elementos muy valiosos: por un lado, forma parte del caudal que conforma la historia nacional o global, por otro, presenta particularidades y valores que son peculiares y que, desde esa particularidad, conforman a los seres humanos y a las sociedades.

La universidad tiene como misiones la docencia, la investigación y la extensión universitaria y tiene, también, un compromiso con el contexto y la población en la que se ubica. Uno de los componentes de ese compromiso es hacer memoria, para que lo valioso de la cultura y del pasado, de las iniciativas sociales, no pasen a formar parte de la niebla del olvido. La herramienta de la que hablaremos en estas páginas es eso, una herramienta para hacer memoria y proyectarla en el presente, de modo que esa memoria, se transforme en palanca que, a su vez, nos ayude a transformarnos.

Es preciso aclarar que utilizamos el concepto de hacer memoria en el mismo sentido que lo hacía Eduardo Galeano, tal y como se expone en Sacavino, aclarando que hacer memoria no es memorizar. Hacer memoria «es pensarse, ubicarse, inscribirse en un caminar como

pueblo, colectivo múltiple y diverso, que 'hace historia'. Por ello mismo, resulta necesario recoger el legado de quienes en otra época estuvieron en las mismas calles. Travesías de tiempo somos» (Sacavino, 2015, p. 71).

Esta circunstancia, la de estar hechos de tiempo y memoria, tiene una consecuencia muy relevante: la memoria de nuestro pasado social puede transformarse en un puente que interprete la propia experiencia y nos convierta en seres históricos, en el sentido enunciado por Paulo Freire (1976).

Como decimos, la extensión universitaria es también una función académica, de modo que pueda contribuir a un avance social. La extensión, en algunas ocasiones ha sido un significativo que ha permitido articular proyectos capaces de disputar los modos hegemónicos de hacer universidad (Tommasino & Cano, 2016). La Cátedra a la que nos referimos tiene funciones de investigación y de docencia, pero quiere reivindicar la de extensión, tan olvidada hoy en día o transformada en una transferencia hacia intereses empresariales o privados, o, en una versión más blanda, subsumida en una cierta perspectiva de la «responsabilidad social universitaria», incorporando al ámbito universitario una noción proveniente del mundo empresarial. Nuestra pretensión es ubicar esta tarea de la extensión en el marco más amplio de la noción de «compromiso social de la universidad» (Pérez et al., 2009).

No faltan bases normativas para fundamentar esta manera, contracorriente, de hacer universidad hoy. Ahí están los planteamientos de la ciencia ciudadana, tal y como recoge la actual Ley Orgánica del Sistema Universitario (LOSU), en la que se afirma que necesitamos una Ciencia Abierta, que asuma el conocimiento producido en nuestras universidades como un bien común, accesible y no mercantilizado, o declaraciones internacionales, como la Iniciativa Helsinki (suscrita, por ejemplo, por el CSIC) que afirma que hay que proteger las infraestructuras nacionales para publicar la investigación localmente relevante o la Recomendación de la UNESCO sobre la Ciencia Abierta (2022) en donde se enfatiza su importancia para el desarrollo de este tipo de ciencia, en concreto en sus propuestas de acción.

2.2. La renovación pedagógica en la Segovia del primer tercio del siglo XX

Ya se ha hecho referencia a las condiciones tan precarias de la sociedad del primer tercio del siglo XX. La infancia está en unas condiciones lamentables. Baste decir como indicativo que aproximadamente la mitad de los entierros celebrados en la Segovia del comienzo del siglo XX, son de niños y niñas menores de cinco años.

Sin embargo, en el seno de esa pobreza, de esas condiciones precarias, brota una realidad educativa diferente: en este período las tasas de analfabetismo son considerablemente inferiores en Segovia (16,4 %) no solo a las nacionales (32,2 %), sino también a las de lo que hoy se denomina Castilla y León (20,7 %) (Cerezo, 1991). En ese panorama de economía de casi subsistencia asombra la nómina de artistas plásticos, de escritores, de intelectuales que ejercieron su influencia, individualmente o a través de grupos constituidos. La lista es muy grande: Antonio Machado, Ignacio Zuloaga, Emiliano Barral, Aniceto Marinas, Mauricio Fromkes, los hermanos Zubiaurre, Regoyos, Fernando Arranz, Juan de la Pezuela (presidente de la Real Academia de la Lengua), Joaquín María Castellarnau, Agapito Marazuela...

En ese listado tiene que hacerse un reconocimiento especial al círculo formado por el profesorado del Instituto General y Técnico, de las Normales de maestros y de algunos maestros de escuela: Antonio Machado, Blas Zambrano, Mariano Quintanilla, Antonio Ballesteros,

Rubén Landa, las hermanas Alfaya, Emilia Elías, Pablo de Andrés Cobos, ... Faltan muchos nombres ilustres en esta nómina, sobre todo de mujeres, sobre las que hay una gran laguna de desmemoria.

Como ha señalado la catedrática Gabriela Ossenbach (2022), el movimiento de renovación pedagógica y cultural que se produjo en Segovia durante esos años no tiene solo un interés local, pues esta provincia destacó en estos aspectos, empujados por un gran dinamismo y por el estrecho contacto con el acontecer cultural y educativo del resto de España. Las iniciativas educativas llevadas a cabo por estos hombres y estas mujeres y por los humildes, y a la vez magníficos, maestros y maestras supusieron un extraordinario avance en dirección a la renovación pedagógica.

Mencionaremos a continuación alguna de esas realizaciones relevantes a modo de pinceladas que ayuden al bosquejo del panorama educativo segoviano. No agotamos con ello el listado de iniciativas, pero sí señalamos las que nos parecen particularmente destacables:

Colonias Escolares. El impulso higienista llevó a realizar las primeras colonias escolares en Segovia en el año 1899. Los escolares segovianos (solo niños) se desplazaron a San Vicente de la Barquera (Santander) en ese verano. Después, las colonias se siguieron realizando hasta el año 1935, inclusive, aunque hubo un período de interrupción en su desarrollo. Las primeras colonias nacen con un enfoque caritativo, pero las colonias que se realizan a partir de los años veinte tienen un cariz más naturista y más coeducativo. Precisamente la convivencia entre niños y niñas será fuente de disgustos para algunos de los maestros y maestras que se encargaban de la organización y del acompañamiento a los y las escolares. También será motivo que utilizarán contra estos mismos maestros y maestras las comisiones de depuración establecidas por el franquismo. Cabe destacar las colonias del año 1931, realizadas en el Palacio de Riofrío, cercano a la ciudad de Segovia: los niños y las niñas comieron ese año en la vajilla de la Casa Real y durmieron en las sábanas bordadas con las iniciales de quienes fueran el Rey y la Reina de España.

Centros de Colaboración Pedagógica (CCP). Es esta una iniciativa muy relevante, que fue creada en la provincia de Segovia a comienzos de la década de los veinte del pasado siglo. Los CCP agrupan a maestros y maestras de pueblos cercanos entre sí, que, aproximadamente con una periodicidad mensual, se reúnen para formarse —hay quien considera a estos Centros como la primera institución de formación permanente en España y los cita como precedente de los actuales Centros de Profesores existentes en las distintas comunidades autónomas— y para compartir experiencias y problemáticas. Sus prácticas o líneas de trabajo se resumen en los siguientes puntos (Dueñas & Grima, 2009):

- Se reunían mensualmente con el objetivo de compartir experiencias, prácticas y recursos, así como para debatir sobre posibles problemas o circunstancias escolares y pedagógicas del momento.
- Muchos CCP impulsaron, organizaron y llevaron a cabo bibliotecas circulantes.
- Pretendían favorecer el desarrollo cultural de los pueblos en los que estaban situados a través de la realización de conferencias públicas.
- Se encargaron de renovar programas escolares y de elaborar nuevos planes educativos. Uno de los resultados de esta tarea fue la obra de Pedro Nataliás, titulada «Lecciones Preparadas» (1935).

- Establecieron una relación de colaboración con otras instituciones, como es el caso de la Universidad Popular Segoviana.
- Trabajaron en la transmisión y la divulgación de ideas, pensamientos e iniciativas pedagógicas a través de publicaciones.
- Otras actividades: el fomento de Sociedades de Amigos de la Escuela, la organización y el desarrollo de excursiones y de conferencias y jornadas de formación, así como la implicación y la participación en los congresos pedagógicos provinciales.

Sociedades de Amigos de la Escuela (SAE). Luis Bello, en su libro «Un viaje por las escuelas de España» (1926), reconoce a Segovia como una provincia pionera en la creación de estas organizaciones de acción social, que parten de la preocupación por la instrucción primaria. Destaca la labor del inspector Antonio Ballesteros Usano —que está también en el impulso de otras iniciativas pedagógicas segovianas, como la señalada de los CCP o en el cariz coeducativo de las Colonias Escolares— y de los maestros segovianos en su desarrollo (Ortiz, 2024). Según esta autora, las primeras SAE en la provincia aparecieron en mayo de 1925. Uno de sus objetivos fundamentales «era la apertura de la comunidad escolar a las familias» (Ortiz, 2021, p. 115) a través de la comunicación y la cooperación, en un momento en el que no existía ningún tipo de relación entre las familias y las escuelas y, en muchos casos, la que había se desenvolvía en un clima de desconfianza mutua. Algunas de sus acciones fueron:

- Dotar a la escuela de material que no pueda obtener con la consignación anual.
- Realizar reuniones, con ambiente familiar, donde se traten los problemas de la escuela.
- Fomentar la creación de instituciones educativas: bibliotecas infantiles, cantinas, roperos, intercambio de niños/as y maestros/as, etc.
- Estimular a los ayuntamientos en favor de la enseñanza, solicitando creación o graduación de escuelas, construcción de edificios, etc.
- Incentivar y posibilitar la realización de colonias escolares, excursiones y paseos.
- Difundir la labor educadora de la escuela.
- Realizar conferencias pedagógicas y culturales, especialmente dirigidas a la labor educadora de las familias.
- Celebrar fiestas de convivencia con diferentes motivaciones.
- Convocar concursos y exposiciones.
- Transmitir a las corporaciones oficiales las necesidades de su escuela (material, edificio escolar, vacantes, asistencia, etc.).

Congresos Pedagógicos Provinciales. Los congresos pedagógicos provinciales que se llevaron a cabo en Segovia aglutinaron a numerosos profesionales de la enseñanza y fueron una oportunidad de reunión, de debate y tratamiento de las principales cuestiones escolares. Dueñas & Grimau (2009) expresan que se llevaron a cabo tres congresos en la ciudad: en 1927, en 1928 y en 1929. Algunos de los temas educativos y pedagógicos que se trataron en estos congresos:

- La formación del Magisterio.
- La puesta en marcha de cursillos de perfeccionamiento docente.

- La unificación de las escuelas a través de la creación de relaciones más estrechas entre los diferentes niveles educativos y los profesionales que trabajan en los mismos.
- El favorecimiento de misiones culturales y bibliotecas circulantes para contribuir al logro de la escuela unificada.
- La creación de Sociedades de Amigos de la Escuela.
- La renovación de los programas y de los planes escolares, en los que se trataban, entre otras cuestiones, los libros de texto y sus limitaciones, además de su carácter homogeneizador, adoctrinador y excluyente, en muchos casos.
- El fomento de excursiones escolares.
- La colaboración en la mejora y la atención de la escuela rural mixta.
- La inclusión de enseñanzas alternativas para diferentes sectores de la población. En Segovia aparecieron instituciones, cuya finalidad era transmitir la cultura necesaria para desenvolverse en la sociedad. Estas fueron las conferencias dominicales para obreros, la escuela del hogar para mujeres, la Escuela de Artes y Oficios y la Escuela Elemental del Trabajo.
- El movimiento societario en Segovia.

Prensa Pedagógica. En la sociedad segoviana es frecuente la presencia de noticias educativas en los diarios de información general como *El Heraldo* o *El Adelantado de Segovia*, pero lo más relevante es la aparición de numerosas publicaciones periódicas de contenido pedagógico. Reseñaremos dos únicamente, ambas publicadas originariamente en la imprenta del editor Carlos Martín: *La Escuela Segoviana*, un semanario que en los años de la II República y bajo el impulso de tres maestros de escuela, Ángel Gracia, Julio Fuster y Pedro Natalías, se dedica de manera muy notable a la promoción del asociacionismo del magisterio y a la preocupación por cuestiones laborales y de recursos de las escuelas, y, sobre todo, la excepcional revista *Escuelas de España*, cuyos responsables son los maestros rurales Pablo de Andrés Cobos, David Bayón y Norberto Hernanz. La revista nació en Segovia en 1929, pero se publicó después en Barcelona, donde habían ido los maestros citados, seleccionados por el Ayuntamiento de Barcelona, a trabajar parte en las Escuelas de Patronato, y, finalmente, en Madrid. Esta revista es un órgano muy notable de avances pedagógicos, de propuestas para la formación inicial del magisterio, de promoción de iniciativas culturales (como las Misiones Pedagógicas), de difusión de innovaciones educativas (centros de interés, técnicas Freinet, método de proyectos, etc.) y tiene una marcada influencia de la Institución Libre de Enseñanza.

El panorama es más amplio que el aquí descrito. No obstante, no queremos olvidarnos en este apartado de dos obras notables: la primera es la política de pensiones emprendida por la Diputación de Segovia, con la cual financia los viajes de maestros y maestras para que conozcan las escuelas más innovadoras de España y de otros países (Francia, Bélgica, Suiza...), originando así la apertura a las corrientes renovadoras educativas. La segunda es la presencia de la Universidad Popular Segoviana, creada en 1919, días antes de la llegada de Antonio Machado como profesor del instituto de la ciudad. Esta Universidad Popular desarrollará una muy intensa labor educativa y cultural, con conferencias de las figuras intelectuales más importantes de la época y con el desarrollo de bibliotecas, cursos, etc.

Ese pasado ha permanecido, sin embargo, sepultado en el olvido. El golpe de estado de 1936 y la posterior dictadura franquista rompieron abruptamente con esta primavera peda-

gógica, sellaron los labios de sus protagonistas y ocultaron cualquier testimonio de esa realidad educativa. Todorov (2002) ha señalado que tanto los individuos como los grupos tienen derecho a saber, a conocer su propia historia. Si esa historia tiene carácter trágico —como en el caso que aquí nos ocupa, debido a la represión—, entonces el derecho se convierte en deber: el deber de recordar. El propio Todorov afirma que la memoria es imprescindible para la creación de sentido, sentido que, inevitablemente, viene filtrado por ciertas sensibilidades éticas, políticas y culturales del presente. En nuestro caso, desde la voluntad de construir una educación democrática y con sentido, que conozca su realidad histórica, que recupere su pasado, nos llevó a proponer la creación de una estructura universitaria.

2. OBJETIVOS / HIPÓTESIS

No se trata en este trabajo de establecer una hipótesis, pues, en realidad, no estamos presentando el resultado de un proyecto de investigación, sino que nuestro propósito, como ya se ha avanzado es, simplemente, presentar la experiencia —corta en el tiempo, pero con proyección de futuro— de la Cátedra de estudios sobre la Escuela Segoviana y la Renovación Pedagógica, con el objetivo de acotar sus finalidades y sus acciones, de modo que quizás tenga alguna utilidad o interés en algún otro contexto en el que se pretenda favorecer el desarrollo de la memoria democrática o de la renovación pedagógica.

3. METODOLOGÍA / MÉTODO

Por la particularidad antes descrita —la exposición de la experiencia que estamos llevando a cabo—, el método es descriptivo, en el sentido de que se detallan las principales iniciativas y se sitúan en el contexto histórico y geográfico en el que surge esta propuesta académica.

4. RESULTADOS

En este apartado nos ocuparemos, primero, de describir las potencialidades que puede tener la Cátedra en función de sus características, y, después, incorporaremos una breve relación de las actividades que hemos desarrollado en este breve período de tiempo.

4.1. Características de la Cátedra

La Cátedra de la que venimos hablando tiene un indudable interés social: por un lado, tiene como misión dar a conocer un legado valioso, dado que pretende contribuir al estudio riguroso y documentado de las iniciativas educativas y culturales, por otro lado, no se queda en el estudio del pasado, sino que quiere contribuir al fomento de la renovación pedagógica mediante la promoción de la misma y el conocimiento de las concreciones históricas que ha revestido en Segovia.

Con la Cátedra, que surge del empeño por rescatar del olvido, la vida y obra de las personas que conformaban la educación y la cultura segoviana, se pretende dar respuesta a una

realidad: todo grupo humano tiene la necesidad social de alcanzar una conciencia de su pasado, como componente inevitable de su presente; y en este sentido, la Historia le proporciona conciencia de sí mismo, de su identidad, de su situación en el tiempo, de su continuidad.

La Cátedra puede contribuir también a acciones formativas específicas que completen la formación inicial y permanente del profesorado e, incluso, a actuar como elemento que atraiga la celebración de jornadas, congresos y otras actividades relacionadas con el turismo cultural o científico.

Puede convertirse, así mismo, en una plataforma para fomentar la transmisión de experiencias educativas a los organismos públicos y privados para el enriquecimiento desde la Universidad a la sociedad en general, creando y desarrollando un fondo documental completo y ordenado que pueda ser objeto de estudio y consulta por interesados en las materias y campos de actuación.

Las Entidades que participan en la Cátedra y la sostienen con sus fondos son las corporaciones locales, en nuestro caso la Diputación Provincial de Segovia y el Ayuntamiento de Segovia, ya que, en ambos casos, son entidades protagonistas del proceso de desarrollo histórico de la escuela y de su proceso de renovación pedagógica, de modo que su colaboración con la Cátedra representa también un paso hacia la recuperación de su propia historia. Por otra parte, disponen de fondos documentales que pueden ser de mucho interés para la investigación del objeto de estudio de la Cátedra. Además, cuentan con espacios y recursos organizativos para el desarrollo de actividades de difusión o de formación que pueda llevar a cabo la Cátedra. En el momento presente se ha firmado ya el convenio con la Diputación y está pendiente el del Ayuntamiento, que ha expresado su voluntad de llevarlo a cabo.

La Cátedra cuenta, en la actualidad, con 32 miembros individuales. Proceden del profesorado universitario de la propia Universidad de Valladolid y de otras universidades (Complutense, Autónoma de Madrid, Salamanca, León), de estudiantes de doctorado, máster y grado, de profesorado no universitario, así como de las instituciones que son miembros de la Cátedra. Este carácter diverso de la Cátedra creemos que es una de sus potencialidades, pues reúne profesorado experto, junto con estudiantes, maestros y maestras, algún profesor jubilado y también contamos con la presencia de otros perfiles, como archiveros o bibliotecarios. Consideramos que este rasgo puede alejarnos del academicismo.

Otra de las potencialidades de la Cátedra está en su voluntad de establecer conexiones y alianzas con otros colectivos. Recientemente se ha creado la Red Universitaria de Renovación Pedagógica. Integrantes de nuestra Cátedra han estado en el impulso a la formación de esa Red que defiende la innovación, pero que se sirve del término renovación, puesto que nuestra innovación se asienta en los postulados de la Escuela Nueva, en los esfuerzos de la educación republicana, en la primavera educativa de los Movimientos de Renovación Pedagógica. Se trata de una innovación con memoria histórica democrática y atenta al contexto y al entorno sociocomunitario de cada centro, vinculada con la realidad social y cultural de los barrios y los pueblos para dar respuestas y soluciones a los problemas que les acucian, con un compromiso de apoyo a la comunidad educativa y al equipo docente para transformar la educación en un movimiento de emancipación y lucha social por los derechos y la convivencia en igualdad en cada contexto. Una innovación que apuesta por la defensa de la escuela pública.

Por otra parte, hay cátedras, fundaciones, institutos universitarios, ... que defienden una idea de renovación pedagógica como la aquí expuesta. La Red deber servir para que estas entidades, como nuestra Cátedra o la de Renovación Pedagógica de la Universitat de Girona, estén en contacto e intercambien información y, así mismo, para que las personas que integramos la Red tengamos la posibilidad también de intercambiar experiencias e iniciativas.

4.2. Iniciativas puestas en marcha por la Cátedra

Enumeramos a continuación algunas de las iniciativas que ha llevado a cabo la Cátedra en su corta trayectoria:

Aulas con Historia. Esta iniciativa consiste en renombrar las aulas del campus María Zambrano (Segovia) con el nombre y la biografía de docentes vinculados a la renovación pedagógica (maestros, maestras, profesores del Instituto, miembros de la Inspección, ...). En cada una de las aulas se ha colocado un cartel con el nombre del personaje, la fotografía —en el caso de que se disponga de ella— y un código QR cuya lectura conduce directamente a un breve —siempre menos de una página— apunte biográfico. Esta actividad de la Cátedra, previa a su constitución formal, se ha utilizado también en la Jornada de Acogida del alumnado (en el curso 2023/2024 y en el curso 2024/2025) que inicia sus estudios en la Facultad de Educación de Segovia, para llevar a cabo un juego de pistas, de manera que sean conscientes, desde el primer día, del sentido de la denominación de las aulas.

Acto de reconocimiento a docentes de la renovación pedagógica en Segovia en el primer tercio del siglo XX. Se trata de una iniciativa para rendir homenaje a los y las docentes de la Edad de Plata en Segovia. En el acto, además de realizar un breve boceto de las realizaciones educativas en la Segovia de aquella época, se incluyeron las vivencias de las familias de docentes renovadores. El acto contó, exclusivamente, con la intervención de los miembros más jóvenes de la Cátedra y de los familiares descendientes del profesorado que llevó a cabo su labor de renovación pedagógica.

Exposición de las Colonias Escolares Segovianas. Se trata de una exposición divulgativa, compuesta de 17 paneles y material diverso —fotografías, memorias de las Colonias, libros sobre higienismo o de lectura utilizados en las Colonias, reproducciones de noticias de prensa de la época, comunicaciones escritas de autoridades o maestros y maestras participantes en las Colonias—. La exposición comenzó su andadura en el Campus de nuestra universidad, para continuar después su periplo por diferentes Municipios de la provincia de Segovia: Otónes de Benjumea, Santa María la Real de Nieva, El Espinar, Prádena, Navafría y Cuéllar. Varias de esas localidades fueron sedes de la Colonia Escolar Segoviana, en las décadas de los años veinte y treinta del siglo pasado. Es de reseñar el trabajo que se ha realizado con centros educativos de Educación Primaria y de Educación Secundaria: se han elaborado materiales educativos sencillos y se ha aprovechado la visita a la exposición como recursos educativos.

Jornada de formación «Experiencias educativas que transforman. Las colonias escolares hoy», con la que se recuperó la memoria de nuestra escuela, y se habló sobre las colonias escolares que se están llevando a cabo en la actualidad, en nuestra provincia. El objetivo de esta jornada, que contó con una numerosa participación de maestros y maestras, así como de alumnado de Magisterio, fue doble: contribuir a recuperar la memoria de nuestra escuela e impulsar una iniciativa pedagógica renovadora cuyo sentido tiene plena vigencia. La Cáte-

dra no tiene solo un propósito de recuperación de nuestra historia, sino también de fomentar iniciativas renovadoras en la escuela actual.

Por otra parte, se han puesto en marcha también otras iniciativas que pueden considerarse más académicas, como la puesta en marcha de *trabajos fin de grado o fin de máster*, que tienen la finalidad de estudiar lo que fue nuestra renovación pedagógica o promoverla en la actualidad. Estos son los títulos de algunos de esos trabajos de fin de titulación: *Las misiones pedagógicas en Segovia: la visión de Escuelas de España*, *El magisterio renovador en la provincia de Segovia*, *La depuración docente en Segovia: el caso del grupo escolar Colmenares (1936-1940)*, *Las Colonias Escolares en la provincia de Segovia. Un estudio de caso en Educación Infantil*, *Trayectorias biográficas del equipo impulsor de la revista «La Escuela Segoviana»*, *Antonio Ballesteros Usano: ideario y legado pedagógico de un educador transformador*, *La Junta para ampliación de estudios y la renovación pedagógica en Segovia en el primer tercio del siglo XX*, *La «Conspiración Educativa»: Origen, finalidades, actividades e influencia sobre sus miembros*.

Además de esto, se han realizado charlas en centros educativos, un curso y un taller dirigido a estudiantes de Magisterio y también al profesorado en ejercicio, y se han incorporado alguno de los elementos que hemos elaborado a la docencia en los Grados de Magisterio, tanto de Educación Infantil como de Educación Primaria y en el Máster Universitario en Investigación e Innovación Educativa que se imparte en la Facultad de Educación de Segovia (Universidad de Valladolid).

En octubre, se tiene previsto realizar un Congreso Internacional que lleva como título «La renovación pedagógica ayer y hoy. Una mirada crítica a la transformación de la educación». En el mismo, se quiere fomentar un espacio de diálogo y reflexión crítica a partir de investigaciones y experiencias de renovación pedagógica, tanto en perspectiva histórica como en la actualidad. Se presentarán experiencias tanto de Educación Infantil, como de Educación Primaria, así como de Educación Secundaria y de Universidad. También habrá talleres y mesas redondas, así como momentos de diálogo entre los autores y las autoras de las comunicaciones, que no tendrán la tradicional sesión expositiva: antes del Congreso su texto estará a disposición de todas las personas inscritas, de modo que pueda dialogarse sobre las cuestiones fundamentales abordadas por los y las participantes.

Todas estas iniciativas se dan a conocer y se difunden a través de la página web —<https://catedraescuelasegoviana.uva.es/>— y las redes sociales de la Cátedra —@catedrasegovia en Instagram y X—.

5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

La Cátedra es una estructura universitaria que pretende huir del academicismo. Tal y como señala Freire (2003), en el caso de quien escribe estas letras, no podemos rechazar la academia, porque somos académicos —trabajamos o estudiamos en ella—, pero no queremos ser academicistas. Aunque necesitamos de las instituciones para sobrevivir, para poder realizar y financiar nuestros proyectos, para sacar a la luz y pasear nuestro pasado de renovación pedagógica y para estimular la renovación pedagógica en la escuela y en la sociedad actual, lo que nos sostiene son el compromiso y la ilusión, así como el amor por la educación.

El compromiso con la labor realizada por educadores y educadoras formidables, que llevaron a cabo realizaciones pedagógicas valiosas y admirables, que se empeñaron en hacer una sociedad mejor y más justa con la educación, que quisieron convertir a las humildes escuelas en el centro de la vida social. Y lo hicieron en condiciones muy adversas: la pobreza, la escasez de recursos, la incompreensión de buena parte de la opinión pública y de las autoridades, las condiciones lamentables en que se encontraba la infancia... El golpe de estado de 1936 arrancó de raíz su obra e impidió la transmisión de ese legado tan valioso.

De ahí la necesidad de nuestro compromiso que consiste, ahora, en rescatar, estudiar y difundir lo que aquellos humildes y magníficos seres humanos realizaron. Nos ilusiona contribuir, siquiera sea con un gesto modesto, a que se conozca quiénes eran, qué hicieron, por qué y cómo lo llevaron a cabo. Y estamos ayudando a que las propias familias descendientes de alguno de estos referentes pedagógicos conozcan hoy quiénes fueron sus abuelos o abuelas.

Somos conscientes del valor y de la belleza que encierran las acciones de estos educadores y educadoras, hemos descubierto iniciativas hermosas, resistentes, llenas de esfuerzo y de una extraordinaria calidez humana. Si se mira bien, en el fondo de ellas está el amor a la infancia, la idea del potencial extraordinario de la educación y la práctica pedagógica como una muestra de esperanza, de desarrollo humano, atravesado por ideales de bondad, libertad y justicia.

Tenemos el decidido propósito de contribuir a la memoria democrática. No podemos olvidar que durante cuarenta años de régimen democrático no ha habido un tratamiento de la memoria en nuestro país. Así, el franquismo, que borró toda huella de las innovaciones y realizaciones de estos humildes y magníficos educadores y educadoras, originó un vacío, un agujero negro en nuestra valiosa herencia educativa, que ha dado lugar a una educación desmemoriada y, por eso mismo, desnortada. Es preciso romper esas cadenas de olvido y dar a conocer el legado de una educación profundamente democrática y humanizadora.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bello, L. (1926). *Viaje por las escuelas de España (Tomo I)*. Magisterio Español.
- Cerezo Manrique, J. F. (1991). *La formación de maestros en Castilla y León (1900-1936)*. Diputación de Salamanca.
- Dueñas, C. de. y Grimau, L. (2009). *De las sombras a la luz. La educación en Segovia (1900-1931)*. Talasa.
- Freire, P. (1976). *La educación como práctica de la libertad*. Siglo XXI Editores.
- García Sanz, A. (2005). Segovia 1909-1926: bases materiales y ambiente social de una ciudad castellana en el fondo de su decadencia. En J. L. Mora y J. M. Moreno (Coords.), *Pensamiento y palabra en recuerdo de María Zambrano (1904-1991): contribución de Segovia a su empresa intelectual* (pp. 281-290). Junta de Castilla y León.
- Garrote, J. M. (2001). *Cien años de medicina en Segovia*. Colegio de Médicos de Segovia.
- Hicks, D., Wouters, P., Waltman, L., de Rijcke, S. y Rafols, I. (2015). Bibliometrics: The Leiden Manifesto for research metrics. *Nature*, 520(7548), 429-431. <https://doi.org/10.1038/520429a>.

- Mora, J. L. y Sonlleve, M. (2020). *Educación, cultura y sociedad. Génesis y desarrollo de un proyecto reformista*. Universidad Popular Segoviana.
- Ortiz, R. (2021). *La revista Escuelas de España (1929-1936). Estructura, características e influencia pedagógica de la Institución Libre de Enseñanza* (Tesis Doctoral, Universidad de Valladolid). Repositorio UvaDoc. <http://uvadoc.uva.es/handle/10324/46448>
- Ortiz, R. (2024). *La cooperación entre la familia y la escuela. Las Sociedades de Amigos de la Escuela en Segovia* (Trabajo de Fin de Grado, Universidad Nacional de Educación a Distancia).
- Ossenbach, G. (2022). Prólogo. En C. de Dueñas. *Las Colonias Escolares Segovianas. 1899-1936* (pp. 3-6). UNED.
- Perez, D., Lakonich, J., Cecchi, N. y Rotstein, J. (2009). El compromiso social de la universidad latinoamericana del siglo XXI: Entre el debate y la acción. IEC-CONADU.
- Sacavino, S. (2015). Pedagogía de la memoria y educación para el «nunca más» para la construcción de la democracia. *Folios*, (41), 69-85. <http://hdl.handle.net/20.500.12209/6040>.
- Todorov, T. (2002). *Memoria del mal, tentación del bien. Indagación sobre el siglo XX*. Península-HCS.
- Tommasino, H. y Cano, A. (2016). Modelos de extensión universitaria en las universidades latinoamericanas en el siglo XXI: tendencias y controversias. *Universidades*, 67, 7-24. <https://n9.cl/jts4d>
- Zuluaga, F.U. (2010). Historia local y hermenéutica. *Historelo. Revista de Historia Regional y Local*, 2(3), 143-155. <https://doi.org/10.15446/historelo.v2n3.12383>

12. EL CRIPTOSISTEMA DE LA BASURA BAJO UNA MIRADA EDUCATIVA

JÚLIO J. CONDE Y PABLO*, Á. MEIRA CARTEA

Grupo SEPA-interea, Universidade de Santiago de Compostela

*julio.conde@usc.gal

RESUMEN

Las iniciativas educativas que abordan el problema de la generación de residuos urbanos se han focalizado durante décadas, y casi exclusivamente, en la correcta separación de las diferentes fracciones por parte la población. Las omnipresentes campañas de concienciación han implantado la percepción de la existencia de una solución basada en optimizar la clasificación de residuos, llevando a la ciudadanía a asumir que existe una solución técnica y conductual a este problema. De este modo, se eclipsa la crítica al sistema de producción y consumo, el cual está en el origen de la generación masiva de residuos en las sociedades avanzadas. La creencia en una solución técnica-conductual desemboca en una responsabilidad limitada a las decisiones personales sobre los residuos generados, que comienza con la separación del residuo y finaliza inmediatamente después de depositarlo en el contenedor que se corresponda con la fracción establecida. Con ánimo de desvelar las implicaciones de actos tan cotidianos como separar y tirar la basura, se plantea el uso de la metodología de la ruta guiada, con el fin de dar visibilidad a las realidades ocultas de estos hábitos ya cotidianos en nuestros paisajes urbanos.

PALABRAS CLAVE

Educación ambiental, metabolismo urbano, reciclaje, residuos sólidos urbanos.

1. INTRODUCCIÓN

La producción masiva de residuos asociada al consumo desenfrenado de bienes es un factor determinante en la configuración al metabolismo urbano contemporáneo. El éxito y la gran aceptación social del modelo de separación de residuos sólidos urbanos se fundamenta en la aparente simplicidad de la solución que se nos propone: una economía «circular» en la que la separación de las fracciones transforma nuestra basura en materiales útiles. El hecho de asumir como cierto que la mayoría de los residuos que generamos en nuestras casas serán de nuevo utilizados como materias primas, hace que el aumento del porcentaje de fracciones separadas en origen se convierta en el objetivo prioritario, afianzando el consumismo como un aspecto fundamental e irrenunciable de nuestros estilos de vida. En consecuencia, la contribución del sistema hegemónico de producción y consumo a la crisis climática y ambiental se enmascara, lo que desplaza el debate público a la búsqueda de soluciones para las externalidades -en jerga económica- de las industrias que lo sustentan. Es, en buena medida, un enfoque de «fin de cañería» que, además, traspasa gran parte de la responsabilidad

del problema hacia la población y a los comportamientos que decide adoptar o no: que el sistema funcione depende -o eso se transmite- de que las personas actúen racionalmente, cumplan las normas y separen adecuadamente los residuos domésticos en las fracciones que el sistema establece.

2. MARCO TEÓRICO

2.1. La pedagogía de residuos

Separar correctamente los residuos domésticos se ha convertido, principalmente en las sociedades más avanzadas económicamente, en el comportamiento proambiental que más se identifica con el ejercicio de una ciudadanía ambiental responsable, solo equiparable a otros hábitos fáciles de asumir como apagar las luces o desconectar aparatos electrónicos cuando no están en uso. Según una demoscopia reciente del CIS (Centro de Investigaciones Sociológicas [CIS], 2023) es, con diferencia, la conducta proambiental con mayor grado de cumplimiento; ya que prácticamente el 80 % de la población española afirma separar -vidrio, envases o papel- siempre o a menudo. La densidad y frecuencia con la que la población se enfrenta a experiencias educativas relacionadas con la basura doméstica y su separación también contribuye a transmitir, implícitamente, que las políticas públicas están abordando esta problemática de forma correcta y efectiva. Nada más lejos de la realidad. Sin entrar a valorar el porcentaje de los residuos sólidos urbanos (en adelante, RSU) recuperados a través de la separación doméstica que son finalmente reciclados, o sobre la calidad de la separación que se consigue; el dato más preocupante y significativo es que en las sociedades más desarrolladas la cantidad de residuos generados per cápita no ha disminuido significativamente en las últimas décadas.

El Quinto Programa de Acción en Materia de Medio Ambiente de la Unión Europea (UE) para el período de 1993 a 2000 estableció por primera vez una meta cuantitativa específica en relación con la gestión de RSU (Decisión 2179/98). En concreto, fijó el objetivo de reducir su generación a 300 kilogramos por persona y año para el año 2000. Un objetivo extremadamente ambicioso dado que, en ese momento, la generación de RSU en la mayor parte de los países de la UE era significativamente mayor. En la actualidad, según datos de Eurostat (2024a), el promedio de generación de residuos en 2022 en la UE fue de 513 kilogramos por persona/año, incluyendo países que superan los 700 kilogramos. De hecho, en los subsecuentes Programas de Acción de la UE se renunció a establecer objetivos en términos cuantitativos, pasando a formular metas más ambiguas e interpretables y haciendo hincapié en la necesidad de disociar -desacoplar- la correlación positiva entre crecimiento económico y producción de basura. Este replanteamiento estratégico explica porque se concede más importancia al incremento de las tasas de recuperación de materias primas a partir de los residuos (con lo que se «reducen» los residuos que han de ser incinerados o depositados en vertederos) que a la mengua en origen de los residuos que se producen. Un matiz esencial desde el punto de vista de la pedagogía hegemónica de la basura.

En el discurso sobre la gestión de RSU que se expresa en el tópico de las «tres erres» (reducir, reutilizar, reciclar) está claro que la reducción se refiere a minimizar los residuos a través del recorte del consumo y se supone, también, que esta debe ser la opción prioritaria.

Sin embargo, el énfasis en la «prevención» que recoge la normativa europea de la últimas décadas -substituyendo al concepto de reducción- (Directiva 2008/98), aun cuanto se apela de forma ambigua a determinadas formas de reducción, tiene que ver con las dificultades de la economía global de mercado para interiorizar el problema de los límites ecológicos y para cuestionar los estilos de vida consumistas que alimentan irremediabilmente la espiral de generación de residuos.

El mercado ha descubierto, además, que la recuperación de materias primas a partir de los RSU puede ser un negocio próspero. Un negocio con el valor añadido de ser percibido positivamente por una sociedad cada vez más inquieta por la evolución de la crisis socioambiental. Ya advertía Ulrich Beck (2002, p. 162) que, «en términos sistemáticos, los peligros medioambientales constituyen un ámbito de conflicto: siempre hay perdedores, pero siempre hay también ganadores», creándose una situación paradójica en la que «a medida que aumentan el peligro y la percepción general de este conflicto, aumenta de forma simultánea un interés sumamente legítimo por prevenirlo y eliminarlo». De ahí que sea el mismo mercado, cuya lógica depende de una voracidad consumista permanente y cuestionado por las agresiones ambientales que esa misma voracidad desata, el que también active las «industrias de ángeles guardianes» (Beck, 2002, p. 164). Estas son industrias que actúan simbióticamente con las instituciones públicas para aplicar políticas de control ambiental en nombre de la salvaguarda del medio ambiente y de la calidad de vida de la población. Son estas industrias «verdes» las que han convertido la gestión de RSU en un negocio próspero y en expansión en los países más desarrollados.

La pedagogía hegemónica de la basura tiende a convertir a la educación ambiental en una herramienta más de las estrategias de marketing social orientadas a estimular el consumo: busca convertir los residuos en una oportunidad de negocio para las empresas que los gestionan y los reintroducen en un nuevo ciclo de producción-consumo, multiplicando sus plusvalías. En esta espiral, el triaje doméstico no se remunera, la población costea fiscalmente el proceso de recogida de RSU y paga por una materia prima que después «regala» a las empresas encargadas de su gestión como residuo. Para que este modelo no desvele la lógica que lo hace funcional para el mercado, la ciudadanía, reducida a un agregado de consumidores ingenuos, ha de percibir que esta alternativa para la gestión de RSU es tan necesaria como inviables o antieconómicas lo son otras. El resultado nos convierte en dóciles separadores y donadores de nuestros residuos, socializándonos para percibir esos comportamientos como un ejercicio cívico de responsabilidad y coherencia ambiental (Layrargues, 2002; Meira Cartea, 2015).

En este escenario, el de una sociedad que opera bajo el imperativo de la expansión del mercado como principio máximo, la educación ambiental aplicada a una mera gestión técnica-conductual de los RSU corre el riesgo de renegar de su carga sociocrítica y emancipadora para convertirse en una herramienta perfectamente funcional para los objetivos e intereses del mismo mercado que, en principio, cuestiona. El recurso pedagógico que aquí se presenta navega en este espacio contradictorio y pretende ayudar a las personas destinatarias y a percibir las contradicciones que encierra y actuar en consecuencia.

2.2. El criptosistema en el paisaje urbano

El paisaje urbano, desde una perspectiva cultural, no se refiere a un entorno físico concreto, sino a una convención que varía según la cultura y la época. El paisaje urbano no está compuesto por el sumatorio de los diferentes elementos que componen una ciudad, sino la imagen que se destila de ella -tanto a nivel individual como colectivo- influenciada por la formación cultural y los estados de ánimo del espectador. Por lo tanto, el paisaje urbano se considera un fenómeno subjetivo, esto es, una interpretación cultural de la realidad física del entorno urbano (Maderuelo, 2010).

Haciendo una analogía entre el paisaje urbano y el paisaje «natural», nos valemos del concepto de criptosistema, definido por González Bernáldez (1981/2022) como un sistema subyacente no visible de interacciones que dan lugar al fenosistema, es decir, los componentes perceptibles que componen el paisaje. Podemos afirmar que la presencia ubicua de los diferentes colectores se constituye como elemento común del fenosistema urbano, así como el acto cotidiano de separar fracciones de residuos se establece como uno de los rituales fundamentales en nuestra relación con ese medio. Tras este paisaje cada vez más visible -de hecho, su «visibilidad» es esencial para que incentivar y estimular el comportamiento de selección- se encubre un criptosistema en el que son evidentes las contradicciones entre un abanico de comportamientos que la sociedad en su conjunto asocia con el compromiso con la sostenibilidad y unas prácticas integradas en estilos de vida que son funcionales para un modo de producción-consumo que genera insostenibilidad. Un repaso de la evolución estética de los contenedores de recogida de residuos, que ya forman parte cotidiana del paisaje urbano, nos llevaría a consideraciones simbólicas y culturales que van mucho más allá de aspectos relacionados con su utilidad o resistencia (Meira Cartea, 2015).

2. OBJETIVOS

La mayor parte de los recursos socioeducativos para fomentar el «reciclaje», parten de la existencia de residuos como una realidad inmanente en nuestro estilo de vida, aplicando técnicas de marketing y formatos publicitarios para transmitir información sobre como distinguir correctamente los elementos que componen las diferentes fracciones y aprender a optimizar su separación (Meira Cartea, 2015). Asumiendo la carencia de recursos educativos que cuestionen el origen socioeconómico del problema de los residuos urbanos, el objetivo de esta actividad didáctica es desentrañar el criptosistema de la basura, es decir, los elementos y procesos asociados (y cómo se interrelacionan) que no percibimos o que se velan intencionadamente, y que desvelan el modelo estructural que subyace a la separación en diferentes fracciones de los residuos sólidos urbanos en nuestras sociedades. De este modo, se abre la posibilidad de cuestionar la lógica del modelo social y económico dominante, para revelar los intereses del mercado que están en el origen de la generación masiva de residuos generados por las sociedades avanzadas.

La retórica de las campañas educativas e informativas asociadas a la gestión de los residuos sólidos urbanos suele identificar la selección en origen con el reciclaje, propiciando la confusión entre seleccionar y reciclar. Por ejemplo, en la página web de la Organización de Consumidores y Usuarios (OCU), una de las principales asociaciones de este tipo en el Estado

español, se puede leer que «reciclar bien la basura es esencial, cuanto mejor lo hagas, más valor tendrá el residuo, es decir, mejor estaremos aprovechando sus materiales sin necesidad de destruir de más ni explotar nuestros escasos recursos naturales en exceso»; para reforzar esta identificación el mismo texto prosigue con una apelación moral a la responsabilidad cívica: «Los ciudadanos somos una pieza clave del proceso del reciclado, somos el primer eslabón de la cadena y, por lo tanto, indispensables. Sin nuestra colaboración, la tuya, no hay economía circular» (OCU, 2024). Desmontar esta confusión y situar el acto de separar residuos urbanos en su dimensión real, conectada con los estilos de vida que alimentan su crecimiento desaforado, es otro de los objetivos de esta propuesta educativa.

3. METODOLOGÍA

La metodología de la ruta guiada (o interpretativa, como también es conocida) es considerada una de las estrategias centrales en la educación ambiental no formal, siendo ampliamente utilizada como recurso educativo en este ámbito. En este sentido, la interpretación se desarrolla en el lugar que confluyen recurso y participantes, con obvias connotaciones educativas debido a que su objetivo es lograr un cambio positivo en las actitudes y el comportamiento de sus destinatarios. La interpretación del patrimonio ha tenido un fecundo desarrollo teórico durante décadas y es una disciplina que «posee una filosofía, metodología y técnicas propias [...], se sustenta en el conocimiento y en la información, y los traduce, los «interpreta» para hacerlos llegar al público en forma simple, amena, interesante y original» (Morales Miranda, 1998, p. 21).

En su libro pionero, Freeman Tilden (1977/2006, pp. 35-36) define la interpretación como una «actividad educativa que pretende revelar significados e interrelaciones [...] en lugar de simplemente transmitir información de los hechos», asignándole como objetivo principal «la provocación y no simplemente la instrucción». En base a esta definición, se adapta perfectamente al objetivo de desvelar el criptosistema de los residuos en el paisaje urbano. Con este fin, se diseña el *Lixo tour* (en castellano, Tour de la basura), en el que se plantea un recorrido circular en el entorno de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Santiago de Compostela. El alumnado se subdivide en base a los grupos interactivos definidos para el curso, lo que permite disponer de varios grupos de entre 20-25 personas. La actividad está adaptada, en principio, a estudiantado universitario, aunque la estandarización de la omnipresencia de «sistemas» de recogida de residuos sólidos urbanos en nuestros entornos la hace fácilmente adaptable para diseñar itinerarios similares en casi cualquier otro entorno o para otro nivel educativo, sea un campus universitario o cualquier otro espacio urbano (barrio residencial, centro escolar, polígono industrial, área de ocio, etc.).

Para evaluar la ruta guiada, se invita al alumnado a realizar una evaluación final de la actividad empleando un formulario anonimizado. El cuestionario se estructura en dos bloques de preguntas, complementado con una pregunta final abierta, con el fin de obtener una combinación equilibrada de datos cuantitativos y cualitativos. El primer bloque de preguntas utiliza una escala tipo Likert de 4 puntos, donde 1 se corresponde con «En desacuerdo» y 4 con «Muy de acuerdo», para evaluar la percepción general y el nivel de satisfacción de las personas participantes con respecto a la utilidad de la ruta. El segundo bloque emplea una

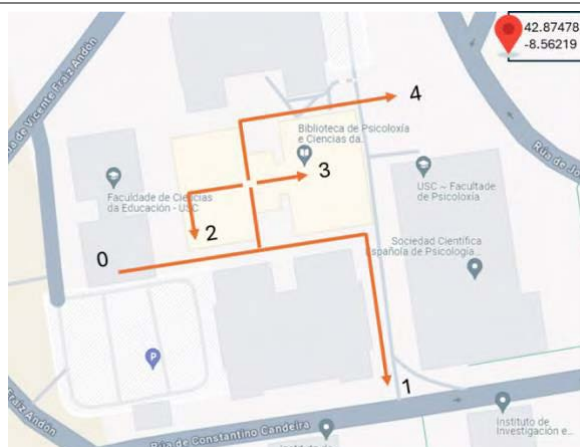
escala numérica de 1 a 10, permitiendo a las participantes asignar una puntuación detallada a diferentes aspectos específicos de la ruta. Finalmente, se incluye una pregunta abierta para recoger observaciones adicionales, comentarios, sugerencias o posibles mejoras para el *Lixo tour*, para permitir al alumnado ofrecer respuestas más ricas y detalladas, aportando una visión matizada de sus experiencias y sugerencias.

4. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

4.1. El *Lixo tour* en la Facultad de Ciencias de la Educación

En la Fig. 1 se presentan las etapas del *Lixo tour* en base a los elementos presentes en las proximidades de la Facultad, que articularán el discurso de la ruta que se detalla en la siguiente subsección. La ruta se ha estructurado en seis etapas y presenta una duración aproximada de una hora y media, incluyendo una reflexión final donde se discutirán las impresiones y aprendizajes del recorrido, permitiendo profundizar en los temas tratados durante la ruta. Como material de soporte, se utiliza una carpeta de tamaño A3 con esquemas, diagramas, imágenes y fotografías; para complementar las explicaciones del educador-intérprete y ofrecer a las personas participantes referencias complementarias tangibles a lo largo del recorrido.

Figura 1. Esquema de la ruta diseñada en la Facultad de Ciencias de la Educación de la USC



4.1.1. Preludio

La etapa inicial se plantea como una introducción de la ruta antes de comenzar a mover al grupo, para familiarizar a los participantes con el propósito y el recorrido de la actividad. Además de servir como breve presentación, se formularán una serie de preguntas abiertas para fomentar la participación del alumnado a través de un pequeño debate. Con este fin, se describen las tres cuestiones fundamentales sujetas a discusión en este debate inicial, pudiendo añadirse más dependiendo de la interacción con el grupo. Este enfoque participativo no solo facilita la comprensión de los temas a tratar, sino que también permite adaptar la discusión a los intereses y conocimientos previos de los estudiantes, enriqueciendo así la experiencia educativa.

La primera pregunta orbita alrededor del significado del concepto de residuo. La presencia masiva de residuos en nuestra vida diaria es muy reciente y se debe, en gran parte,

al desarrollo de nuevas tecnologías y métodos de producción más eficientes a partir de la Segunda Guerra Mundial, caracterizada por una fabricación masiva y diversificada de bienes a bajo coste, lo que incrementó drásticamente la cantidad de residuos generados. Este contexto histórico y socioeconómico es crucial para entender por qué la producción de residuos se ha convertido en un desafío ambiental significativo en la actualidad.

La segunda pregunta cuestiona cuántas de las personas presentes «reciclan» y sus motivos. Este es un momento clave para explorar las percepciones y prácticas individuales respecto al reciclaje. Probablemente, la mayoría de los presentes afirmarán que reciclan, aunque en realidad solo separan los residuos, y que con sus acciones contribuyen a la «reducción de la extracción de materias primas» o a la «economía circular». Aquí se puede profundizar en la diferencia entre separar y reciclar, explicando que el reciclaje implica un proceso industrial de transformación de materiales.

La tercera pregunta busca que el alumnado reflexione sobre la cantidad de residuos que producen en sus hogares, con el fin de cuantificar y poner en perspectiva el impacto individual dentro de un contexto más amplio. Para ilustrar esta cuestión, los datos del INE indican que se recogieron 473,3 kilogramos de residuos por habitante en el Estado español durante el año 2020 (algo más de 39 kilogramos mensuales). Al contrario de lo que se pueda percibir, la mayor parte de los residuos recogidos en los hogares aún se gestionan de manera no selectiva, ya que solo un 22 % del total de los residuos urbanos se recogieron en fracciones separadas (Instituto Nacional de Estadística [INE], 2022a).

4.1.2. Los envases plásticos

La primera parada se realiza junto a un contenedor de envases y se inicia con otra pregunta abierta al alumnado, donde se cuestiona cuáles son los residuos que depositan habitualmente en el contenedor amarillo. Es probable que entre las respuestas se encuentren conceptos como «envases reciclables» o envases con el «símbolo/logo de reciclable». Indudablemente se están refiriendo al logo del Punto Verde o al símbolo de identificación de la resina plástica (ver Fig. 2). Tras escuchar las respuestas de las participantes, desvelaremos que el objetivo de estos logos no es, de ningún modo, indicar la potencial reciclabilidad de un envase. En el caso Punto Verde, el logo indica el pago de una tarifa por parte de los fabricantes que servirá, en teoría, para cubrir el coste de gestión de los envases utilizados, con independencia de que se lleguen a gestionar adecuadamente o no. En el caso del código RIC (del inglés, *Resin Identification Coding System*), el logo simplemente sirve para identificar la resina plástica con la que se fabrica el producto en base a unos códigos numéricos estándar (Asociación Española de Normalización, 2003). Debido a su semejanza con el triángulo de Möbius, símbolo de uso común con el que se identifica el reciclaje, los símbolos RIC a menudo se confunden con este.

Figura 2. Logos del Punto Verde (izq.), RIC para el poliestireno (centro) y triángulo de Möbius (der.)



En cualquier caso, el drama de los envases plásticos es que la mayoría se convierte en residuo después de su primer uso o con un número de usos muy reducido y, al contrario de lo que podemos creer, la mayoría no se recicla. Estimaciones recientes indican que de los 8700 millones de toneladas de residuos plásticos producidos entre 1950 y 2021, solo el 11 % ha pasado por el proceso de reciclaje (Kwon, 2023). Este ínfimo porcentaje no solo depende de la voluntad de la ciudadanía de separar las fracciones, si no de factores como el tamaño de los residuos o la diversidad de materiales plásticos y la variedad de usos que presentan. Adicionalmente, se puede introducir la cuestión de los envases compuestos, cuya composición y manufactura limita su potencial reciclabilidad. Como ejemplo paradigmático, en el itinerario se muestran *in situ* las capas despegadas de un *brick* de leche (compuesto por cartón, aluminio y plástico) para visualizar la dificultad física de separar sus componentes individuales.

4.1.3. Las soluciones del sistema

La segunda parada se realiza delante de una máquina expendedora de bebidas, anexa a una máquina de la iniciativa RECICLOS promovida por Ecoembes, que emplea un sistema de devolución y recompensa para estimular la recuperación de envases (Conde, 2023). En esta parada se descubre la naturaleza de Ecoembes, una sociedad participada por empresas multinacionales de los sectores del envasado, materias primas, distribución y venta al público que administra las tasas recaudadas a través de los envases marcados con el Punto Verde. Esta organización «sin ánimo de lucro» controla la gestión de residuos de envases domésticos en el Estado español a través de la figura de la responsabilidad ampliada del productor introducida en la legislación europea en la Directiva 2008/98/CE. Aunque la misión de Ecoembes es coordinar la gestión de los residuos de envases domésticos, actúa de facto como un lobby, vendiendo implícitamente a la ciudadanía la idea de que el supuesto reciclaje de los plásticos de un solo uso justifica su utilización indiscriminada. Además, existen muchas dudas sobre la veracidad de las cifras que ofrecen sobre el reciclado de envases: Eurostat (con datos del gobierno español) reporta alrededor de 20 puntos por debajo del 70 % anunciado por Ecoembes en 2017, mientras que asociaciones ecologistas lo reducen a valores por debajo del 25 % (Urbancic et al., 2020).

Curiosamente, la máquina expendedora en la que nos detenemos, repleta de plásticos de un solo uso, está ubicada a escasos metros de una cafetería universitaria que ofrece los mismos productos, lo que da la oportunidad de cuestionar si responde a alguna necesidad real del alumnado de la facultad. Del mismo modo, se aprovecha la cercanía de la cafetería para observar el uso habitual de vasos de café de un solo uso para llevar, situación que evidencia como nuestros estilos de vida repercuten en la generación de residuos. La percepción del tiempo como un recurso a optimizar, arraigado en una mentalidad de eficiencia y productividad, normaliza este tipo de hábitos aun cuando la diferencia de tiempo entre usar una taza de cerámica frente al uso de envases desechables no es significativa.

Del mismo modo, cabe señalar la incoherencia de la promoción del reciclaje de envases de vidrio por parte de Ecodiario, la organización «sin ánimo de lucro» que gestiona su reciclaje en el Estado español de forma análoga a Ecoembes. El INE informa que cada habitante separa de media 17,5 kilogramos de vidrio al año (INE, 2022a), cifra que refleja un esfuerzo significativo en la recogida de vidrio, pero que plantea la cuestión de si es razonable reciclar un material reutilizable cientos de veces. ¿Por qué el sistema promociona el consumo de

envases de vidrio de un solo uso para después someterlos a un proceso que incluye la recolección, transporte, limpieza, triturado y fundición a alta temperatura antes que someterlo a un simple proceso de lavado?

4.1.4. Los residuos «peligrosos»

En la tercera parada, se aprovecha la existencia de una zona de recogida de otras fracciones generadas habitualmente en el ámbito universitario, como tóneres de impresoras, lámparas fluorescentes y pilas. Cuestionando al alumnado si conoce por qué determinados residuos se recogen de forma selectiva, se pueden indicar los riesgos ambientales de objetos de uso común como pilas y baterías (metales pesados), cartuchos de impresora (tintas y disolventes) o lámparas fluorescentes (mercurio). Para incidir en la peligrosidad de las sustancias que contienen estos residuos, se puede usar el ejemplo de los metales pesados presentes en pilas y baterías (como el cadmio y el plomo), que son altamente tóxicos y pueden contaminar suelos y fuentes de agua, afectando a los ecosistemas y a la cadena alimentaria (Bro & Levy, 1994).

En Galicia, la gestión de estas fracciones está a cargo de SOGARISA (Sociedad Gallega de Residuos Industriales S.A., concesionaria del Centro de Tratamiento de Residuos Industriales de Galicia (CTRIG) en As Somozas). Tras las declaraciones públicas de la empresa conforme realiza la «gestión integral de residuos peligrosos», simplemente se esconde la gestión de un vertedero para residuos peligrosos, tal y como recoge la autorización ambiental integrada publicada por la Xunta de Galicia (Consellería de Medio Ambiente, Territorio e Vivenda, 2021). Si bien es cierto que la gestión de residuos peligrosos requiere de infraestructuras y tecnologías específicas para atenuar la peligrosidad de estos residuos (tecnologías de concentración, estabilización, reducción de la toxicidad, etc.), no dejan de ser pretratamientos para depositar los residuos en una suerte de vertedero más complejo y con medidas de seguridad adicionales, pero, al fin y al cabo, un vertedero. Esta revelación resulta sorprendente para nuestra audiencia, ya que existe la creencia de que estos residuos son en su mayoría reciclados -probablemente debido a su recogida selectiva- y no simplemente vertidos a un depósito subterráneo.

Esta etapa concluye mostrando uno de los tóneres depositados en el contenedor. De este modo, se puede cuestionar la potencial reciclabilidad de un residuo complejo, diseñado habitualmente para un solo uso y sin pensar en absoluto en su fin de vida. Los cartuchos de tóner no tienen un diseño homogéneo entre marcas y contienen una variedad de materiales que los hacen difíciles de reciclar, como mezclas de varios tipos de resinas plásticas, metales y productos químicos pueden ser tóxicos y requieren de tratamientos especiales. Este ejemplo incide, de forma análoga al *brick* de leche expuesto anteriormente, en la falta de interés de los fabricantes en diseñar productos y envases pensando en su fin de vida, si no en base a criterios puramente económicos.

4.1.5. Fast fashion

La cuarta parada se realiza delante de un contenedor de ropa usada situado en las proximidades de la Facultad. La industria de la ropa es un ejemplo paradigmático para explicar la noción de las obsolescencias a través del concepto de *Fast Fashion*, un modelo de negocio adoptado por las grandes marcas del mundo de la moda, que consiste en cambiar la oferta de sus tiendas en lapsos de tiempo más cortos (del orden de semanas) de los que se

acostumbraba tradicionalmente. López Barrios (2014, p. 30) explica que «la misma empresa es la que promueve estos cambios acelerados, surtiendo sus tiendas con nuevos diseños por semana [...] de modo que el cliente compra la prenda para no perder la oportunidad de adquirirla».

La obsolescencia programada se refiere a la práctica de diseñar productos con una vida útil limitada, de modo que se vuelvan obsoletos después de un período determinado, para fomentar el consumo continuo y una demanda constante de nuevos productos. Puede ser entendida desde tres perspectivas: función, calidad y deseabilidad. En cuanto al primer aspecto, la función, la obsolescencia se manifiesta cuando un producto se vuelve obsoleto debido al lanzamiento de otro producto que realiza la misma función de manera más eficaz. En relación con el segundo aspecto, la calidad, se trata de una estrategia donde el productor diseña intencionalmente la vida útil del producto, empleando técnicas y materiales de calidad inferior para reducir su durabilidad. Finalmente, en términos de deseabilidad, esta estrategia hace que un producto parezca anticuado debido a su apariencia o diseño, lo que lo vuelve menos atractivo para los consumidores (Moraes, 2015).

Así mismo, resulta de interés compartir algunos datos para entender los impactos de la industria textil, la cual se estima que produce alrededor de 48 millones de toneladas anuales de prendas, de las que la gran mayoría (63 %) está fabricada con fibras plásticas. Sin embargo, apenas un 12 % se recicla para aplicación como aislamiento o relleno de colchones, mientras que un 73 % se desecha, a priori en vertederos mediante incineración. Adicionalmente, cabe destacar que el uso de las prendas produce una cantidad estimada de 0,5 millones de toneladas anuales de microplásticos por desgaste y en los ciclos de lavado, que acaban en el suelo, las masas de agua o en el aire (Ellen MacArthur Foundation, 2017). Cabe advertir, que tampoco debemos caer en la tentación de pensar que las fibras naturales están libres de impactos ambientales; de hecho, el algodón, que supone aproximadamente una cuarta parte de la producción fibras textiles a nivel global, presenta serios impactos relacionados con el consumo de agua, la eutrofización y las emisiones de gases de efecto invernadero (Zhang et al., 2023).

4.1.6. La gran revelación

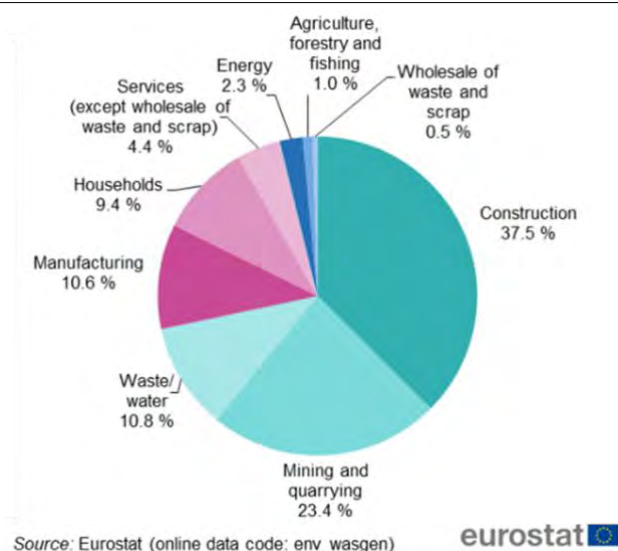
Como colofón de la ruta, se regresa al punto de partida para realizar una reflexión grupal. En este punto, se puede debatir sobre cómo la producción de residuos sólidos urbanos está directamente ligada a nuestros estilos de vida y hábitos de consumo. Además, se puede fomentar un diálogo activo entre las participantes, para compartir experiencias y debatir posibles soluciones para reducir la huella ecológica individual y colectiva.

Tras la reflexión, llega el momento de desvelar la última sorpresa: ¡Todo nuestro tour solo aborda una cantidad mínima de los residuos producidos por el sistema! Los residuos que se corresponden con la fracción sin valor de los bienes de consumo, es decir, los residuos que pasan «por nuestras manos», constituyen solo una pequeña parte de los residuos generados en nuestro sistema de producción y consumo. El hecho de que el alumnado repare en que la fantasía de la gestión de residuos solo pretende apuntalar el consumo es revelador y debería ayudar en la toma de conciencia sobre la magnitud del problema, así como sobre la necesidad de implementar cambios sistémicos más allá del triaje doméstico.

Como apoyo a esta afirmación, se muestra una perspectiva global de los residuos producidos en el Estado español, donde los residuos sólidos urbanos supusieron un 21 % del total

de los residuos producidos en el año 2020 (INE, 2022b). En todo caso, es importante reflexionar que en otros estados del mundo el desbalance es aún mayor debido a que, en el estado actual de desarrollo del sistema capitalista, la deslocalización de la producción de bienes de consumo y la extracción de materias primas en países empobrecidos sirve de sustento a las economías del norte industrializado. Esta deslocalización no solo perpetúa la explotación económica, sino que también transfiere los problemas ambientales a regiones con menos recursos para gestionarlos. De hecho, ampliando el foco al conjunto de la Unión Europea para el año 2020, los residuos recogidos en los hogares solo suponen un 9,4 % del total de los residuos producidos, tal y como se muestra en la Fig. 3 (Eurostat, 2024b). Con estos datos, se evidencia que la mayoría de los residuos se generan en fases previas al consumo final, durante la extracción de recursos, la manufactura y la distribución. Esta realidad pone de manifiesto la necesidad de acciones integrales que no solo se centren en la separación y gestión de residuos domésticos, sino que también aborden al sistema de producción y consumo.

Figura 3. Generación de residuos en actividades económicas y hogares (% del total de residuos)



Después de la gran cantidad de datos aportados, quizás en ocasiones difíciles de asimilar por su magnitud, un concepto interesante para contextualizar la capacidad de producción y los impactos de las sociedades humanas es el de antropomasa, que se refiere a la masa total de objetos y estructuras fabricados por los seres humanos, incluyendo edificios, infraestructuras, vehículos, plásticos, entre otros. Y es que la masa de origen humano supera, desde 2020, a la biomasa (viva) total en la Tierra; siendo la masa de edificios e infraestructuras mayor que la de árboles y arbustos o la masa global del plástico producido mayor que la masa total de todos los animales terrestres y marinos (Elhacham et al., 2020). Este dato sirve como un potente recordatorio de la capacidad de la actividad humana para alterar el equilibrio natural del planeta y pone el colofón a esta ruta guiada.

4.2. Evaluación del *Lixo tour*

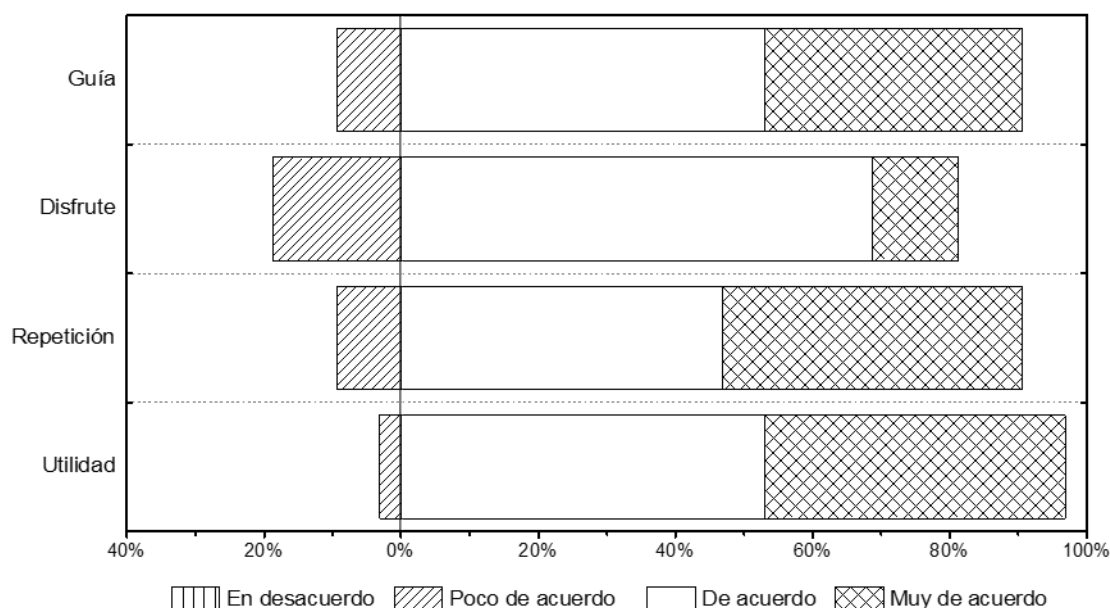
En la primera parte de la evaluación se analiza la percepción general y el nivel de satisfacción de las personas participantes. En la Fig. 4 se muestran los resultados del primer bloque en

porcentaje de respuestas para cada nivel de acuerdo. La figura sugiere que la mayoría de los participantes están de acuerdo o muy de acuerdo con los aspectos evaluados de la ruta, reflejando una percepción general positiva.

Los mejores resultados se recogen en los ítems de utilidad y voluntad de repetición de la ruta, obteniendo en ambos más de un 40 % de respuestas con la máxima puntuación, por lo que se puede deducir que la ruta cumple el objetivo de desvelar el modelo estructural asociado a la producción de residuos y que la mayoría de las participantes encuentra la experiencia lo suficientemente positiva como para considerar su repetición. Sin embargo, una evaluación más detallada muestra que el disfrute de la ruta presenta la puntuación negativa más elevada y, además, existe un porcentaje cercano al 10 % de participantes no repetiría la ruta. Estos resultados desvelan que, aunque las personas participantes consideran interesante la ruta, parecen no estar disfrutando de la misma; lo que podría indicar que el mensaje de la ruta no es agradable o que contenido de la ruta está trasladando un mensaje pesimista.

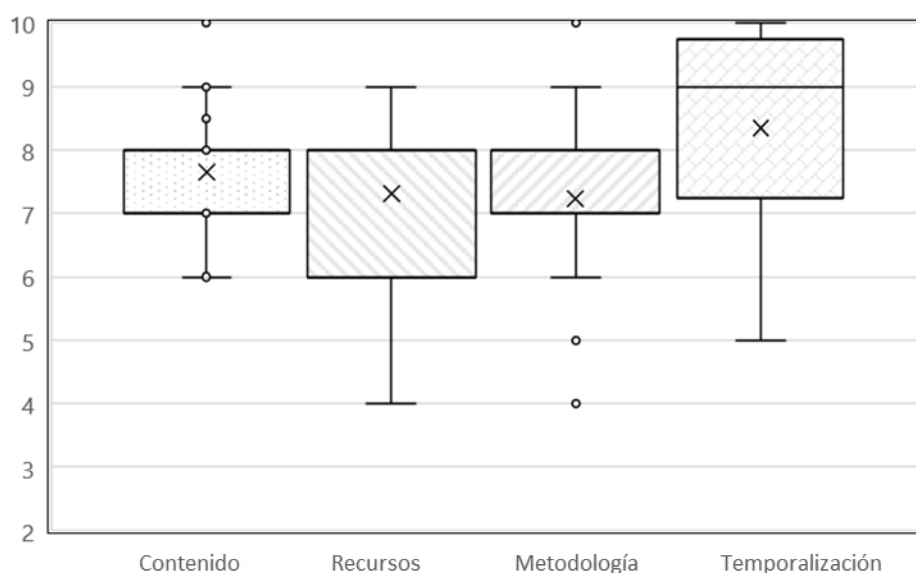
La posible transmisión de un mensaje pesimista es preocupante ya que, aun cumpliendo el objetivo propuesto de desvelar el criptosistema de los residuos, podría generar un sentimiento de sobrepaso que anularía una subsecuente respuesta de los asistentes a la ruta. De hecho, la inhibición del interés y la acción social proactiva debido al sentimiento de sobredeterminación ha sido considerada como una de las causas de la falta de relevancia social y política del cambio climático. Heras y Meira Cartea (2016) advierten que los estudios sobre representaciones del cambio climático desvelan una combinación de miedo e impotencia que conforma la emoción híbrida de la sobredeterminación. Por tanto, si transmitimos que el problema de la generación de residuos está fuera de nuestro control o que no tenemos una capacidad real para influir en su evolución, la implicación de las participantes en el *Lixo tour* en la asunción de respuestas -individuales o colectivas-, que pasarían necesariamente por cambios en sus estilos de vida, podría verse limitada e, incluso, desincentivada.

Figura 4. Percepción general y el nivel de satisfacción de las personas participantes



En la segunda parte se analiza la opinión de las participantes sobre las características de la ruta realizada. En términos generales, los resultados indican una alta valoración de la actividad, con medianas que rondan entre ocho y nueve en todas las categorías. No obstante, se observan diferencias importantes en la dispersión de las respuestas. La temporalización de la ruta fue el ítem mejor evaluado, lo que sugiere una percepción general de buena organización y una adecuada duración de la actividad. Sin embargo, aunque el contenido de la ruta y la metodología fueron bien valorados, ambos ítems presentan valores atípicos que sugieren que algunos participantes encontraron ciertos aspectos de la ruta guiada menos positivos. Por otra parte, los recursos empleados también recibieron una evaluación positiva, pero con una mayor variabilidad y algunos valores muy bajos, lo cual indica que ciertos participantes no estuvieron satisfechos con los materiales o espacios utilizados. Estos resultados podrían relacionarse con el gran tamaño de los grupos participantes en la ruta, fijados por la composición de los grupos interactivos de la materia a través de la cual se articuló la participación en la ruta.

Figura 5. Evaluación del contenido, recursos, metodología y temporalización de la ruta



Por otra parte, las respuestas a la pregunta abierta indican un interés general en la actividad y ofrecen sugerencias valiosas para mejorar la dinámica, participación y contenido de futuras rutas guiadas. La valoración de la ruta guiada como metodología de aprendizaje fue muy positiva. Varias personas participantes destacaron el «gran interés» y la novedad de la actividad, «muy diferente a otras a las que estamos más acostumbradas, lo que pienso que genera un aprendizaje más enriquecedor». En relación con el contenido, las opiniones expresadas -en línea con las valoraciones- también fueron mayoritariamente positivas. Como ejemplo, una de las personas participante menciona que «tratamos temas que la mayoría desconocíamos». Por otro lado, algunas personas expresaron interés en continuar explorando la cuestión de los residuos más allá de los muros de la universidad y descubrir las consecuencias menos visibles de nuestro sistema de producción y consumo, con sugerencias como «realizar una ruta alternativa por el entorno urbano de Santiago» o «fue muy entretenido, pero me gustaría hacerlo a mayor escala».

Aunque las valoraciones y opiniones sobre la metodología de la ruta guiada fueron mayoritariamente positivas, las sugerencias para aumentar la participación y hacer la actividad más dinámica fueron recurrentes en las respuestas del alumnado. En esta línea, las participantes sugieren «añadir intervenciones más prácticas por parte del alumnado» o «buscar formas de captar mejor la atención del oyente, hacer la actividad más amena». La idea de implementar dinámicas en las que «todo el alumnado tenga que participar» puede ayudar a mejorar la interacción y crear un ambiente de confianza, fomentando una mayor participación y debate. Algunos comentarios proponían enfoques creativos como «realizar la actividad en forma de juego por equipos» o «utilizar metodologías más interventivas (*sic*) y didácticas, como una yincana al final de la actividad», para mantener la atención del grupo.

Las opiniones negativas recibidas en la pregunta abierta constituyen un pequeño porcentaje del total y pivotan alrededor de dos cuestiones: el enfoque utilitarista del alumnado con relación a los estudios universitarios y la posible evocación pesimista de la ruta. En cuanto al enfoque utilitarista de la educación, una participante pregunta explícitamente cómo podría «aplicar los conocimientos adquiridos en el tour en relación con nuestro futuro trabajo». Es obvio que el objetivo de esta ruta no es la adquisición de habilidades directamente aplicables en el mundo laboral, si no el fomento del pensamiento crítico, por lo que se procurará incluir alguna reflexión a este respecto en futuras ediciones de la ruta, así como hacer mayor hincapié en las potencialidades del itinerario interpretativo como recurso educativo, en especial en el campo de la Educación Ambiental.

La posibilidad de trasladar un mensaje demasiado pesimista en la ruta, discutida en base al análisis de los resultados de las preguntas cerradas, se confirma con la aparición de respuestas a este respecto en la pregunta abierta. A modo de ejemplo, una de las participantes expresa que «desde mi perspectiva fue casi todo negativo [...]. Me gustaría saber más sobre otras perspectivas positivas acerca del reciclaje». Por tanto, la ruta debería mejorar en este aspecto con el fin de incentivar que las personas participantes no se vean determinadas por la información que se les traslada y consideren, como mínimo, cambios sustanciales en sus estilos de vida. En esta línea, no se debe perder de vista que el coste percibido de realizar modificaciones significativas en los estilos de vida podría hacer que las personas vean estos cambios como demasiado difíciles de asumir (González Gaudiano & Meira Cartea, 2009). Frente a la contradicción entre reconocer el problema y no actuar, se tiende a delegar la responsabilidad de encontrar soluciones. Este desplazamiento de responsabilidad reduce la acción individual y se justifica por la falta de eficacia en las respuestas «colectivas» promovidas por las diferentes instancias del sistema económico dominante.

5. CONCLUSIONES

Ekaitz Cancela (2023, p. 169) define a las ciudades como «ecosistemas urbanos preñados de dialéctica» desde donde podemos «soñar e imaginar los arreglos espaciales y los mecanismos de coordinación social necesarios para trascender al sistema capitalista». Sin embargo, ante nuestro empeño por exponer las debilidades del sistema, surgen los «capitalistas con rostro humano» que, en palabras de Cancela, cuentan con las «cajas de herramientas retóricas y técnicas que permiten preservar la vieja ideología del neoliberalismo».

La ruta guiada ha demostrado ser una herramienta eficaz para descubrir al estudiantado aspectos ocultos a simple vista del metabolismo urbano, capaz de establecer conexiones significativas entre sus estilos de vida y los impactos ambientales que provoca, así como para estimular cambios en los valores que orientan la relación entre la humanidad y la biosfera. El mayor reto que se presenta es el de no desincentivar completamente el hecho de separar, si no de contextualizar su utilidad. Ante las iniciativas hegemónicas que apuestan por socializar conceptos como la importancia del reciclaje (refiriéndose de forma engañosa a la separación) o depositar las fracciones en los contenedores adecuados; una educación ambiental crítica debe contextualizar este problema y clarificar la disfunción en la relación entre la humanidad y la biosfera que la sustenta.

Un primer paso podría ser volver la vista atrás con el fin de cuestionar la propia existencia del tsunami de residuos que nos ahoga. Debemos apostar por recuperar antiguos imaginarios colectivos que hoy parecen olvidados, atenuando el peso actual de la última *erre* (de reciclar), de la otrora famosa regla, para devolvérselo a la primera *erre* (de reducir), orientándola hacia la flecha del consumo. Este enfoque implica necesariamente un cambio radical en nuestros estilos de vida, así como en el sistema de producción y consumo, con el horizonte de repensar y rediseñar productos para facilitar su reutilización y reparación, promoviendo un cambio en la mentalidad hacia una verdadera economía circular. En esta línea, una pedagogía crítica sobre los residuos debería concientizar sobre las limitaciones de aceptar sin más el modelo dominante, para transitar desde prácticas que promueven la optimización de la gestión de residuos hacia una educación que muestre como vivir de manera sostenible dentro de los límites del sistema terrestre.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Asociación Española de Normalización. (2003). Envases y embalajes: Marcado y sistema de identificación del material (Estándar UNE-CR 14311:2003).
- Beck, U. (2002). *La sociedad del riesgo global*. Siglo XXI.
- Bro, P. y Levy, S. C. (1994). Batteries and the environment. *Studies in Environmental Science*, 59, 131-162. [https://doi.org/10.1016/S0166-1116\(08\)70550-8](https://doi.org/10.1016/S0166-1116(08)70550-8)
- Cancela, E. (2023). *Utopías digitales: Imaginar el fin del capitalismo*. Editorial Verso.
- Centro de Investigaciones Sociológicas. (2023). *Encuesta Social General Española 2023* (Estudio nº 3391). <https://www.cis.es/documents/d/cis/es3391mar-pdf>
- Conde, J. (2023, 27 de febrero). Deve a USC promover a reciclagem? *Praza Pública*. <https://praza.gal/opinion/deve-a-usc-promover-a-reciclagem>
- Consellería de Medio Ambiente, Territorio e Vivenda. (2021). Resolución, da Dirección Xeral de Calidade Ambiental, Sostibilidade e Cambio Climático, pola que se modifica a autorización ambiental integrada núm. 2006/0261-NAA/IPPC-052.
- Decisión (CE) 2179/98 del Parlamento Europeo y el Consejo, del 24 de septiembre de 1998, relativa a la revisión del programa comunitario de política y actuación en materia de medio ambiente y desarrollo sostenible «Hacia un desarrollo sostenible». *Diario Oficial de la Unión Europea*, L275, de 10 de octubre de 1998. <http://data.europa.eu/eli/dec/1998/2179/oj>

- Directiva (CE) 2008/98 del Parlamento Europeo y del Consejo, del 19 de noviembre de 2008, sobre los residuos y por la que se derogan determinadas Directivas (Texto pertinente a efectos del EEE). *Diario Oficial de la Unión Europea*, L312/3, de 22 de noviembre de 2008. <http://data.europa.eu/eli/dir/2008/98/oj>
- Elhacham, E., Ben-Uri, L., Grozovski, J., Bar-On, Y. M. y Milo, R. (2020). Global human-made mass exceeds all living biomass. *Nature*, 588(7838), 442-444. <https://doi.org/10.1038/s41586-020-3010-5>
- Ellen MacArthur Foundation. (2017). A new textiles economy: Redesigning fashion's future. <http://www.ellenmacarthurfoundation.org/publications>
- Eurostat. (2024a). Municipal waste by waste management operations [Base de datos]. https://doi.org/10.2908/ENV_WASMUN
- Eurostat. (2024b). Generation of waste by waste category, hazardousness and NACE Rev. 2 activity [Base de datos]. https://doi.org/10.2908/ENV_WASGEN
- González Bernáldez, F. (2022). *Ecología y paisaje*. Fundación Fernando González Bernáldez. (Original publicado en 1981)
- González Gaudiano, E. y Meira Cartea, P. Á. (2009). Educación, comunicación y cambio climático: resistencias para la acción social responsable. *Trayectorias: Revista de ciencias sociales de la Universidad Nacional de Nuevo León*, 11(29), 6-38. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=60712749003>
- Heras, F. y Meira Cartea, P. Á. (2016). Cuando lo importante no es relevante. La sociedad española ante el cambio climático. *Papeles de relaciones ecosociales y cambio global*, 136, 43-53. https://www.fuhem.es/papeles_articulo/cuando-lo-importante-no-es-relevante-la-sociedad-espanola-ante-el-cambio-climatico/
- Instituto Nacional de Estadística. (2022a, 23 de diciembre). Estadística sobre Recogida y Tratamiento de Residuo - Año 2020 [Nota de prensa].
- Instituto Nacional de Estadística. (2022b, 23 de diciembre). Cuentas medioambientales: Cuenta de los residuos - Año 2020 [Nota de prensa].
- Kwon, D. (2023). Three ways to solve the plastics pollution crisis. *Nature*, 616(7956), 234-237. <https://doi.org/10.1038/d41586-023-00975-5>
- Layrargues, P. P. (2002). O cinismo da reciclagem: O significado ideológico da reciclagem da lata de alumínio e suas implicações para a educação ambiental. En C. F. B. Loureiro, P. P. Layrargues y R. S. Castro (Coord.), *Educação ambiental: Repensando o espaço da cidadania* (pp. 179-219). Cortez.
- López Barrios, M. (2012). El futuro que queremos y las incidencias de la Fast Fashion. *Revista Arte & Diseño*, 10(1), 29-33. <https://doi.org/10.15665/ad.v10i1.194>
- Maderuelo, J. (2010). El paisaje urbano. *Estudios Geográficos*, 71(269), 575-600. <https://doi.org/10.3989/estgeogr.201019>
- Meira Cartea, P. Á. (2015). A pedagogia de resíduos e a mercantilização da Educação Ambiental: uma reflexão para educadores e educadoras. En R.T. Ens, L. Villas y M. Behrens (Eds.), *Espaços Educacionais. Das políticas docentes à profissionalização* (pp. 391-418). Fundação Carlos Chagas – PUCPress.
- Moraes, K. G. (2015). *Obsolescência planejada e direito: (In)sustentabilidade do consumo à produção de resíduos*. Livraria do Advogado.

- Morales Miranda, J. (1998). *Guía Práctica para la Interpretación del Patrimonio: El arte de acercar el legado natural y cultural al público visitante*. Consejería de Cultura, Junta de Andalucía.
- Organización de Consumidores y Usuarios. (2024, 16 de mayo). Cómo y dónde reciclar: cada residuo a su contenedor. <https://www.ocu.org/consumo-familia/consumo-colaborativo/consejos/como-reciclar>
- Tilden, F. (2006). *La interpretación de nuestro patrimonio* (P. Salas, Trad.). Asociación para la interpretación del patrimonio. (Original publicado en 1977)
- Urbancic, N., Harding-Rolls, G., Banegas Zallio, X. P. y Tangpuori, A. (2020). Talking Trash: the corporate playbook of false solutions to the plastic crisis. Changing Markets Foundation. https://talking-trash.com/wp-content/uploads/2020/09/TalkingTrash_FullReport.pdf
- Zhang, Z., Huang, J., Yao, Y., Peters, P., Macdonald, P., La Rosa, A. D., Wang, Z. y Scherer, L. (2023). Environmental impacts of cotton and opportunities for improvement. *Nature Reviews Earth & Environment*, 4, 703–715. <https://doi.org/10.1038/s43017-023-00476-z>

13. COMUNES EDUCATIVOS. INTERVENIR EN EL ESPACIO PÚBLICO DESDE EL HACER ARTÍSTICO

CRISTINA SERVÁN MELERO*, BEATRIZ GALLEGNO NOCHE Y LUCÍA DEL MORAL ESPÍN

Universidad de Cádiz

* cristina.servan@uca.es

RESUMEN

Este capítulo investiga el proceso de construcción de Comunes Educativos (CE) a partir del análisis de las intervenciones en espacios públicos realizadas por y con niñas, niños y adolescentes, y vinculadas a organizaciones del tercer sector. La investigación se sitúa en el marco del proyecto europeo *Smooth Educational Spaces*, que estudia las formas de integrar el paradigma de los comunes en el ámbito de la educación. El enfoque de investigación etnográfica se centra en las prácticas pedagógicas desarrolladas y los resultados obtenidos a partir de un modelo educativo que se basa en abordar las necesidades y deseos de las jóvenes participantes a través de fórmulas no adultocéntricas. La «Caca-fiesta» y la «Montaña de las quejas», son acciones basadas en la performance lúdica y artística en espacios públicos en situación de abandono por las instituciones y el vecindario. Nuestra discusión de resultados profundiza en la aplicación de la teoría de los CE para lograr prácticas relevantes de generación de conocimiento basadas en la agencia política de niñas, niños y adolescentes. Abordamos el potencial transformador de los CE, la relevancia de las metodologías pedagógicas críticas y los lenguajes artísticos como instrumentos promotores del bienestar de la comunidad.

PALABRAS CLAVE

Comunes educativos, pedagogías críticas, metodologías artísticas.

1. INTRODUCCIÓN

Según el último informe sobre pobreza infantil en España publicado por la Red Europea de Lucha contra la Pobreza y la Exclusión Social (Canals et al., 2023), un tercio de los niños, las niñas y adolescentes está en situación de riesgo de pobreza y/o exclusión social (32,2 % de tasa AROPE). Es importante señalar cómo estos valores varían muy poco en el tiempo, siendo necesario adoptar alternativas que garanticen los recursos necesarios para desarrollar una vida en condiciones de dignidad. Lograr el establecimiento de políticas y prácticas que proporcionen una acción efectiva frente a las desigualdades requiere de una participación social amplia que implique a todos los sectores de la sociedad. Esta realidad conecta con la crisis ecosocial actual y la necesidad urgente de nuevas fórmulas sociales que posibiliten la construcción de un futuro alternativo a las lógicas de explotación de mercado, priorizando la sostenibilidad de todas las formas de vida (Herrero, 2022a). Yayo Herrero (2022b) describe la guerra contra la vida que supone el mantenimiento del sistema económico dominante

que actúa sin contar con los límites del planeta. Federici (2021) está proponiendo recuperar formas de organización comunitaria basadas en los comunes que han sido suprimidas a causa de los cercamientos que caracterizan el modelo de acumulación capitalista.

Al situar a las niñas, los niños y adolescentes y sus necesidades en este contexto, se hace urgente desarrollar una educación problematizadora que genere oportunidades para transformar las estructuras sociales injustas y promover una conciencia crítica liberadora (Freire, 2005). Giroux (2001) analiza cómo la educación puede impulsar la dominación o la emancipación, siendo el pensamiento crítico un motor de transformación social para generar alternativas a los sistemas opresivos, involucrando al alumnado para desafiar las estructuras de poder y desigualdad que afectan a la sociedad. Se trata de reinventar nuevas formas de organización comunitaria emancipadoras como formas de resistencia cotidianas (Moten & Harney, 2017) que desarticulen las derivas de capitalistas, basadas en la producción y el consumo y en los sistemas de gestión antidemocráticos, que afectan también a la educación (Gallego-Noche, 2019).

A través del proyecto H2020 SMOOTH⁶ (coordinado por la Universidad de Tesalia y en el que participan ocho países europeos, once universidades, el *Metropolitan Organisation of Museums of Visual Arts of Thessaloniki* – MOMus y más de cincuenta entidades sociales y educativas del espacio europeo) se ha desarrollado un estudio de caso colectivo en Andalucía con entidades del tercer sector que realizan labores de acción social con alumnado procedente de contextos desfavorecidos.

Presentamos la investigación realizada en torno al proceso pedagógico de construcción de Comunes Educativos representados en acciones basadas en la performance lúdica y artística en espacios públicos, «La Caca Fiesta» y «La Montaña de las Quejas», analizando las fases desarrolladas y dialogando con las fórmulas de intervención comunitaria basadas en la promoción del bienestar colectivo e individual. Estas prácticas buscan favorecer la agencia política y el protagonismo de las niñas, niños y adolescentes para afrontar cuestiones que ellas y ellos identifican como problemáticas y que pueden ser transformadas a través de la acción social.

2. MARCO TEÓRICO

La filosofía de los comunes se basa en formas de gestión que se oponen a las lógicas de competencia por los bienes y recursos, planteando formas de organización colectiva más allá del mercado o la intervención del estado (Bollier & Helfrich, 2015; Laval & Dardot, 2015; Ostrom, 1994). Los comunes se presentan como alternativas sostenibles a los modelos de gestión neoliberal (Hardt & Negri, 2009) promoviendo la capacidad de las comunidades para organizarse. Los pilares de este modelo son descritos por Ostrom (1994) a través de la relación entre la comunidad, el bien común y la gobernanza que articula la forma de gestión. Esta politóloga estadounidense estudió multitud de experiencias a lo largo de todo el mundo que incluyen la gestión de acuíferos y sistemas de riego, pastos, bosques e incluso modelos

6. H2020 project, no.101004491, «Smooth Educational Spaces. Passing through enclosures and reversing inequalities through Educational Commons» (<https://smooth-ecs.eu/>)

de gobernanza municipal basados en la colaboración. La relación entre los comunes y el bienestar colectivo ha sido desarrollada por Bollier y Helfrich (2015), planteando que este tipo de organización va más allá de la mera gestión de recursos, siendo promotoras de identidad, cultura y relaciones sociales.

En las últimas décadas ha habido un relanzamiento de los comunes desde nuevas concepciones a partir de la llegada del «*Creative Commons*», propuesta basada en la generación de software libre que promueve el uso e intercambio de creaciones y conocimiento como un derecho que se opone a la privatización (Stallman, 2004). El abanico de bienes comunes es muy amplio y conforme padecemos la inviabilidad del modelo neoliberal, se van ampliando las experiencias que se oponen a los cercamientos del modelo capitalista desarrollando redes que gestionan la reproducción y el sostenimiento de la vida (Vega et al., 2017).

La reinterpretación pedagógica de los comunes en el contexto educativo es lo que denominamos Comunes Educativos (Arciniega et al., 2022; Bourassa, 2017; Cappello et al., 2024; Korsgaard, 2019; Pechtelidis & Kioupkiolis, 2020; Serván-Melero et al., 2023). Esta conceptualización proporciona alternativas a los modelos mercantilizados, contemplando la educación como bien común gestionado colectivamente. De esta forma, las dimensiones comunidad, gobernanza y bien común se construyen a partir del fenómeno educativo, manteniendo las fórmulas de participación, democracia y co-construcción del bien de forma horizontal.

Para comprender de una manera clara y estructurada la relación entre la filosofía de los comunes y la teoría sobre Comunes Educativos, establecemos una correlación en torno a los pilares comunidad, gobernanza y bien común (Bollier & Helfrich, 2019) y la práctica educativa (Serván-Melero et al., 2023) (ver tabla 1):

Tabla 1. Pilares de la filosofía de los comunes y los comunes educativos

PILARES	FILOSOFÍA DE LOS COMUNES	COMUNES EDUCATIVOS
COMUNIDAD	Comunidad implicada en la gestión, producción y reproducción de un bien común específico.	Formada por quienes articulan la generación del bien común educativo. De carácter intergeneracional, implica la pertenencia de alumnado, educadoras y actores sociales implicados en el hecho educativo. Definida por la presencia de prácticas de cuidar, compartir y cooperar entre participantes que generan un entorno abierto y seguro.
GOBERNANZA	Gobernanza de carácter democrática dirigida a garantizar la participación en la toma de decisiones, un reparto igualitario del poder y las responsabilidades.	Gobernanza basada en un modelo no autoritario. El papel adulto no se sitúa en una posición de poder, se trata de establecer una gestión igualitaria no autoritaria. La infancia adquiere un papel alejado de la mera recepción de contenidos puesto que participa en la toma de decisiones en cuanto a gestión y contenidos.
BIEN COMÚN	Bien común concreto que se gestiona, produce o reproduce para satisfacer las necesidades de la comunidad vinculada.	Es el resultado de la aplicación de la metodología pedagógica basada en el modelo Reggio Emilia que desarrolla la pedagogía de la escucha, documentación de pedagogía y el trabajo proyectos utilizando disciplinas artísticas para

El corazón de la práctica pedagógica de los CE, se basa en la aplicación de metodologías que recogen el enfoque colaborativo y participativo de las escuelas Reggio Emilia desarrollado por Loris Malaguzzi (2001). Este modelo supone una articulación pedagógica coherente con la estructura de los comunes, puesto que plantea el reconocimiento de la comunidad formada por el alumnado, las educadoras y las familias en la creación de conocimiento compartido (Cagliari et al., 2017). Se basa en el empleo de la pedagogía de la escucha, el trabajo por proyectos y la documentación pedagógica (Dahlberg et al., 1999; Vecchi, 2013) como formas de crear y compartir recursos de conocimiento para la resolución de problemas comunes.

El proceso creativo y el arte ocupan un lugar central en el modelo Reggio Emilia, habilitando lenguajes que permitan que el alumnado exprese sus ideas y emociones. Con la colaboración del atelierista en el proceso educativo se introduce la oportunidad de reconocer la diversidad de lenguajes y expresiones de los niñas, niños y adolescentes (Malaguzzi, 2001). Se trata de integrar en la enseñanza asuntos públicos, referidos al espacio o a la comunidad con la experimentación artística como parte esencial para la construcción de aprendizajes significativos de forma no convencional (Cagliari et al., 2017; Giudici et al., 2001).

El arte no es inocuo, su impacto es germen y proceso que proporciona mecanismos de transformación social a través de la experimentación (Dewey, 2008). La utilización de técnicas y lenguajes artísticos contextualizados plantea una producción de conocimiento que favorece, principalmente, a las personas de contextos vulnerabilizados, en su mayoría excluidas de los procesos hegemónicos de creación de conocimiento. El hacer artístico en contexto son prácticas que posibilitan la implicación en el contexto social, promoviendo la participación de las comunidades implicadas para conseguir mejoras sociales (López, 2016).

Las entidades sociales conectadas a los territorios y a las poblaciones en situaciones vulnerabilizadas, son las que, con mayor frecuencia, atienden y conocen sus necesidades. En estos escenarios, la educación se convierte en una herramienta de desarrollo y de transformación social (Alguacil, 2010) que dialoga con la acción de entidades sociales a través de iniciativas de educación no formal. La conexión con el entorno, con la comunidad del vecindario y con los espacios que lo componen, las lleva a abordar problemáticas locales, que favorecen el reconocimiento de los saberes que se relacionan con el territorio y sus habitantes. Las iniciativas de educación no formal posibilitan el desarrollo de alternativas situadas en espacios no centrados en la institución o en el mercado, revelando a las organizaciones del tercer sector como potenciales promotores de transformaciones que sitúen a la educación en el centro de la acción social (Patagua & Zinger, 2019).

Estas dinámicas de educación no formal, desarrolladas por las entidades sociales y ligadas a las problemáticas de los territorios, contemplan la participación de las niñas, los niños y adolescentes en los procesos de hacer en común y su influencia conformadora dentro de sus entornos (Oswell, 2013).

Los Comunes Educativos implican actuar frente a las desigualdades y exclusiones que afectan a niñas, niños y adolescentes a causa de las inequidades interseccionadas de clase, género, raza, edad y sexo (Vanderbeck & Dunkley, 2004). Esta posición aleja a las infancias de una consideración subalterna o secundaria y se corresponde con aproximaciones

emergentes basadas en el concepto de *childism* (Wall, 2019), o niñismo en su traducción al castellano. Según Wall (2019) la adopción de una mirada niñista proporciona una potencia de análisis y acción crítica análoga a otros movimientos como el feminismo, que posibilita deconstruir el adultismo histórico. La propuesta de organización horizontal posibilita un reconocimiento a los saberes de la infancia, presentes en las respuestas, soluciones y saberes que habitualmente no están reconocidos, pero sí presentes en multitud de elementos relacionales.

A través de este trabajo tratamos de comprender cómo pueden abordarse las necesidades y deseos de niñas, niños y adolescentes a través de fórmulas educativas no adulto-céntricas y participativas basadas en los comunes. Específicamente, mediante las acciones concretas articuladas en torno la «Caca-fiesta» y la «Montaña de las quejas», podemos conocer cómo se aplican las metodologías pedagógicas de experimentación artística (Cagliari et al., 2017) generando espacios de aprendizaje centrados en las niñas, niños y adolescentes participantes que se expresan a través de la performance lúdica y artística. El proceso de generación de Comunes Educativos se orienta a la promoción de bienestar que emerge a través de la activación y construcción de relaciones sociales, implicación en la construcción de cultura e identidades (Bollier & Helfrich, 2015) que posibilita la intervención en espacios públicos que se encuentran en situación de abandono por las instituciones y el vecindario.

3. METODOLOGÍA

Se desarrolla una investigación cualitativa, situada en lo que se describe como *etnografía crítica* (MacLaren, 2005). Se contempla el cuestionamiento de las estructuras sociales, políticas, culturales, económicas, étnicas y de género que están presentes en los contextos de la investigación en influyen en las vidas de las personas. Este enfoque se desarrolla asumiendo que las relaciones de las que formamos parte como investigadoras están atravesadas por desigualdades de poder, siendo necesario superar nuestras propias posiciones y prejuicios (Madison, 2012).

Se ha realizado un estudio de caso colectivo (Stake, 2001; Simmons, 2009) que plantea las posibilidades de considerar las diferencias y similitudes entre territorios y programas de educación no formal de entidades diferentes. La observación participante y el diario de campo han sido la técnica y el instrumento principales en la producción de datos. Además, se han analizado materiales generados durante el proceso de generación de actividades como carteles, recetas, audios y fotografías de las sesiones.

En el caso participan dos entidades sociales de territorios denominados Zonas con Necesidades de Transformación Social (ZNTS) que afectan a las personas que residen en estos territorios. *Save the Children*, en Sevilla y CEAIin como parte del Proceso Comunitario Zona Sur, en Jerez, proporcionan el contexto y el vínculo con las niñas, niños y jóvenes participantes en la propuesta educativa. La organización Tekeando actúa como educadoras/atelieristas que desarrollan una metodología pedagógica común con ambos grupos de alumnado.

Tabla 2. Entidades y personas participantes

	Adultas participantes			Niñas, niños y adolescentes participantes	Total participantes
Grupo escenario educativo Sevilla (Save the Children)	2 educadoras sociales + 1 trabajadora social	2 educadoras/atelieristas Tekeando	3 investigadoras Universidad de Cádiz	8 - niñas 9 - niños	25
Grupo escenario educativo Jerez (CEAin - Proceso Comunitario Zona Sur)	1 educadora social + 2 trabajadoras sociales	2 educadoras/atelieristas Tekeando	3 investigadoras Universidad de Cádiz	8- niñas 7- niños	
	11 adultas			32 niñas, niños y adolescentes	48

De esta forma se facilita la comprensión de los resultados de una metodología pedagógica única aplicada a dos contextos diferentes. Se emplea un análisis de casos cruzados (Simmons, 2009) que permite establecer posiciones generales para los casos estudiados. Encontramos que este sistema favorece la comprensión de las implicaciones de las pedagogías utilizadas, generando fiabilidad en los resultados al aumentar las oportunidades para triangular los resultados.

4. RESULTADOS

Las actividades analizadas consisten en la preparación y realización de dos eventos en el barrio en el que se desarrollan las actividades educativas con las niñas, los niños y jóvenes participantes. Co-organizadas y desarrolladas por los dos grupos que componen el estudio de caso, participan junto al alumnado las atelieristas de la Asociación Tekeando como facilitadoras de los talleres y las trabajadoras sociales y educadoras de las entidades Save the Children (Sevilla) y CEAin-Zona Sur (Jerez) además del equipo de investigadoras de la Universidad de Cádiz.

Los resultados describen los elementos pedagógicos empleados, distribuidos en fases que determinan el contenido de las sesiones de trabajo y la respuesta de las niñas, los niños y jóvenes participantes. De esta forma podemos conocer en profundidad la estructura de diseño pedagógico de la praxis educativa y cómo ésta se articula en las prácticas concretas.

Para ahondar en el carácter contextual de la metodología exponemos una comparativa cruzada a través de los resultados específicos obtenidos con cada grupo, articulando la narración en tablas que describen los resultados de forma diferenciada.

- La Caca Fiesta da nombre a la acción realizada con el grupo de niñas, niños y adolescentes de Jerez. Consiste en la generación de un evento lúdico en torno a las cacas

de perro que llenan el parque aledaño al centro social donde las niñas, niños y adolescentes realizan los talleres. Ésta se basa en desarrollar un «juego» en el espacio público y abierto a la participación del vecindario con el objetivo de señalar y hacer visible la alta concentración de cacas de perro no recogidas en el parque del barrio en el que se encuentra el centro cívico.

- La Montaña de las quejas, realizada con el grupo de Sevilla, es una acción participativa que recupera una pequeña montaña de tierra existente en el barrio en el que se sitúa el CRIA de *Save the Children* en Sevilla, como espacio para la expresión de los niñas, niños y adolescentes a través de la «siembra» de quejas y deseos en forma de pequeños carteles que recogen la voz de aquellas a quienes se les veta el acceso a este espacio.

Desarrollamos la metodología aplicada con cada grupo a partir de las siguientes fases o etapas:

Fase 1. Exploración. Paseos por el entorno en el que los grupos se encuentran ubicados. Las atelieristas/educadoras de Tekeando plantean verbalizar en voz alta lo que ven en su entorno y señalar lo que les llama la atención con tiras de serpentinas. La voz de las niñas, niños y adolescentes es escuchada por las facilitadoras con atención, promoviendo la expresión libre y voluntaria. La propuesta no plantea un objetivo concreto, se basa en la exploración y reconocimiento del territorio. No obstante, la atención de las educadoras/atelieristas se observa claramente dirigida hacia aquello que atrae o conflictúa al grupo.

- **La Caca fiesta:** Destaca la presencia durante todo el paseo de una gran abundancia de cacas de perro en todo el recorrido. Se presenta una situación de abandono general del parque anexo al centro comunitario que limita las posibilidades de disfrutar de este espacio. Esta situación derivará en la «La Caca fiesta». *«Rodio cuenta que se encontraron muchas cacas, que era un campo de minas, Circonio reacciona; ¡qué asco!, y las demás se ríen contándolo.»* (Diario de campo 16/11/2022)
- **La Montaña de las quejas:** En Sevilla las jóvenes subirán durante el paseo a un montículo de tierra situado junto al parque infantil del barrio. La trabajadora social responsable de la entidad les pedirá que regresen y no suban a ese espacio por posible presencia de ratas o garrapatas entre la maleza. Se convierte así en la «montaña de la que nos echaron» y objeto de reivindicación por parte de las jóvenes, derivado en «La montaña de las quejas».

«Hoy ha destacado la tensión de las educadoras de Save y la presencia inesperada de Namibia (coordinadora del CRIA) que en la misma sintonía que el equipo, ha planteado que estar en la montañita era arriesgado para las jóvenes. En cualquier caso, ella misma señala que han debido limpiar recientemente el pasto porque hoy está bastante mejor que de costumbre.» (Diario 15/11/2022)

Fase 2. Identificación de intereses y posibilidades. Tras los paseos realizados en la sesión anterior, se propone un análisis de lo experimentado por niñas, niños y adolescentes. Las atelieristas/educadoras de Tekeando plantean preguntas y cuestiones para contrastar y/o

confrontar las sensaciones que la visita ha generado en torno a la cuestión del bienestar colectivo e individual. Este tema es el eje en torno al que se viene desarrollando el tema central de los talleres y se utiliza como nexo recurrente entre todas las sesiones. En esta fase emergen las limitaciones en cuanto al uso y disfrute de los espacios comunitarios.

- **La Caca fiesta:** En el caso de Jerez las cacas de perro son fuente de suciedad, olores desagradables, insectos y abandono que desagrada a las jóvenes. Esta situación les imposibilita el disfrute un espacio público de uso común debido a la acumulación de suciedad. Esta experiencia ha marcado al grupo y como experiencia común y proporciona una ocasión para pensar cómo abordar el problema.
- **La Montaña de las quejas:** En Sevilla, la restricción de acceso a las jóvenes a un montículo cubierto de maleza situado junto al parque infantil evidencia el abandono del espacio, generando una peligrosidad que se resuelve a través de la limitación de uso por niñas, niños y adolescentes. La sensación de haber sido expulsadas sin razón aparente de la montaña provocará la necesidad de recuperar el espacio para visibilizarse.

Fase 3. Elaboración de intervenciones. Tareas de organización de eventos de carácter abierto dirigidos a la participación del barrio. Se abordan las cuestiones relacionadas con suciedad y la contaminación, el abandono de los espacios de uso común, no disponibilidad del entorno para su uso y disfrute, etc. Las atelieristas de Tekeando proponen articular proyectos sencillos, basados en el retorno a los espacios con la invitación a participar al barrio, colectivizando la problemática. Se plantea una experiencia colectiva dirigida a la comunidad implicada por proximidad o pertenencia al barrio.

Las acciones creativas que se realizan en las sesiones de los talleres, se centran en el juego, creándose y practicándose, las meriendas son formas para compartir y estar juntas. También se han desarrollado propuestas de experimentación creativa a partir de la construcción de objetos, dibujos y expresiones de ideas individuales y colectivas. Estas cuestiones han sido visitadas previamente en actividades anteriores por las niñas, niños y adolescentes, siendo enfoques ya conocidos por ellas, que se articulan para lograr intervenciones dirigidas al barrio. Destaca la distribución en «pequeñas tareas» asequibles y manejables en escala de una o un par de sesiones.

La organización y preparación de los eventos, proporciona la oportunidad de generar pequeñas cápsulas de conocimiento integrados en la propuesta global potenciando el papel del proceso y retirando peso al resultado. También supone la ocasión para destacar los saberes y las capacidades concretas que las niñas, niños y adolescentes aportan al conjunto.

- **La Caca fiesta:** En el caso de las jóvenes de Jerez, las atelieristas de Tekeando sugieren incluir las cacas de perro como parte de un juego que haga visible la problemática. Las jóvenes proponen ofrecer chocolate caliente y bizcocho además del juego, haciendo más atractiva la llamada y así promover la asistencia. En la preparación del evento, las jóvenes diseñaron invitaciones para sus amistades y otros miembros de la comunidad que entregaron personalmente. El diseño de carteles de la «caca fiesta» se convierte un juego en sí mismo puesto que utilizar cacas de perro en la ilustración ya es experimentada como una transgresión que aumenta el interés en el proceso. *«Las jóvenes se ríen*

de sus dibujos, son provocativos para ellas ya que el dibujar una caca como personaje les da juego para construir historias.» (Diario de campo 14/12/2022).

- **La Montaña de las quejas:** En Sevilla las atelieristas plantean retornar para sembrar quejas, deseos y semillas en el montículo invitando a las niñas, niños y adolescentes del barrio. Igual que el grupo de Jerez, a las jóvenes les atrae hacer una chocolatada junto al montículo, invitando a quienes participen en la acción a chocolate con bizcochos. Plantean este reclamo como eje principal para la asistencia. Se acordará una fecha y plan de difusión entre los otros grupos que participan en Save the Children. Las jóvenes diseñarán cartelería que se va a colocar en las instalaciones del centro educativo. Una de las jóvenes plantea la elaboración de papel reciclado para las tarjetas de las quejas. Esta contribución genera seguridad en las jóvenes puesto que ya tienen este conocimiento y lo pueden compartir.

«Bismuto plantea que el papel pueda ser reciclado, igual que el que hicieron durante los campamentos de verano. Teke2 le propone que lo escriba en un papel a modo de instrucciones para poder buscar los materiales y hacer el papel. Él se pone manos a la obra (sharing? compartir saberes?). Teke2 también propone ir haciendo una lista de lo que necesitamos para hacer la actividad...» (Diario de campo 12/12/2022).

Figura 1. Carteles acciones lúdicas en espacios públicos



Nota. Talleres Agüita

Fase 4. Acción pública. Realización del evento de participación en el espacio público. Las niñas, niños y adolescentes participan desarrollando el rol de promotoras de la acción, ocupando un papel protagonista que se combina con la participación en las propuestas de los eventos como y hasta donde lo desean. Las meriendas que acompañan cada evento son recursos de seguridad que posibilita distintas formas de presencia. Algunas se sitúan con más timidez en el espacio público y prefieren observar y merendar, otras tienen actitudes más participativas y proactivas. La implicación es libre y el espacio se libera de tensiones.

- **La Caca fiesta:** Las jóvenes explican el juego al total de personas que asisten. Este consiste en formar parejas para identificar cacas de perro, señalarlas pichando y encendiendo una bengala. La pareja que consiga gastar sus bengalas en primer lugar

obtiene un dispensador de bolsas para la recogida de cacas de perro. Tanto el lenguaje como la propia acción es tomada con sentido del humor y rebeldía por parte del grupo. Algunas jóvenes prefieren observar y encargarse de organizar la mesa de la merienda, repartir chocolate y bizcochos. Los distintos grados de participación manifiestan un entorno de seguridad donde no hay presión para la participación y sí para la decisión libre. Al evento acuden algunas personas del barrio, trabajadoras del centro social y amistades de las jóvenes. Al finalizar el evento, las jóvenes pegaron carteles explicativos con bengalas a árboles o bancos, generando una prolongación de la propuesta de «juego» a otras personas que podían entender la importancia de cuidar el espacio a través de esta provocación.

- **La Montaña de las quejas:** Al evento acuden los grupos de niñas, niños y adolescentes que participan en programas de Save the Children en el CEIP de los talleres. Las jóvenes del grupo se encargan de orientar a las asistentes lo que tienen que hacer. Explican que deben tomar un cartelito, escribir su queja o deseo y una vez esté listo pasarse por la mesa de la merienda para recibir su chocolate y bizcocho. Muchas organizan y acompañan el trabajo de las más pequeñas que participan con interés y entusiasmo. Otras jóvenes se encargan de la mesa de merienda. La montaña se llena de niñas, niños y adolescentes que van subiendo a colocar los pequeños carteles como si de una conquista se tratase.

«La 'montañita de las quejas' o ese lugar del que 'nos echaron' como anteriormente dijo una de las jóvenes, hoy ha sido un espacio tomado por los deseos y necesidades de las jóvenes. Destaca el acompañamiento y transformación de las facilitadoras de Save, que a pesar de que inicialmente veían la utilización del espacio como una fuente de riesgos, hoy han propiciado que más grupos se apropien del espacio y vivan una experiencia diferente en la que el cuidar (entre todas, pero destaca el de las jóvenes a las pequeñas) a las personas, pero también al espacio.»(Diario de campo 23/01/2023).

Figura 2. Momentos de las acciones La Caca Fiesta y La Montaña de las Quejas



Nota. Talleres Agüita.

Fase 5. Reflexión sobre la experiencia. Análisis de las impresiones en relación con la experiencia. Las jóvenes son preguntadas sobre los eventos concretos realizados. Esta cuestión se integró en la realización de entrevistas entre pares desarrollada al final de los talleres. Sus respuestas se presentaron al grupo como retorno en el que profundizar e interpretar su experiencia de forma colectiva. Las apreciaciones de las jóvenes corresponden, mayoritariamente, a una valoración positiva, aunque es importante destacar que las jóvenes también cuestionan el resultado de la acción desarrollada, presentando una postura crítica frente a las expectativas y el resultado de su acción pública. Este elemento refleja como el interés de las jóvenes participantes no se reduce a la acción lúdica y festiva, siendo importante para ellas lograr cambios y mejoras en el contexto de intervención.

- **La Caca fiesta.** ES01: *¿Para qué pueden servir actividades como la caca fiesta de Jerez?* ES02: *Para que recojan las cacas. (Entrevista entre pares realizada el 4 de febrero de 2022)*
- **La Montaña de las quejas.** ES02: *¿Para qué pueden servir actividades como la montaña de las quejas y la chocolatada?* ES01: *Pues, yo creo que puede que.. servir para... es que no sé explicarlo, para decir nuestras quejas y nuestros deseos, lo que pensamos, no? (Entrevista entre pares realizada el 4 de febrero de 2022).*

Fase 6. Oportunidad para reproducción/repetición. Por último, se conecta con el diálogo entre grupos articulado por las atelieristas de Tekeando desde el inicio de los talleres. La posibilidad de repetición o reproducción libre se presenta a partir de la elaboración de kits de instrucciones de la actividad que recogen los pasos seguidos para poner en marcha los eventos nuevamente o en otro lugar. Estos kits están dirigidos al intercambio entre grupos en forma de presente o regalo. Esta elaboración recopila los materiales y presenta el proceso como forma de conocimiento construido colectivamente.

Figura 3. Materiales generados en forma de recetas de procesos de participación e instrucciones: Kit para la elaboración de una fiesta compartida, Kit para sembrar quejas y deseos y por último kit para organizar una Caca Fiesta.



Nota. Talleres Agüita

5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Divertirse con cacas de perro, buscarlas, señalarlas y utilizarlas para jugar es una experiencia que pone en práctica formas no convencionales de aprendizaje y transformación (Oswell, 2013), abordando realidades limitantes que afectan al disfrute de la comunidad de los espacios públicos y su impacto en el bienestar individual y colectivo.

Conquistar una pequeña montaña para ocuparla con quejas y deseos elaborados por niñas, niños y adolescentes que recorren un espacio que deja de ser «peligroso» para ser disfrutado, explora la agencia y el protagonismo de los niñas, niños y adolescentes en el espacio comunitario. Se desplaza la posición central adulta en favor de las voces diversas en fondo y forma (Magaluzzi, 2001) de la infancia. Se produce una presencia en el espacio público de niñas, niños y adolescentes como agentes de (re)acción política que se posicionan en relación a las formas de bienestar conectadas al espacio público (López, 2016).

Las acciones presentadas revelan cómo la acción de los niñas, niños y adolescentes hace visible la necesidad de abordar la importancia del bienestar su conexión con los usos no productivos del espacio público para relacionarse y desarrollarse en comunidad (McLaren, 2005). La implicación social que emerge de la práctica educativa de los Comunes Educativos se observa con claridad a partir del desarrollo de «La Caca Fiesta» y «La Montaña de las quejas», resultando intervenciones de creación de saberes por y para la comunidad, con la finalidad de accionar la justicia ecosocial (Serván-Melero et al., 2023).

Analizando la participación de las jóvenes y adultas en las acciones diseñadas y desarrolladas en el marco de los Comunes Educativos podemos observar la generación de aprendizajes situados en el protagonismo y agencia política de niñas, niños y adolescentes. La experiencia compartida de las participantes, niñas, niños y adolescentes y adultas se encuentra contextualizada en las necesidades de bienestar que emergen de la exploración de territorios, inquietudes e intereses desde una posición no adultocéntrica.

La «Caca-fiesta» y la «Montaña de las quejas», proporcionan conocimientos en torno a performance lúdica y artística, habilitando nuevos lenguajes y fórmulas de participación en espacios públicos en situación de abandono por las instituciones y el vecindario.

Si enfocamos los pilares comunidad, bien común y gobernanza (Bollier y Helfrich, 2019) observamos como la construcción de Comunes Educativos permite abordar de forma no adultocéntrica elementos fundamentales con los que favorecer el protagonismo, la participación y agencia política de niñas, niños y adolescentes:

Cuando observamos la comunidad en ambos escenarios encontramos una conformación intergeneracional que sitúa a jóvenes y adultas en colaboración horizontal, conectadas a su vez con el territorio de cada espacio educativo. La elaboración colectiva de conocimientos genera una experiencia compartida en términos de horizontalidad y pertenencia, experimentando situaciones que priorizan el conocimiento mutuo, el establecimiento de relaciones de afecto y amistad (Ilich, 1973). Las jóvenes reaccionan de forma semejante a los estímulos del ambiente y la acción, siendo memoria compartida que estructura el proceso en común que enlaza con las ideas de Bollier y Helfrich (2019) de acción alternativa para transformar una realidad.

Esta aproximación conecta con las ideas de Iván Ilich (1973), que plantea que el aprendizaje debería ser la actividad gozosa de las personas libres, desplazando los intereses de la sociedad industrial y de consumo hacia los intereses de aprendizaje del alumnado. Además,

la comunidad comparte una situación o necesidad que se abordará desde la acción práctica basada en la experimentación política que puede inspirar otras muchas (Laval & Dardot, 2015). Todas, jóvenes y adultas, se ven privadas del disfrute del espacio público de una forma u otra. Esta privación las conecta con la pertenencia al barrio y a la necesidad de recursos situados territorio. La comunidad proporciona una contextualización que orienta el proceso de aprendizaje a través de las necesidades que son abordadas (López, 2016).

El bien educativo emerge a partir del reconocimiento del proceso generado en las sesiones de los talleres. El empleo de la pedagogía de la escucha logra captar las reacciones de las jóvenes al entorno, sus intereses y contribuciones al proceso, posibilitando la involucración de las educadoras (Rinaldi, 2012). De esta forma se identifica el rechazo de las jóvenes a la suciedad que representan las cacas de perro, pero a la vez la atracción que el juego supone para interactuar con lo molesto o desagradable. Igualmente se activa la rebeldía de las jóvenes cuando tienen que abandonar un espacio que les atrae y son reclamadas para abandonar la zona. Se genera un recuerdo basado en *«la montaña de la que nos echaron»*. El enfoque de escucha dialoga con la documentación pedagógica recogiendo la experimentación y la memoria colectivas como forma de ahondar en los sentidos y posibilidades de las experiencias vividas (Gallego-Noche & Vázquez, 2023). Así se alimenta el proceso que genera el trabajo en proyectos a partir de acciones encaminadas al aprendizaje entre pares (Rinaldi, 2012) a través de acciones a lo largo del tiempo que lleva a la generación de los eventos públicos. La amplitud de situaciones de aprendizaje que van a enriquecer la experiencia a través de la utilización de diversos lenguajes creativos, la participación de toda la comunidad en roles diversos y el intercambio de saberes entre grupos que proporciona la elaboración de los kits para hacer una caca fiesta y sembrar quejas y deseos.

Este enfoque que sitúa la cultura como elemento crucial para generar vida y bienestar, promoviendo transformaciones con un enfoque sostenible y ecológico (Sanz & Quiroga, 2021). La suciedad se encuentra en posiciones centrales en ambas experiencias, cada una de ellas está atravesada por realidades en contextos. En una de ellas es el desagrado que proporcionan las cacas de perro, en la otra la pérdida del espacio por la posible presencia de peligrosidad, en ambas el cuidado del entorno y su protección atraviesa la realidad de niñas, niños y adolescentes que responde construyendo una expresión sensible y valiosa. Las prácticas artísticas alivian el peso de las reacciones clásicas, posibilitando pensar en clave de juego, provocación y festejo para señalar lo que las jóvenes han experimentado a través de sus paseos. Siendo esta una práctica aparentemente cotidiana, su experimentación y preparación conforma un contexto a través del que crear posibilidades (Nubiola, 2011).

La gobernanza democrática implica el reconocimiento de todas las participantes en la toma de decisiones en relación al hecho educativo, así como la utilización de instrumentos que plantean oportunidades para la negociación. El carácter de encuentro está ligado al empleo de las propias metodologías pedagógicas puesto que la toma de decisiones se sitúa en el marco de la escucha como herramienta continua durante las sesiones. No obstante, la cuestión del poder se encuentra presente. La presencia adulta como acompañantes, generadora de posibilidades y oportunidades sin forzar o presionar para lograr resultados, se refleja tanto en la autoridad, como en la propia validación de conocimientos, supone una aproximación que facilita una estrategia para abordar los malestares que acuña la infancia en el ámbito educativo que podemos considerar niñista (Wall, 2019).

Por otro lado, es relevante la intencionalidad en la apertura de la actividad y el ofrecimiento a cualquiera de participar y contribuir como quisiera puede considerarse un mecanismo de integración común. Esta apertura es posible a través de la flexibilidad y apertura que proporcionan los mecanismos de la educación no formal que es posible articular desde entidades del tercer sector en forma de cohesión comunitaria (Patagua & Zinger, 2019). El uso del espacio público para ofrecer una merienda a las personas participantes en ambos eventos actúa creando un escenario en el que las prioridades relacionales de los jóvenes pueden desarrollarse en el marco de la actividad comunitaria que en sintonía con las ideas sobre sociedad desescolarizada de Iván Illich (1971) que defiende una educación para la emancipación no consumista, creativa y autónoma con su entorno y con los demás.

La formulación artística actúa invirtiendo los papeles subalternos que habitualmente se otorgan a los niñas, niños y adolescentes (Wall, 2019). No consiste en limpiar los espacios o reproducir los métodos adultocéntricos de reivindicación, sino en reaccionar para generar conciencia colectiva de una forma lúdica, a la vez que poética y rebelde. Se genera la oportunidad de abordar un tema que valora el uso del espacio público, visibiliza el efecto causado por su abandono y suciedad y las posibilidades de reaccionar de una manera creativa diferente, desde el humor y la ironía, sin dejar de adoptar un posicionamiento político.

Esta aproximación proporciona a los niñas, niños y adolescentes nuevas herramientas para afrontar los conflictos y fortalecer su implicación en los asuntos comunes (Wall, 2019). Las niñas, niños y adolescentes manifiestan la utilidad de las intervenciones, pero en todo caso existe un elemento de diversión que las hace interesantes por sí mismas. Construir escenarios en los que la agencia política de niñas, niños y adolescentes ejerzan sus facultades para pensar, sentir, crear y relacionarse para promover el bienestar, más allá de identidades fijas y comunidades cerradas, es posible a través del desarrollo de los Comunes Educativos.

Es esta una forma de reencantar el mundo tal y como plantea Federici (2021), desde una interacción transformadora basada en la construcción de relaciones entre personas y con el entorno que a la vez que pone en evidencia una forma de cercamiento al territorio en forma de abandono y pérdida de oportunidad de uso.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arciniega M., Palacios M. J., Páez de la Torre S. y Figueras-Maz M. (2022). La metodología participativa audiovisual como recurso para la emergencia de espacios de resistencia. *Sociedad e Infancias*, 6(2), 109-122. <https://doi.org/10.5209/soci.83992>
- Bollier, D. y Helfrich, S. (Eds.). (2015). *Patterns of commoning*. Commons Strategy Group and Off the Common Press.
- Bollier, D. y Helfrich, S. (2019). *Free, Fair and Alive: The Insurgent Power of the Commons*. New Society Publishers.
- Bourassa, G. N. (2017). Towards an elaboration of the pedagogical common. In A. Means, D. R. Ford. y G. Slater (Eds.), *Educational commons in theory and practice* (pp. 75–93). Palgrave Macmillan.
- Cagliari, P., Castagnetti, M., Giudici, C., Rinaldi, C., Vecchi, V. y Moss, P. (2017). *Loris Malaguzzi y las escuelas de Reggio Emilia: una selección de textos y discursos desde 1945 a 1993*. Morata.

- Canals, L., Llano, J., Sanz Angulo, A. y Urbano, C. (2023). *La pobreza infantil. 13º Informe 2023. Estado de la pobreza en España. Seguimiento de los indicadores de la Agenda de la UE 2030 (2015-2022)*. EAPN España. <https://www.observatoriodelainfancia.es/oia/esp/des.cargar.aspx?id=8480&tipo=documento>
- Cappello, G. Sinno, M., Natália Fernandes, N. y Arciniega-Caceres, M. (2024) *Educational Commons Democratic Values, Social Justice and Inclusion in Education*. Springer
- Dahlberg, G., Moss, P. y Pence, A. R. (1999). *Beyond quality in early childhood education and care: Postmodern perspectives*. Falmer Press.
- Dewey, J. (2008). Art as experience. En H. Cannatella (ed). *The richness of art education* (pp. 33-48). Brill.
- Federici, S. (2021). *Reencantar el mundo. El feminismo y la política de los comunes*. Traficantes de Sueños.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido* (2a ed.). Siglo XXI.
- Gallego-Noche, B. (2019). *El buen hacer en educación. Narrativas contrahegemónicas y prácticas educativas inclusivas*. Universidad de Cádiz.
- Gallego-Noche, B. y Vazquez, R. (2023). *Educación Infantil y bien común. Por una práctica educativa crítica*. Morata.
- Giroux, H. A. (2001). *Theory and resistance in education: Towards a pedagogy for the opposition*. Bloomsbury Publishing.
- Giudici, C., Rinaldi, C. y Krechevsky, M. (Ed.). (2001). *Making learning visible: Children as individual and group learners*. Reggio Children
- Hardt, M. y Negri, A. (2009). *Commonwealth*. Harvard University Press.
- Herrero, Y. (2022a). *Educación para la sostenibilidad de la vida. Una mirada ecofeminista a la educación*. Octaedro.
- Herrero, Y. (2022b). *Miradas ecofeministas para revertir la guerra contra la vida*. Cátedra UNESCO de Igualdad de Género en Instituciones de Educación Superior/trAndeS PUCP-FU <https://catedra.pucp.edu.pe/unesco/publicaciones/miradas-ecofeministas-para-revertir-la-guerra-contra-la-vida/>
- Illich, I. (1971). *La sociedad desescolarizada*. Barral Editores.
- Illich, I. (1973). *La convivencialidad*. Barral Editores.
- Korsgaard, M. T. (2019). Education and the concept of commons. A pedagogical reinterpretation. *Educational Philosophy and Theory*, 51(4), 445–455. <https://doi.org/10.1080/00131857.2018.1485564>
- Laval, C. y Dardot, P. (2015). *Común: ensayo sobre la revolución en el siglo XXI*. Editorial Gedisa.
- Madison, S. (2012). *Critical ethnography: Method, ethics, and performance* (2nd ed.). Sage
- Malaguzzi, L. (2001). *La educación infantil en Reggio Emilia*. Rosa Sensat Octaedro.
- McLaren, P. (2005). *La vida en las escuelas: una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación*. Siglo XXI.
- Moten, F. y Harney, S. (2017). *Los abajocomunes: Planear fugitivo y estudio negro* (C. Rivera Garza, J. P. Anaya, y M. Malo, Trans.). Campechana Mental y El Cráter Invertido.
- Oswell, D. (2013): «The agency of children: From Family to Global Human Rights.» Cambridge University press Goldsmiths Research Online. <http://eprints.golds.ac.uk/6986>
- Patagua, P. y Zinger, S. (2019). Caminar hacia una pedagogía emancipadora: Reflexiones recientes sobre el potencial decolonial de los espacios educativos en organizaciones socia-

- les. Jujuy Argentina. *Paulo Freire. Revista De Pedagogía Crítica*, (22), 74 - 97. <https://doi.org/10.25074/07195532.22.1450>
- Pechtelidis, Y. y Kioupkiolis, A. (2020). *Education as Commons, Children as Commoners*. 28(1). <https://democracyeducationjournal.org/home/vol28/iss1/5>
- Serván-Melero, C., Gallego-Noche, B. y del Moral-Espín, L. (2023). La tradición de los Movimientos de Renovación Pedagógica en los Comunes Educativos. Un estudio de casos. *International Journal of New Education*, (12), 5-23. <https://doi.org/10.24310/ijne.12.2023.17419>
- Stallman, R. (2004). *Software libre para una sociedad libre*. Traficantes de Sueños.
- Vanderbeck, R. y Dunkley, C. M. (2004). Introduction: geographies of exclusion, inclusion and belonging in young lives. *Children's Geographies*, 2(2), 177 – 183. <https://citeseerx.ist.psu.edu/document?repid=rep1&type=pdf&doi=9b9fe0e84af43fa6bb8f5e7ecb68bf7094f332a0>
- Vecchi, V. (2013) *Arte y creatividad en Reggio Emilia*. Morata.
- Vega, C., Martínez-Buján, R. y Paredes, M. (2018). Introducción. Experiencias, ámbitos y vínculos cooperativos para el sostenimiento de la vida. En C. Vega, R. Martínez-Buján y M. Paredes. *Cuidado, comunidad y común. Experiencias cooperativas en el sostenimiento de la vida* (pp. 15-50). Traficantes de sueños.
- Wall, J. (2019). From childhood studies to childism: reconstructing the scholarly and social imaginations. *Children's Geographies*, 20(3), 257–270. <https://doi.org/10.1080/14733285.2019.1668912>

BLOQUE II.

EDUCACIÓN INCLUSIVA Y EQUITATIVA PARA LA JUSTICIA SOCIAL

III.I. REFLEXIONES DESDE POSTULADOS TEÓRICOS

14. Cultura pluriletrada y educación.	210
LEONARDO PELUSO CRESPI, LUCÍA HOLLY DÁVILA Y MARIANA SILVEIRA COMAS	
15. Evolución de la inequidad educativa en la educación secundaria de Extremadura.	226
MARÍA RODRÍGUEZ MUÑOZ, MARÍA HOLGADO AGUADERO Y FERNANDO MARTÍNEZ ABAD	
16. Voces de familias que llaman a quebrar barreras en la educación escolar.	241
DOLORS FORTEZA FORTEZA, PATRICIA PASCUAL VICH Y FRANCISCA MORENO-TALLÓN	
17. Retos para la inclusión en recursos educativos digitales del repositorio institucional ReDi.	253
MERCEDES ROMERO RODRIGO, M. ISABEL VIDAL ESTECE, DIANA MARÍN SUELVE, M. ISABEL PARDO BALDOVÍ	
18. La atención al alumnado con diversidad funcional en las enseñanzas artísticas profesionales de música en España: un estudio exploratorio.	271
ALICIA MARTÍNEZ MARTÍNEZ, CRISTINA VALLÉS RAPP E INÉS MARÍA MONREAL GUERRERO	
19. Procesos de desenganche y vulnerabilidad socioeducativa vivenciada: una aproximación teórica.	287
CRISTINA BAYARRI LÓPEZ Y SORAYA CALVO GONZÁLEZ	
20. Evaluación de impacto del voluntariado en mentoría social: una perspectiva desde la animación sociocultural.	301
AITOR LÓPEZ GONZÁLEZ Y JULIO ESPARÍS PEREIRO	

14. CULTURA PLURILETRADA Y EDUCACIÓN

LEONARDO PELUSO CRESPI*, LUCÍA HOLLY DÁVILA Y MARIANA SILVEIRA COMAS

Universidad de la República, Uruguay

*leonardo@psico.edu.uy

RESUMEN

A partir del análisis de la percepción que tienen docentes y estudiantes oyentes y de la comunidad sorda de la Universidad de la República sobre su inserción en la cultura letrada, realizaremos reflexiones desde una perspectiva decolonial sobre el posicionamiento hegemónico que tiene la institución educativa formal actual frente a la escritura, y propondremos modelos alternativos a este. Entendemos que la institución educativa está lejos de ser inclusiva en el territorio de los letramentos porque no reconoce las nuevas formas de ser persona letrada, las que suponen el uso de grabaciones, además de la escritura, para el manejo de la información. Buscamos colocar una visión crítica que deconstruya el papel que tiene hoy la escritura como la norma en la cultura letrada y, a partir de esto, proponer la construcción de una institución educativa que promueva la reflexión crítica en torno a los usos y preferencias tecnológicas de estudiantes y docentes, en la que se reconozcan todas sus identidades y grupos de pertenencia, así como sus maneras de discurrir en la cultura pluriletrada, pluritecnológica y plurilingüe actual.

PALABRAS CLAVE

Textualidad diferida, cultura pluriletrada, comunidad sorda, inclusión social y educativa.

1. INTRODUCCIÓN

En este trabajo presentaremos algunos resultados de la investigación *Textualidad diferida y cultura pluriletrada: investigación y enseñanza en contextos plurilingües e interculturales*, que contó con financiación de la Comisión Sectorial de Investigación Científica (CSIC), de la Universidad de la República (Udelar) del Uruguay (CSIC/Udelar, I+D 2021-2023).

En un primer apartado presentaremos los antecedentes y el marco teórico, epistemológico y político de la investigación. Nos ubicamos en una perspectiva decolonial y crítica, y retomamos desarrollos provenientes del estudio de las tecnologías que posibilitan la cultura letrada y su relación con la educación. Como veremos más adelante, son particularmente relevantes para nuestra investigación las nociones de textualidad diferida, de cultura pluriletrada y de ideología escriturocéntrica. Luego, presentaremos los objetivos de la investigación y de este trabajo, que fueron básicamente entender las formas que está adoptando la cultura pluriletrada en dos carreras universitarias, una de ellas conformada solo por estudiantes oyentes y la otra, por estudiantes oyentes y de la comunidad sorda. En el apartado siguiente explicitamos la metodología seguida, que articuló encuestas autoadministradas, observación participante y entrevistas. El diseño metodológico es de carácter mixto, exploratorio y de ciencia abierta. En las últimas secciones presentamos una selección de los resultados

obtenidos en tres de los diversos escenarios investigados: diversión y entretenimiento; información; y estudio y actividad académica, tanto en consumo como en producción. Por último, realizamos un análisis de los datos desde una perspectiva crítica y decolonial, a efectos de caracterizar algunos aspectos de las identidades pluriletradas actuales que incluyen tanto grabaciones como escritura para el desarrollo de las actividades letradas. A partir de esto, reconocemos la necesidad de deconstruir la ideología escriturocéntrica, aquella que sostiene que la escritura es la única vía de acceso a la cultura letrada; para construir una perspectiva inclusiva en educación que atienda la variedad de identidades letradas (pluriletradas) y que desafíe la hegemonía de la escritura en el sistema educativo. La perspectiva crítica y decolonial que adoptamos en este trabajo no supone estar en contra de la escritura, sino lo contrario. A partir del análisis de los datos, proponemos que la escritura es una tecnología que juega un rol importante y central en la cultura pluriletrada actual, pero que lo hace en igualdad de condiciones con las tecnologías de grabación (audio y/o video) y que esto debe ser reconocido por la institución educativa.

2. MARCO TEÓRICO

En nuestra investigación hicimos foco en el desarrollo de las subjetividades pluriletradas y cómo estas se relacionan con la institución educativa desde una perspectiva crítica y decolonial, fundamentalmente a partir de la deconstrucción de la ideología escriturocéntrica.

El marco teórico articuló dos grandes bloques conceptuales. Por un lado, relacionamos las epistemologías del sur, la teoría del reconocimiento, la ideología de la normalidad, la inclusión y las pedagogías críticas. Por otro, vinculamos la lingüística crítica con los estudios en escritura, poniendo énfasis en la noción de escritura como tecnología, la ideología escriturocéntrica, la textualidad diferida y el desarrollo de la cultura pluriletrada.

2.1. De las epistemologías del sur a las pedagogías críticas

Las epistemologías del sur constituyen un marco epistemológico y político latinoamericano que busca cuestionar y ampliar las perspectivas tradicionales dominantes en el conocimiento científico y académico, las que históricamente han sido colonialistas. En ese sentido, estas epistemologías proponen una crítica al conocimiento occidental hegemónico, y plantean la necesidad de incluir y valorar otros saberes que han sido marginalizados o ignorados por la ciencia moderna. Se busca promover una epistemología que sea inclusiva, en el sentido de que reconozca la pluralidad de formas de conocer y entender el mundo. Algunos de los temas clave que abordan las epistemologías del sur incluyen la colonialidad del saber, la interculturalidad, el diálogo interepistémico entre diferentes tradiciones de conocimiento, y la necesidad del desarrollo de una epistemología liberadora que contribuya a la justicia cognitiva y social (Ballestrin, 2013; Castro-Gómez, 2016; Lander, 2011; Mignolo, Grosfoguel; Quijano, 2005).

En esa perspectiva epistemológica y política, hemos hecho particular énfasis en las nociones de *inclusión*, *reconocimiento* e *ideología de la normalidad* (Almeida y Angelino, 2014; Foucault, 2000; Holly, 2020; Honneth, 1997; Peluso, 2020; Peluso y Sánchez, 2022). La ideología de la normalidad se refiere a un conjunto de creencias y valores que definen y refuerzan

lo que se considera *normal* en una sociedad. Este concepto se basa en la idea de que existen normas y estándares que regulan el comportamiento, las apariencias, las capacidades y las identidades de las personas, y cualquier desviación de estos estándares se considera *anormal* o *desviado* (Foucault, 2000). La ideología de la normalidad fue muy poderosa en los procesos de colonización europea en Latinoamérica, dicotomizando entre normal y anormal a las lenguas, a las religiones, a las razas y a los géneros para establecer, así, sistemas de opresión.

Bajo la ideología de la normalidad se desarrollaron las posiciones políticas de *aceptación* y de *tolerancia*, según las cuales quienes caen bajo la etiqueta de *normales* se subrogan el derecho de aceptar y de tolerar a quienes se construyeron/etiquetaron como *anormales*. Entendemos que la teoría del reconocimiento busca deconstruir esta posición de aceptación y de tolerancia, pues, desde su perspectiva, las personas construidas como *anormales* se liberan de la responsabilidad de pedir aceptación o tolerancia, recolocándose dicha responsabilidad en las personas construidas como *normales*, quienes pasan a tener la obligación de reconocer a sus semejantes sin importar su identidad individual y/o política. La teoría del reconocimiento es un enfoque filosófico y sociológico desarrollado por Honneth (1997), que resalta la importancia del reconocimiento mutuo para el desarrollo de la identidad, la autonomía, la autorrealización y la justicia social. Las disputas sociales y los conflictos pueden entenderse como luchas por el reconocimiento, es decir, por la valoración de las identidades individuales y/o políticas.

En Latinoamérica, la inclusión social se ha implementado en instituciones a través de políticas públicas que promueven, en el discurso, la justicia cognitiva y social, la diversidad cultural y los derechos humanos. Sin embargo, a la hora de su real implementación en la educación, la perspectiva inclusiva ha sido históricamente asociada a la discapacidad, con una fuerte impronta en la ideología de la normalidad. Desde el marco teórico-político que asumimos en nuestras investigaciones, entendemos que una verdadera inclusión educativa debería situarse en la perspectiva del reconocimiento y de las epistemologías del sur, siendo particularmente sensible ante las diversidades y disidencias de los diferentes grupos identitarios que constituyen el actual entramado social, cultural, lingüístico, racial y sexo/genérico. Se destacan los actuales desarrollos de pedagogías que buscan romper con las relaciones de opresión. Por ejemplo, podemos destacar, entre otras, las pedagogías antirracistas, las pedagogías *queer* y las pedagogías feministas (Sánchez Sáinz, 2019; hooks, 2022; Janoario, 2020).

En el plano de la educación, en Latinoamérica, destacamos la obra de Paulo Freire, en la que se articulan las diversas perspectivas decoloniales que tratamos anteriormente bajo el nombre de *pedagogías del oprimido* (Freire, 1970). Si bien esa es la denominación propuesta por Freire, en este trabajo preferimos utilizar *pedagogías críticas*, para evitar el sesgo sexista que tiene el nombre original dado por el autor y que responde al momento en que realizó la obra. Paulo Freire aboga por un diálogo horizontal entre educadores y educandos, en el que ambos roles se entrelacen y enriquezcan mutuamente. La educación, según Freire (1970), debe ser una *práctica de la libertad*, permitiendo a quienes estén en condición de opresión reconocer y desafiar las estructuras de poder que perpetúan su situación. Su enfoque pedagógico trasciende las fronteras del aula, promoviendo un cambio social a través de la educación liberadora y la acción colectiva, siendo el lenguaje una herramienta clave para la reflexión crítica y la acción transformadora.

2.2. De la lingüística crítica a la textualidad diferida

La lingüística crítica entiende que el lenguaje es una herramienta clave para la reflexión y la acción transformadoras (Rajagopalan, 2005); examina cómo el lenguaje está relacionado con el poder, la ideología y la sociedad, centrándose en la manera en que su uso refleja, perpetúa y a veces desafía las estructuras de poder en la sociedad. Rajagopalan (2005) analiza cómo la globalización afecta el uso del lenguaje y las ideologías subyacentes. Discute la importancia del diálogo y la lógica en la era de la globalización, proponiendo un enfoque crítico para entender las dinámicas lingüísticas en contextos globalizados.

Colocándonos desde la lingüística crítica, proponemos definir *textualidad diferida* y *cultura pluriletrada* como formas de romper con la ideología escriturocéntrica hegemónica. Para ello, partimos de los desarrollos que se han realizado desde nuestro grupo de investigación sobre la relación que establece la comunidad sorda, hablante de lengua de señas uruguaya (LSU), con la escritura (Peluso, 2022).

Para presentar el concepto de *textualidad diferida*, que es el eje central de esta propuesta de investigación, analizaremos inicialmente las propiedades de la escritura como tecnología, tanto en sus aspectos estructurales como funcionales. A partir de esto, mostraremos cómo estas propiedades aparecen también en la tecnología de grabación.

A nivel estructural, tal como plantea Sampson (1996), la escritura como tecnología impone a los textos básicamente dos propiedades: permanencia y visibilidad. El texto es *permanente* porque queda fijado a partir de la tecnología y es *visible* porque, al quedar fijado, se transforma en un objeto físico manipulable. La escritura, como tecnología de la lengua, convierte al texto, que naturalmente es evanescente por ser oral, en un texto fijado y manipulable (Ong, 1982).

A nivel funcional, la escritura tiene como objetivo primario separar el texto de su contexto de enunciación. El texto en su modalidad oral está intrínsecamente unido a su enunciador y a la situación dialógica de enunciación. El texto escrito, al estar mediado por la escritura, pasa a quedar separado del enunciador y de la situación de enunciación, ya que se re-contextualiza en otro plano, en el que también existen destinatarios y contextos de interpretación, pero en situación diferida. Otras propiedades funcionales de la escritura son las de potenciar las estrategias de control y planificación, la interpretabilidad, así como también los niveles metalingüísticos y metacognitivos.

Como se señaló en investigaciones realizadas en Uruguay sobre escritura y comunidad sorda (Peluso, 2015, 2018, 2019, 2020), esas propiedades asignadas a la escritura también pueden ser encontradas en las grabaciones. Esto tiene particular impacto en las comunidades sordas, dado que la lengua de señas no tiene escritura, por lo que las comunidades sordas han encontrado en los videos una manera natural de realizar textos en su lengua de señas, separados del momento de enunciación y objetivados, es decir, diferidos.

Desde este marco, entendemos que *textualidad diferida* es un concepto más abarcativo que el de *escritura*, ya que incluye también a las grabaciones (audios y videos). La *textualidad diferida* puede ser definida como aquella textualidad que está mediada por una tecnología, se encuentra separada del momento de su enunciación y mantiene las mismas propiedades estructurales y funcionales que históricamente se le asignó a la escritura (Peluso, 2015, 2020).

En el actual contexto global, prevalece la convicción arraigada de que la escritura constituye el único vehículo para la generación de cultura letrada. Esta perspectiva, que deno-

minamos *ideología escriturocéntrica*, se fundamenta en la idea de que la escritura es indispensable para separar el texto del contexto, hasta el punto de que en ocasiones se utiliza el término *texto* como sinónimo de *texto escrito* (Peluso, 2020). Esta ideología centrada en la escritura es hegemónica en las concepciones de los programas de la institución educativa uruguaya actual, heredera de un pensamiento modernista (Administración Nacional de Educación Pública [ANEP], 2024). De hecho, la escuela, en parte, se concibe como un centro educativo orientado a la imposición de la tecnología escrita a efectos de construir la forma actual de ciudadanía. La sociedad letrada actual y la adquisición de la ciudadanía plena están intrínsecamente ligadas a la habilidad de ser competentes en la escritura. Por consiguiente, en nuestras culturas se han vuelto esenciales tanto la escritura como las instituciones dedicadas a su enseñanza y transmisión.

Históricamente se ha sostenido, en el marco de una ideología escriturocéntrica, que la cultura letrada es aquella que se instituye en torno a la escritura (Ong, 1982; Goody & Watt, 1996; Olson 1998). Sin embargo, si rompemos con esa visión, podríamos decir que la cultura letrada es aquella que se instituye en torno a la textualidad diferida (la escritura es solamente una de sus formas posibles), es decir, en torno a aquellos textos que se realizaron para permanecer y para poder ser recuperados en momentos posteriores por hablantes que no conocen a sus autores, ni pretenden hacerlo. Para que haya una cultura letrada, la tecnología de la lengua que habilita la generación de textos diferidos debe haberse generalizado en toda la población, dado que cuando esta tecnología queda en manos de una élite (como en civilizaciones antiguas), no se logra generar este tipo de cultura (Goody & Watt, 1996). Si abandonamos la perspectiva escriturocéntrica, para incorporar el concepto de textualidad diferida, en el que escritura y audio-visograbaciones se entiendan como tecnologías en igualdad de condiciones al servicio de la generación de cultura letrada, podemos llegar a la noción de cultura pluriletrada que sostenemos en esta propuesta. Por *cultura pluriletrada* aludimos, entonces, a aquella cultura letrada que está formada por textos diferidos en diversos soportes tecnológicos y que, a su vez, también está archivada en diversos soportes tecnológicos, ya sea en bibliotecas como en repositorios *online* (Peluso, 2020).

Asumiendo una posición contraria a la escriturocéntrica, desde una perspectiva crítica y decolonial, consideramos que una educación que pretenda ser inclusiva necesita transitar por dos caminos. Por un lado, requiere deconstruir la ideología de la normalidad, aquella que divide entre *normales* y personas a incluir (*anormales*), dado que esta ideología es la base de las estructuras sociales que conforman las relaciones de opresión y de explotación. Por otro, precisa reconocer las identidades y grupos de pertenencia de sus estudiantes, muchas veces silenciados en clave de homogeneización y normalización. En este marco, y teniendo en cuenta que el lenguaje y la escritura ocupan un lugar muy privilegiado en las identidades lingüísticas y en la generación de relaciones de opresión, sostenemos que la institución educativa inclusiva debe deconstruir la ideología de la normalidad que se instituye en torno a la variedad estándar de la lengua y a la escritura.

3. OBJETIVOS

La investigación buscó profundizar, a nivel teórico, en los conceptos de *textualidad diferida* y *cultura pluriletrada* (globalizada, plurilingüe y pluritecnológica), y expandirlos más allá de los límites de la comunidad sorda, contexto inicial en los que fueron desarrollados.

Para esto, se propuso describir los usos de la escritura y de las audio-visograbaciones y las relaciones que existen entre ambas tecnologías, en el contexto pluriletrado actual, de dos colectivos universitarios conformados por oyentes y por integrantes de la comunidad sorda. A partir de allí, se analizaron las actuales formas que está adoptando la cultura letrada con el advenimiento de nuevas tecnologías de la lengua, de la comunicación y de la información.

El objetivo de este trabajo es analizar someramente los resultados obtenidos en dicha investigación sobre preferencias tecnológicas en tres escenarios (Diversión y entretenimiento, Información y Estudio y actividad académica), para así introducir una visión crítica de la institución educativa, que entendemos está lejos de ser decolonial e inclusiva a la hora de reconocer las nuevas formas de ser y discurrir en el mundo pluriletrado actual.

4. METODOLOGÍA

La investigación se realizó en una población universitaria sorda y oyente de dos servicios distintos de la Universidad de la República: la Licenciatura en Psicología y la Carrera de Tecnología en Interpretación y Traducción LSU-español (Tuilsu).

Se articularon tres técnicas para la obtención de datos: a) encuesta a docentes y estudiantes de ambos servicios, autoadministrada y en línea, en la lengua primera de cada persona encuestada (8 estudiantes de la comunidad sorda – 100 % del total del universo; 7 docentes de la comunidad sorda – 88 % del total del universo; 256 estudiantes oyentes – 63 % del universo; y 15 docentes oyentes – 71 % del universo); b) entrevistas en profundidad, semidirigidas, a estudiantes y docentes de ambas carreras universitarias que formaron parte de la muestra (6 estudiantes oyentes, 2 estudiantes de la comunidad sorda, 2 docentes oyentes y 1 docente de la comunidad sorda); c) observación participante, realizada por el equipo de investigación en el marco de las actividades que llevamos adelante como docentes de la Tuilsu y de Psicología.

La investigación contó con la aprobación del Comité de Ética en Investigación Institucional del Centro Universitario Regional (Cenur) Litoral Norte de la Universidad de la República: expediente n.º 311170-001233-20, de octubre de 2020.

Para este trabajo analizaremos exclusivamente las preferencias por la escritura o las grabaciones (audio y/o visograbación) en tres escenarios: diversión y entretenimiento; información; y estudio y actividad académica. Entendemos que estos tres escenarios, elegidos del amplio abanico de los estudiados, permiten dar cuenta de cómo afectan los distintos niveles de formalidad y fiabilidad en la preferencia por una tecnología u otra. Diversión y entretenimiento es el escenario menos formal y con menor exigencia de fiabilidad; información sería el nivel intermedio; y estudio y actividad académica es el más formal y con mayor exigencia de fiabilidad.

Como la investigación se enmarca en el paradigma de la ciencia abierta, sus resultados son de libre acceso. Los mismos fueron anonimizados y colocados en una plataforma en línea. Se puede acceder a la totalidad de los resultados de la investigación en el siguiente enlace: [Informe final](#).

5. RESULTADOS

Se analizaron articuladamente una selección de datos provenientes de encuestas, de entrevistas y de observación participante.

5.1. Resultados de las encuestas

En la Tabla 1 se presentan las respuestas de oyentes e integrantes de la comunidad sorda frente a la pregunta sobre preferencias de uso de escritura o grabaciones, en consumo y producción, en los tres escenarios seleccionados y según comunidad lingüística de pertenencia (no se tomó en cuenta el rol educativo).

Tabla 1. Consumo y producción de textos según tecnologías, escenarios y comunidad lingüística

		Consumo de textos (%)			Producción de textos (%)		
	Preferencias	Diversión	Información	Act. Aca.	Diversión	Información	Act. Aca.
Integrantes de la Comunidad Sorda	Grabación	67	60	67	67	63	68
	Escritura	20	17	13	13	20	6
	No tienen	13	20	20	13	14	26
	No realizan	0	3	0	7	3	0
	Total	100	100	100	100	100	100
Oyentes	Grabación	52	27	24	22	10	3
	Escritura	26	44	61	51	43	82
	No tienen	22	23	15	14	13	9
	No realizan	0	6	0	13	34	6
	total	100	100	100	100	100	100

Fuente: Elaboración propia.

Para el consumo de textualidad diferida para diversión y entretenimiento, no se observan significativas diferencias en respuestas de integrantes de la comunidad sorda y de oyentes. Ambos grupos prefieren las grabaciones (integrantes de la comunidad sorda 67 %, oyentes 52 %), si bien esto es más destacado en quienes integran la comunidad sorda. No hay ninguna respuesta de no realizar esta actividad.

Para la producción de textualidad diferida para diversión y entretenimiento, la población sorda y oyente responde diferente en relación a su mayor preferencia. Mientras que la prime-

ra dice preferir producir grabaciones (67 %), la segunda dice preferir escribir (51 %). Aparecen respuestas, aunque minoritarias, de no realizar esta actividad (integrantes de la comunidad sorda 7 %, oyentes 13 %).

Para el consumo de información, comunidad sorda y oyentes responden diferente en relación a su mayor preferencia. Integrantes de la comunidad sorda dicen preferir consumir grabaciones (60 %), mientras que oyentes plantean preferir textos grabados (27 %). No hay ninguna respuesta de no realizar esta actividad.

Para la producción de información, un 63 % de la población sorda plantea que prefiere producir grabaciones; mientras que solo un 10 % de oyentes dice preferir las grabaciones. Es importante señalar que oyentes tienen como respuesta mayoritaria que no realizan esta actividad (34 %), mientras que solo un 3 % de integrantes de la comunidad sorda dice no hacerlo.

Para el consumo de textos académicos, integrantes de la comunidad sorda plantean preferir grabaciones (67 %); mientras que oyentes prefieren los textos escritos (61 %). Oyentes prefieren grabaciones en un 24 %; mientras que integrantes de la comunidad sorda lo hacen en un 13 %. No hay ninguna respuesta de no realizar esta actividad.

Para la producción de textos académicos, el 68 % de integrantes de la comunidad sorda plantea preferir videos, mientras que solamente el 3 % de oyentes prefiere los videos (6 % de integrantes de la comunidad sorda y 82 % de oyentes prefieren la escritura). Ningún integrante de la comunidad sorda respondió no realizar esta actividad, a diferencia del 6 % de oyentes.

5.2. Fragmentos relevantes de la observación participante

Los fragmentos que presentamos fueron organizados por escenario, consumo o producción, y en orden cronológico.

5.2.1. Escenario «Información» (noticias, editoriales políticas, textos de información general o de la vida)

15 de setiembre de 2021 (grupo de 23 estudiantes de Psicología, promedio etario: 18 a 29 años). La totalidad de estudiantes reconoce usar YouTube como consumidores de contenidos, pero nadie sabe cómo hacer contenidos para subir a YouTube, ni cómo subirlos. No manejan la plataforma en términos productivos. Explicaron esta situación dando las siguientes razones:

- porque da mucho trabajo producir videos para YouTube por el tipo de texto que se exige en dicha plataforma;
- porque lleva mucho tiempo hacer estos videos;
- porque no saben usar la plataforma;
- porque si bien suben videos y audios al WhatsApp, son de naturaleza informal y no planificados ni controlados. No han hecho videos con las características que supone subir a YouTube y que tengan este grado de dominio público, formalidad y planificación.

5.2.2. Escenario «Consumo de textos académicos»

28 de octubre de 2021 (curso optativo de Facultad de Psicología sobre textualidad diferida). Una estudiante oyente comentó que desde que está haciendo el curso y entendiendo el concepto de *cultura pluriletrada*, cada vez ve más videos para estudiar y cada vez siente que ver

videos para estudiar está bien, que no le genera malestar o culpa pensando que lo debería estar haciendo de forma escrita.

17 de mayo de 2022 (reflexiones de uno de los investigadores a punto de partida de observación de una clase a la que asisten estudiantes de la comunidad sorda y oyentes).

Hay muy pocos textos grabados en LSU en el ámbito académico, por lo que quienes integran la comunidad sorda mayoritariamente tienen que estudiar en español. Un estudiante sordo se quejó en clase de esa situación. Dijo: «¿Por qué no hay textos en LSU para estudiar y solo hay textos en español?». Se lo veía enojado y frustrado.

25 de mayo 2023 (clase de Psicología sobre textualidad académica y modalidades de estudio). Una estudiante comentó que prefería estudiar escuchando audio o viendo videos, porque se concentraba mucho mejor, atendía a todo lo que se estaba diciendo y podía ir sacando apuntes de las ideas principales. Señaló que cuando leía, muchas veces seguía leyendo en automático, decodificando, pero con la mente en otra cosa.

5.2.3. Escenario «Producción de textos académicos por parte de docentes»

Marzo de 2021 a diciembre de 2023 (observación de varias instancias de reuniones formales con docentes de Psicología y Tuilsu, presenciales y por Zoom).

Se observa que en este período casi la totalidad de docentes oyentes de psicología ha escrito y publicado exclusivamente textos escritos en español. Solamente una docente publicó el resumen de su tesis de maestría en video en español. En cambio, docentes oyentes de Tuilsu han publicado videos en español, tanto a nivel nacional como internacional, aunque mayoritariamente han publicado en español escrito.

Docentes de la comunidad sorda han publicado en lengua de señas uruguaya videograda a través de la plataforma de Tuilsu, pero mayoritariamente han publicado en español escrito. Una de las modalidades más habituales consistió en copublicar con docente oyente: integrantes de la comunidad sorda realizan sus aportes en video y su par oyente los traduce al español escrito, construyendo en conjunto la versión final en esta lengua. También se realizaron publicaciones de autoría única en español escrito por parte de docentes de la comunidad sorda: el texto fue producido en LSU visograda y luego fue traducido al español estándar para su publicación. En un caso, un equipo de docentes sordos realizó un texto académico directamente en español escrito.

5.2.4. Escenario «Producción de textos para la carrera (tareas, parciales, exámenes, etc.) por parte de estudiantes»

7 de octubre de 2021 (primer parcial de un curso de Psicología, estudiantes oyentes).

El parcial era domiciliario, debido a la situación de pandemia. La consigna de realización del parcial tenía cuatro preguntas relacionadas con el análisis de una viñeta, una de las cuales suponía la producción de un video. No se dieron explicaciones de cómo realizar el video ni de cómo subirlo a la plataforma, porque se asumió, por parte del equipo docente, que ya lo sabían hacer. Las respuestas de estudiantes frente a la consigna fueron de varios niveles:

1. un escaso porcentaje de estudiantes planteó dificultades de subir textos escritos a una plataforma *online*;
2. la enorme mayoría de estudiantes planteó que no sabía subir grabaciones, dado que era la primera vez que lo hacía;
3. la totalidad de estudiantes manifestó no saber cómo hacer videos formales y que esto les producía mucha ansiedad.

7 de junio de 2021 (curso de Psicología, comentarios luego de la realización del primer video, estudiantes oyentes).

- «Me genera mucha más dificultad filmar que escribir».
- «Grabar me pone nerviosa, escribir no me pone nerviosa, pienso en el público que voy a tener».
- «Uno se pone un montón de miramientos, uno se ve en el video y uno es el peor juez».
- 19 de noviembre de 2021 (curso optativo de Psicología sobre el tema de la textualidad diferida, estudiantes oyentes).
- «Tener que hacer un video formal me hizo salir de la zona de confort que es hacer todos los trabajos escritos».
- «Grabé todo y lo mire y me di cuenta que quedaba demasiado oscuro y tuve que grabar de nuevo. El tema de la privacidad, de exponerme es, lo que más me hizo salir de la zona de confort».
- «Cuando hacemos un vídeo, se puede incorporar mejor el contenido de los autores, también pasa a ser algo más personal, es toda una creación propia. El contenido es mucho más de uno y no tanto información que estás repitiendo, siento que es algo más personal».
- «A la hora de hacer un video no solo queda el nombre y la cédula, sino que está la intimidad de uno. Un video tiene más sentido de pertenencia».
- «Hacer videos te prepara para manejarte en la oralidad de forma académica, porque hay que hablar de forma académica, ya que es un video para trascender».

13 de setiembre 2022 (curso de Psicología, comentarios luego de la visualización de los videos realizados).

- «Al hacer los videos, es muy difícil controlar: muletillas, gestualidad, los nervios de hablar en público, que no aparece en la escritura estos temas. O sea que en los videos se cuele la inseguridad de la oralidad, una inseguridad ligada a la oralidad que no se da en la escritura».
- «Tanto cuando grabo un video como cuando escribo, los destinatarios no están presentes, en eso es igual, sin embargo, hay cuestiones de la oralidad que tengo que mantener, son necesarios, son imposibles de sacar: ejemplo, prosodia, mirada, etc.».

16 de junio 2023 (clases sobre actividades académicas con estudiantes de Psicología y Tuilsu: 5 estudiantes de la comunidad sorda ingresantes, 200 estudiantes oyentes ingresantes y 50 estudiantes oyentes egresantes. En ambas clases, se solicitó que hicieran, como tarea domi-

ciliaria, un video académico de tres minutos en el que se explicara una teoría. El mismo día que se presentaron las producciones, se hicieron las reflexiones sobre el proceso).

La totalidad de estudiantes de la comunidad sorda planteó que siempre hacía videos, por lo que no era una tarea nueva.

La mayoría de estudiantes oyentes ingresantes sin contacto con la LSU dijo que era la primera vez que hacía un video académico y coincidió en que para hacerlo debió armar primero un guion o resumen y que luego trató de ir acortando para que quedara de tres minutos (que era el tiempo solicitado).

Del grupo de estudiantes oyentes egresantes, la minoría expresó haber hecho videos formales durante la carrera.

Una estudiante oyente de Tuilsu señaló que hacía videos habitualmente, dado que estaba en contacto con la comunidad sorda.

5.3. Fragmentos relevantes de las entrevistas

Los fragmentos que presentamos fueron organizados por escenario y por consumo o producción.

5.3.1. Escenario «Diversión y entretenimiento»

- «Hace 8 o 9 años hubiera dicho que utilizaba más lectura, pero hoy lo que hago más es mirar videos, tv, películas, Netflix. Miro videos cortos de música, alimentación saludable y maquillaje» (E13 - estudiante de Udelar, mujer, oyente).
- «Novelas no leo. Leí un par, casi que por obligación. Leí una: «Los padecientes», es bastante larga. Para la diversión prefiero los videos» (E7 - estudiante de Udelar, varón, oyente).
- «La que más uso ahora es TikTok, desde la pandemia. El contenido es entretenido, gracioso y *random*. No tenés que sobrepensar, te permite matar el ocio. Ves videos que a veces no entendiste nada, pero te ayuda a matar el ocio. Instagram, Facebook y YouTube casi nada. Prefiero TikTok porque es corto y claro. TikTok es más recreación que información. Pero también da información, hay profesionales que dan tips). No produzco textos en redes sociales, solo consumo. A veces mandás un mini comentario escrito puntual a un video, o una reacción de aprobación o desaprobación. Soy básicamente un consumidor, sólo en algunos casos muy particulares comento algo, y siempre por escrito» (E7- estudiante de Udelar, varón, oyente).
- «Cuesta, como se hacía antes, permanecer largo tiempo en el texto, explayarse en el texto, por ejemplo: «Don Quijote». Ahora nos aproximamos a «El Quijote» en formato *tweet*, en formato *short*. Son nuevas maneras de acercarse al texto» (E11 - estudiante de Udelar, mujer, oyente).
- «Yo leo cuentos o miro series. Depende del tiempo que tenga con mi hijo o con mi marido. Si tengo la posibilidad, miramos con mi marido alguna serie o alguna película. En horas de trabajo leo libros para estudiar. En el tiempo de ocio veo con quien lo comparto. Me gusta ver series para estar con otra persona, me gusta compartir ese momento. La lectura del libro es en soledad, es más egoísta, no tiene el mambo familiar. Disfruto ver series con mi esposo o en familia. Mi esposo no lee, por eso el lenguaje de la serie

está más establecido en la pareja como punto de encuentro. Antiguamente la gente se reunía en torno a la lectura. En la época posmoderna eso se volvió un proceso individual y son las series las que compartimos» (E11 - estudiante de Udelar, mujer, oyente).

- «Me gusta leer, inclusive de forma recreativa. Me gusta ver películas pero el libro es otra cosa. Mis hijos leen bastante por ahora, les tratamos de fomentar la creatividad. Les pedimos que nos cuenten lo que leyeron y entendieron. Porque si los dejas, se meten en el Minecraft todo el día, es otra generación. Los videos están pensados para engancharte y para el consumo» (E4 - docente de Udelar, varón, oyente).

5.3.2. Escenario «Información» (noticias, editoriales políticas, textos de información general o de la vida).

- «Miro noticieros en televisión. También leo diarios en papel porque mi marido los lleva a casa» (E13 - estudiante de Udelar, mujer, oyente).
- «Sigo por Instagram y Facebook las páginas oficiales de la Udelar, del Hospital, del Telégrafo Digital, del diario de Paysandú, está bueno. Lo sigo por Facebook y saca muy bien las noticias» (E7 - estudiante de Udelar, varón, oyente).
- «La Wikipedia la leo mucho desde afuera. En general, leo el resumen que te tira sin entrar, pero a veces entro. Para mí la Wikipedia es una fuente fiable. La Wikipedia tiene muy buenas imágenes» (E7 - estudiante de Udelar, varón, oyente).

5.3.3. Escenario «Consumo de textos académicos»

- «Para estudiar, me gusta tener el papel y rayarlo. Imprimo lo que tengo que leer. También me gusta ver los videos y solo escuchar mientras estoy haciendo otras tareas en la casa. Uso los videos como audios mientras hago otras tareas. Ejemplo, los videos de los docentes los escucho para aclarar lo que no había entendido antes. Puedo adelantar y retroceder» (E13 - estudiante de Udelar, mujer, oyente).
- «Me va mucho mejor con los videos, que leyendo un pdf. Prefiero mirar un video difícil, pausarlo mucho y pensarlo, antes que leer un libro. Es diferente un libro con solo texto, que un libro con imágenes. Con imágenes es más accesible que los libros pesados de psicología» (E7 - estudiante de Udelar, varón, oyente).
- «Para conocer campos de conocimiento YouTube está genial. El otro día encontré una charla donde se estaban discutiendo conceptos de feminismo negro. Yo había leído el *paper*, pero no tenía la discusión. Vas a YouTube y encontrás si hay alguna discusión, o al autor en primera persona hablando. En general no cito los videos, uso los videos como para ilustrarme. Veo lo que dice y encuentro en los libros lo que ha dicho y cito los libros, nunca cito los videos» (E9 - estudiante de Udelar, mujer, oyente).
- «La misma información video-grabada genera mayor atención e impacto que si esa misma información está escrita o audio-grabada» (E4 - docente de Udelar, varón, oyente).

5.3.4. Escenario «*Producción de textos académicos por parte de docentes*»

- «Toda la vida prefiero escribir que hacer una grabación. Cuando grabo me cuesta mucho seguir el hilo, concentrarme. Para textos informales me da menos trabajo hacer un video, no quiere decir que la calidad sea mejor. En el video si te equivocaste o decís algo mal, ahí queda. Pero depende de si es un video espontáneo o intervenido. Si pensamos en un texto publicable, me da menos trabajo escrito que video. Con el video soy mucho de irme por las ramas, de perderme» (E5 - docente de Udelar, varón).

5.3.5. Escenario «*Producción de textos para la carrera (tareas, parciales, exámenes, etc.) por parte de estudiantes*»

- «He producido videos, capaz para alguna tarea, en general no. Si me grabo un audio es para *hobby*, es para cantar. Grabar un audio para recordar en la facu, no» (E7 - estudiante de Udelar, varón, oyente).
- «Yo solo hago videos o audios espontáneos. Solo hice un video académico para el curso de textualidad diferida. Sufro porque tengo que poner mi imagen, es una exposición. A la hora de producir, prefiero escribir» (E9 - estudiante de Udelar, mujer, oyente).
- «Hay que aprovechar los adelantos tecnológicos con la imagen y la sincronidad para estudiar y está muy mal que ésto no se aproveche en la educación» (E6 - estudiante de Udelar, mujer, oyente).

5.4. Síntesis de los resultados

Estudiantes y docentes de la comunidad sorda prefieren los videos en LSU en todos los escenarios, producción y consumo. Muestran ya haber incorporado el video como tecnología habitual para la producción de sus textos diferidos. Incluso, existe un movimiento de militancia en favor de sustituir el español escrito por videos en LSU en el contexto académico. Esto es considerado como parte de sus derechos lingüísticos como comunidad minoritaria.

Estudiantes y docentes oyentes muestran diferencias en sus preferencias en el consumo según escenario. En «Entretenimiento», es marcada la preferencia por las grabaciones, tanto en estudiantes como en docentes. Los productos fílmicos (películas y series) estarían ocupando el lugar que antiguamente tenían las novelas y los cuentos. En «Información y actividad académica», las encuestas señalan que estudiantes y docentes oyentes prefieren la escritura. Sin embargo, en entrevistas y observación participante, estudiantes oyentes expresan consumir más grabaciones que textos escritos en ambos escenarios; mientras que docentes oyentes indican consumir más grabaciones que textos escritos para informarse, pero más textos escritos que grabaciones para la actividad académica.

En «Producción», las respuestas de estudiantes y docentes oyentes son ampliamente mayoritarias en cuanto a la preferencia por la escritura en los tres escenarios. Relatan serias dificultades técnicas y ansiedades por exposición a la hora de realizar textos grabados.

6. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Para estudiantes y docentes oyentes la escritura y las grabaciones están realizadas en la misma lengua, el español, su lengua materna. Sin embargo, para la comunidad sorda las grabaciones están realizadas en la lengua nativa, materna y primera de la comunidad, y los textos escritos están en español (la LSU no tiene escritura). El español es la lengua segunda e históricamente colocada en posición de opresora. Entendemos que este es un factor muy relevante a la hora de diferenciar preferencias de ambas comunidades hacia las tecnologías de producción de textualidad diferida.

La comunidad lingüística sorda claramente ha adoptado las grabaciones en LSU para el desarrollo de la cultura letrada en su lengua (Peluso, 2018) y los resultados de esta investigación son consistentes con ello. La comunidad lingüística oyente no puede ser descrita a través de esta pequeña muestra. Sin embargo, los resultados de esta investigación podrían dar pautas para entender cómo se relaciona esta comunidad con la cultura letrada actual. Esto es, las grabaciones ocupan un lugar privilegiado en el consumo de textos en entretenimiento e información y están a la par en el escenario académico; al tiempo que en la producción son muy poco usadas en los tres escenarios, prefiriéndose ampliamente la escritura.

En cuanto a los programas de alfabetización y letramento hacia ambas comunidades, en Uruguay la educación ha tomado caminos diferentes. Un ejemplo es el documento oficial *Marco curricular de referencia nacional – MCRN. Desarrollo del pensamiento cultural y sus mediaciones. Progresiones de aprendizaje* (ANEP -Consejo Directivo Central, 2019), que es paradigmático en relación a las políticas educativas en el dominio lingüístico y discursivo. Dicho documento coloca como eje central para el letramento de estudiantes de la comunidad sorda a las visograbaciones en LSU, entendiendo que el letramento en lengua materna de dicha comunidad es a través de la textualidad diferida en esa lengua. En cambio, para estudiantes oyentes, el documento solo tiene en cuenta al español escrito para el desarrollo del letramento, sin considerar, en absoluto, el papel que juegan las grabaciones para este colectivo. Se mantiene la ideología escriturocéntrica en las políticas educativas hacia oyentes. Así, en Uruguay estudiantes de la comunidad sorda tienen una educación plurilingüe, pluriletrada y pluritecnológica, mientras que estudiantes oyentes tienen una educación multilingüe y monoletuada. Esto implica que estudiantes de la comunidad sorda se forman en las técnicas de filmación, edición y archivo en la web de sus producciones en LSU visograbada como parte de su escolarización; mientras que estudiantes oyentes tienen una ausencia de formación en este plano. En la educación de oyentes se introducen, en general, tecnologías en el aula, pero como dispositivos didácticos y en función de la escritura, sin tratarlas como tecnologías que conforman cultura letrada.

En este trabajo no estamos proponiendo abandonar la enseñanza de la escritura, ni para estudiantes de la comunidad sorda, ni para estudiantes oyentes; sino que cuestionamos que sea la escritura la única forma de generar textos diferidos que se enseñe en la institución educativa para oyentes. Se puede hipotetizar que las relaciones de opresión que se instituyen en torno a la ideología escriturocéntrica que impone a la escritura como lo normal, junto a la variedad estándar de la lengua, sería uno de los factores que hacen que la oferta educativa sea poco interesante para el estudiantado oyente, que se expresa en rezago y abandono en los niveles superiores de educación, fundamentalmente en algunos sectores sociales más

vulnerabilizados (ANEP, s.f.). Asimismo, la ideología escriturocéntrica podría estar ocasionando las dificultades que relatan estudiantes y docentes oyentes para producir grabaciones, saber distinguir la fiabilidad de las fuentes de los textos grabados y asumir posicionamientos críticos frente a estos.

A la luz de los planteos realizados, creemos que la educación de estudiantes oyentes y de la comunidad sorda tiene que poder visualizar las nuevas formas de ser personas pluriletradas y las maneras diferentes por las que discurre la información en la actualidad. La ideología escriturocéntrica, que niega el papel de relevancia que hoy ocupan las grabaciones para oyentes, se muestra opresora para el colectivo estudiantil y docente actual, al tiempo que no permite incorporar estrategias para el letramento en la producción de grabaciones. Quienes van a conformar las futuras generaciones letradas necesitan aprender no solo a leer y a escribir y a manejarse en el mundo de los textos escritos, sino también a hacerlo en el mundo de los textos grabados. Esto supone comprender críticamente las grabaciones y producirlas: grabar, editar, familiarizarse con la exposición de la imagen y archivar las grabaciones en internet para hacerlas disponibles para la comunidad. Entendemos que solo cuando transitemos una educación verdaderamente pluriletrada para estudiantes oyentes, como ocurre con estudiantes de la comunidad sorda, estaremos encaminándonos, al menos en el plano lingüístico, hacia una institución educativa inclusiva y decolonial.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Administración Nacional de Educación Pública (anep)-Consejo Directivo Central. (2019). *Marco curricular de referencia nacional. - mcrn. Desarrollo del pensamiento cultural y sus mediaciones. Progresiones de aprendizaje*. <https://mcrn.anep.edu.uy/node/56>
- Administración Nacional de Educación Pública (anep). (2024). *Transformación Educativa. Aprender más*. <https://transformacioneducativa.anep.edu.uy>
- Administración Nacional de Educación Pública (anep). (s/f). *Monitores educativos*. <https://www.anep.edu.uy/estadisticas-evaluaciones/monitores-educativos>
- Almeida, M. y Angelino, A. (2014). De la inclusión educativa como política a la ética de la hospitalidad. *Psicología, Conocimiento y Sociedad*, 4(2), 10-27. <https://revista.psico.edu.uy/index.php/revpsicologia/article/view/215>
- Ballestrin, L. (2013). América Latina e o giro decolonial. *Revista Brasileira de Ciência Política*, 11, 89-117. [RBCPed11.indd \(scielo.br\)](https://doi.org/10.1590/1981-3810RBRCP20130001) .
- Foucault, M. (2000). *Los anormales*. Fondo de Cultura Económica.
- Freire, P. (1970). *La pedagogía del oprimido*. Siglo xxi editores.
- Goody, J. y Watt, I. (1996). Las consecuencias de la cultura escrita en Goody, J. (Comp.), *Cultura escrita en sociedades tradicionales* (pp. 39-82). Gedisa.
- Holly, L. (2020). El concepto de inclusión en el contexto de la educación pública uruguaya: pensando en torno a políticas y prácticas en R. Januario y L. Peluso (Comps.), *Apuntes para deconstruir la ideología de la normalidad* (pp. 255-278). Editorial del Área de Estudios Sordos y Tuilsu. <http://www.tuilsu.edu.uy/biblioteca/espanol/janoariopeluso2020.pdf>
- Honneth, A. (1997). *La lucha por el reconocimiento. Por una gramática moral de los conflictos sociales*. Crítica-Grijalbo.

- hooks, b. (2022). *Enseñar pensamiento crítico*. Editorial Rayo Verde.
- Janoario, R. (2020). Não basta ser contra o racismo é preciso ser antirracista en R. Janoario y L. Peluso (Comps.), *Apuntes para deconstruir la ideología de la normalidad* (pp. 191-206). Editorial del Área de Estudios Sordos y Tuilsu. <http://www.tuilsu.edu.uy/biblioteca/espanol/janoarioypeluso2020.pdf>
- Lander, E. (Comp.) (2011). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. Ediciones Ciccus.
- Mignolo, W. D., Grosfoguel, R. y Castro-Gómez, S. (2016). *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Siglo xxi editores.
- Olson, D. (1998). *El mundo sobre papel*. Gedisa.
- Ong, W. (1982). *Oralidad y escritura. Tecnologías de la palabra*. Fondo de Cultura Económica
- Peluso, L. (2015). Traducción entre español escrito y Lengua de Señas Uruguaya videograda: un nuevo desafío. *Cadernos de Tradução*, 35(2), 479-504. <https://periodicos.ufsc.br/index.php/traducao/article/view/2175>
- Peluso, L. (2018). Los sordos, sus lenguas y su textualidad diferida / Deaf People, Their Languages And Their Registered Textuality en *Traslaciones. Revista Latinoamericana de Lectura y Escritura*, 9(5), 40-61. <http://revistas.uncu.edu.ar/ojs/index.php/traslaciones/article/view/1311>
- Peluso, L. (2019). Considerações teóricas sobre a educação de surdos: especial, bilíngue, inclusiva. *Revista Educação Especial*, 32. <http://dx.doi.org/10.5902/1984686X38329>
- Peluso, L. (2020). Diversidad, discapacidad, minoridad y disidencia: entre la ideología de la normalidad y las luchas por el reconocimiento en R. Janoario y L. Peluso (Comps.), *Apuntes para deconstruir la ideología de la normalidad* (pp. 59-90). Editorial del Área de Estudios Sordos y Tuilsu. <http://www.tuilsu.edu.uy/biblioteca/espanol/janoarioypeluso2020.pdf>
- Peluso, L. (2022). Consideraciones sobre la educación de la comunidad sorda en Uruguay: del bilingüismo al plurilingüismo. *etd. Educação Temática Digital*, 24(4), 848-865. <https://doi.org/10.20396/etd.v24i4.8669209>
- Peluso, L. y Sánchez, M. (2022). Yo también soy otredad: interpelando a la educación normalizadora en E. García Preliasco y L. Peluso Crespi (Orgs.), *Salto a Paulo Freire. Nuevas miradas a una obra siempre vigente* (pp. 35-48). Editorial del Área de Estudios Sordos y Tuilsu. <http://www.tuilsu.edu.uy/biblioteca/espanol/garciaypeluso2022.pdf>
- Quijano, A. (2005). Dom Quixote e os moinhos de vento na América Latina. *Dossiê América Latina*, 19, 9-31. <https://doi.org/10.1590/S0103-40142005000300002>.
- Rajagopalan, K. (2005). Ideology, logic, and dialogue in the age of «globalization». *Language and Intercultural Communication*, 5(2), 92-103. <https://doi.org/10.1080/14708470508668987>
- Sampson, G. (1996). *Sistemas de escritura*. Gedisa.
- Sánchez Sáinz, M. (2019). *Pedagogías queer ¿nos arriesgamos a hacer otra educación?* Catarata.

15. EVOLUCIÓN DE LA INEQUIDAD EDUCATIVA EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA DE EXTREMADURA

MARÍA RODRÍGUEZ MUÑOZ*, MARÍA HOLGADO AGUADERO Y
FERNANDO MARTÍNEZ ABAD

Universidad de Salamanca

*maria.rodriguez@usal.es

RESUMEN

La inequidad educativa ha sido poco investigada en educación, sin embargo, en la actualidad esta adquiere un elevado valor, de ahí que el objetivo de este trabajo es analizar los indicadores de inequidad educativa presente en Extremadura. Esta comunidad autónoma alcanza un rendimiento bajo en las pruebas PISA en comparación con los resultados medios de España. El estudio fue realizado mediante la base de datos de las diferentes oleadas de las pruebas de PISA desde el año 2012 hasta el 2022. Se utilizaron datos multivariantes donde se incluía el nivel escuela y el nivel estudiante. Se emplearon tres indicadores de inequidad: como igualdad de oportunidades, como igualdad de resultados y segregación. En lo referido a los resultados, la inequidad educativa en Extremadura es inferior en comparación con los niveles generales en España. Por otro lado, los niveles de los tres indicadores de inequidad van en aumento, siendo preocupante la inequidad como igualdad de oportunidades al obtener niveles por encima de los de España.

PALABRAS CLAVE

Inequidad educativa, pruebas PISA, Extremadura, España.

1. INTRODUCCIÓN

La inequidad educativa se ha convertido en los últimos años en uno de los principales temas de investigación educativa. Es por ello, por lo que con la presente investigación se pretende estudiar la evolución que esta ha tenido a lo largo de las evaluaciones de las pruebas PISA en la Comunidad Autónoma de Extremadura.

2. MARCO TEÓRICO

2.1. Justicia Social e Inequidad en las escuelas

El presente estudio se encuadra dentro de la Justicia Social desde un enfoque de equidad educativa. Con justicia social se entiende que con ella se «implica la promoción del acceso y la equidad para asegurar la plena participación en la vida social, especialmente para aquellos que han sido sistemáticamente excluidos sobre la base de su étnica, edad, género, habilidad física o mental, educación» (Belavi & Murillo, 2016, p. 16). De ahí que se tenga en

cuenta que las escuelas deben de ser justas y, por lo tanto, democráticas (Belavi & Murillo, 2016; Belavi y Murillo, 2020), y asumir la necesidad de trabajar la redistribución de oportunidades, la cual se considera un aspecto clave de la justicia social. Con ella se trata de repartir los bienes en relación con las necesidades de cada persona, impidiendo así situaciones de desventaja y favoreciendo la disminución de las desigualdades en educación (Carneros et al., 2018).

Este concepto puede entenderse de varias formas: (1) justicia como distribución, que busca determinar las desigualdades que la sociedad puede llegar a asumir y definir las razones que la justifican (Fraile, 2019). Bajo esta concepción, en el ámbito educativo, se entiende que la justicia dentro del sistema educativo no se valora solo de forma competitiva, sino que tiene en cuenta el trato a las personas vulnerables (Bolívar, 2012); (2) justicia como capacidad, en la cual se considera que no deben tomarse los bienes primarios como fundamento informativo, sino que se deben tomar como referencia aquellas libertades reales que disfrutaban los sujetos (Bolívar, 2012); (3) justicia como participación, donde la justicia conlleva equidad y fomento del acceso para poder conseguir una participación plena de los individuos dentro de la sociedad, particularmente en las personas excluidas por su contexto, es decir, por su género, etnia, educación, etcétera (Hartnett, 2001).

Así, el concepto de equidad educativa se entiende como el trato igualitario de todos los estudiantes de forma igualitaria intentando contribuir a formar una sociedad equitativa, en la cual los recursos primordiales están distribuidos de forma justa y favorezca la cooperación en un plano de igualdad (Bolívar, 2012; Crahay et al., 2003; Murillo & Hernández-Castilla, 2011). La equidad en educación compone un principio ético enlazado al término de justicia con carácter normativo por el cual las personas, sin tener en cuenta el contexto, son capaces de desarrollar el potencial que estas tienen (OECD, 2023a),

Esta está compuesta a su vez por tres conceptos clave: inequidad como igualdad de oportunidades, inequidad como igualdad de resultados e inequidad como segregación escolar. En primer lugar, la igualdad de oportunidades se define como el acceso de todos los individuos a la educación (Roemer, 1998; OECD, 2023b). Muchos son los estudios que analizan este hecho concluyendo en su mayoría que las desigualdades sociales marcan el camino del alumnado en este sentido (Agasisti et al., 2021; Gamazo & Martínez-Abad, 2020; Sánchez-Castro & Pascual-Sevillano, 2019).

En segundo lugar, la igualdad de resultados se define como las similitudes que presentan los y las estudiantes en los resultados que estos obtienen (Bolívar, 2012; Espinoza, 2007). La OECD (2023a) destaca que la equidad no significa que todos los estudiantes obtengan el mismo rendimiento. Por ello, el objetivo principal de las políticas encaminadas a la equidad no consiste en disminuir el rendimiento académico de los alumnos y alumnas con mejores resultados, sino de ayudar a los estudiantes a ser la mejor versión de sí mismos. Entonces, en un sistema educativo que sea justo, los resultados del alumnado serían independientes de las situaciones contextuales que estos tengan.

En tercer lugar, la segregación escolar se define como «el fenómeno por el cual los estudiantes se distribuyen desigualmente en unas escuelas u otras en función de sus características personales o sociales o de su condición» (Murillo & Martínez-Garrido, 2019, p.2). Además, se ha de destacar que este hecho es una de las acciones que más relevancia tiene en la igualdad de oportunidades, lo que conlleva a desarrollar una sociedad exenta de límites.

Sin embargo, a pesar de estos hechos, en España el estudio y promoción de la equidad escolar sigue estando ausente, debido a que se le da poca importancia a la igualdad de oportunidades, acarreando inequidad educativa (Alonso-Carmona et al., 2023). Asimismo, tal y como evidencian algunos estudios previos (Cabrera & Bianchi, 2023; Cobreros & Gortazar, 2023; Murillo & Hernández-Castilla, 2018), parece que la segregación escolar ha aumentado a medida que transcurrían los años, lo que significa que cada vez existen más desigualdades entre las escuelas en particular, y entre las regiones en general.

2.2 Las Pruebas PISA

Durante los últimos veinte años, las evaluaciones internacionales a gran escala han sufrido una proliferación siendo cada vez más empleadas por los países para poder situar el rendimiento que obtienen sus estudiantes en comparación con el resto de los países. Ahora bien, estos estudios son positivos y negativos; positivos para aquellos países ya desarrollados, quienes obtienen puntuaciones altas; pero negativos para los países en desarrollo, los cuales suelen obtener puntuaciones bajas (Martínez-Abad et al., 2021). Una de las evaluaciones más conocidas es PISA, que ofrece diferentes comparaciones acerca de la calidad de los diferentes sistemas educativos que participan en el estudio (OECD, 2023a).

PISA alcanza una gran relevancia en el presente puesto que la mayoría de los países participantes están haciendo grandes esfuerzos por favorecer la calidad en el ámbito educativo. Asimismo, pretenden convertir la educación en un factor determinante para un desarrollo social y personal, tanto de prevención y erradicación de desigualdades sociales (Jornet, 2016).

A su vez, estas pruebas, además de pruebas competenciales, utilizan encuestas, denominadas cuestionarios de contexto, sobre las características de las escuelas, el tamaño de cada clase, los recursos con los que cuenta el centro, entre otros. Recogen información sobre el género, la edad, la profesión de los padres, número de ordenadores con los que el alumno cuenta, entre otros (Zinovyeva et al., 2013). Jornet (2016) destaca que las fortalezas de estas evaluaciones residen en la integración de elementos complicados mediante la definición de factores simplificados. Por otro lado, González-Such et al. (2016) las considera de gran importancia, debido a que valoran al sistema educativo de manera global y representativa, lo cual fomenta las mejoras.

Estas pruebas tienen una serie de características relevantes. La primera de ellas es la capacidad de medir el status socioeconómico (NSE) de la población objeto de estudio. Este se compone por tres medidas: el nivel de ocupación más alto de los padres, el mayor nivel de educación que tienen los padres y los recursos tanto económicos como culturales que la familia dispone. Todo ello implica la cantidad de ordenadores en posesión, libros, obras de arte originales, número de habitaciones de la casa en la que viven, etc. (Perry, 2008).

La segunda característica destacable es la información que se recoge de carácter personal, es decir, en base a los contextos de los y las estudiantes, como puede ser el idioma que utilizan en el hogar, lugar de nacimiento, país de procedencia de los padres, por ejemplo. Esto permite a los investigadores obtener una medida sobre la composición social de los centros educativos, permitiendo así obtener una perspectiva de la propia escuela (Perry, 2008).

La tercera característica se centra en conocer las actitudes de los y las estudiantes de cara a la escuela, los y las docentes y la concepción que estos tienen sobre la educación. Así, se in-

cluyen variables sobre las experiencias que viven en el aula, la relación que establecen con los maestros y las maestras, su sentimiento de pertenencia al centro, etcétera (Perry, 2008).

La cuarta característica se centra en los directores y las directoras, a quienes se les pregunta sobre la convivencia en el centro, el clima de las aulas y las relaciones entre los profesores y las profesoras (Perry, 2008). Además, se establece desde PISA 2015 un apartado para el profesorado, que incluye aspectos como la implementación de metodologías de forma coherente, el clima en el aula, el apoyo que ofrecen al estudiantado o el tamaño de los grupos (González-Such et al., 2016).

Por todo ello, los datos de las pruebas PISA resultan de alto interés para la investigación educativa, puesto que incluyen información relevante sobre el desempeño académico y la equidad educativa, tanto en el entorno escolar como en los hogares de los y las estudiantes. Sin embargo, se pueden identificar algunas debilidades importantes en las evaluaciones a gran escala como las pruebas PISA. Fundamentalmente, debemos destacar que estas pruebas no miden la capacidad previa de los alumnos y las alumnas, por lo que se resulta difícil establecer relaciones entre la evolución o crecimiento del estudiante y las variables del centro educativo. Al presentarse un diseño transversal, no es posible rastrear el desarrollo de los estudiantes en relación a las estrategias desarrolladas en el centro educativo (Perry, 2008; Malusá, 2017). Por ello, Fernández-Cano (2016) suma un nuevo reto a las evaluaciones, conseguir un mayor grado de rigor metodológico mediante estudios longitudinales que permitan la comparación y observación del progreso de los sistemas educativos confrontándolos a nivel internacional. Asimismo, otra de las limitaciones que presenta esta evaluación es la muestra, ya que los alumnos y las alumnas son «normativos», con que no incluyen estudiantes con dificultades en el aprendizaje o trastornos educativos; lo que conlleva a que no se tiene en cuenta a los colectivos vulnerables (Jornet, 2016).

Se obtiene en cada país o región una muestra probabilística estratificada por conglomerados en dos etapas de alumnos de 15 años a los que se les evalúa el rendimiento en Matemáticas, Lectura y Ciencias (Frade-Martínez et al., 2024; Malusá, 2017).

2.3. Educación en Extremadura: contexto educativo de la comunidad y resultados en PISA

Es bien conocido que en España a mediados del siglo XX se produjo un movimiento poblacional de las zonas rurales a las ciudades, empezándose a hacer visible el concepto de la España vaciada. Muchas comunidades sufrieron este acontecimiento, unas de manera favorable que permitió ampliar las ciudades, y otras, como Extremadura, en la que el movimiento le acarreó la despoblación (Flores-Guerrero, 2022). En la actualidad, este problema de la despoblación sigue estando presente y conlleva ciertas dificultades en la financiación en infraestructuras, suponiendo dificultades para el acceso a los diferentes servicios públicos de la comunidad como es la educación, la salud o el transporte (Horcajo-Romo et al., 2022).

En lo que se refiere a la educación, se encuentran dificultades para que se dé una real equidad educativa en esta comunidad, puesto que existe una falta de recursos tanto humanos como materiales para afrontar adecuadamente los retos de la educación (Rojo-Ramos et al., 2023). Asimismo, los recursos socioeconómicos familiares son bajos y el territorio cuenta con un gran número de personas migrantes lo que puede repercutir negativamente debido a la baja formación del profesorado sobre la atención a la diversidad (Flores-Guerrero, 2022; Rojo-Ramos et al., 2023).

Se ve que las dificultades por las que Extremadura ha pasado en cuanto a cuestiones sociodemográficas y económicas se refieren, ha repercutido y sigue repercutiendo en la educación, lo cual se ve reflejado en las evaluaciones PISA, situándose esta comunidad entre las comunidades autónomas con una de las puntuaciones de rendimiento más bajas. A pesar de estas dificultades, el dato positivo es que Extremadura no muestra diferencias significativas en su rendimiento medio con el de España (Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes, 2023). Martínez-Fernández et al. (2018) afirman que Extremadura es una de las comunidades autónomas en las que existe una clara relación entre el nivel socioeconómico y cultural, y los rendimientos educativos alcanzados por los estudiantes en la evaluación internacional. Además, en cuanto al nivel de segregación escolar, Extremadura muestra una tendencia a niveles bajos, lo que significa que se trata de una región de interés para su estudio y análisis España (Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes, 2023). En concordancia con este estudio, Murillo y Martínez-Garrido (2019) en un estudio llevado a cabo sobre la segregación escolar en España, destacan que las comunidades de Extremadura, Cantabria y Castilla y León se caracterizan por niveles bajos de segregación escolar para los y las estudiantes de familias de bajo nivel socioeconómico.

2.OBJETIVOS E HIPÓTESIS

El presente estudio se centra en analizar los indicadores de inequidad educativa en Extremadura, que alcanza resultados de rendimiento bajo en las pruebas de PISA en relación al conjunto de España. Además, teniendo en cuenta el nivel socioeconómico extremeño, se espera que los niveles de inequidad hayan aumentado en función de los años. Se pueden establecer, por tanto, las siguientes dos hipótesis en el estudio:

- H1. Los niveles de inequidad educativa en Extremadura son ligeramente inferiores a los niveles generales de inequidad observados en España.
- H2. Los niveles generales de inequidad educativa en Extremadura tienen una tendencia al crecimiento.

3. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

3.1. Diseño de la investigación

Mediante la utilización de datos secundarios, el análisis se realizó mediante un diseño no experimental transversal de las oleadas de PISA 2012-2022 en España. La selección de estas oleadas se debe a que se comenzó a obtener una muestra representativa extremeña en PISA a partir de la evaluación 2012. Así, se emplearon datos de panel, no de carácter longitudinal, para llevar a cabo el estudio de la evolución de los niveles de segregación y equidad educativa en la comunidad autónoma de Extremadura. Esta información es importante, ya que dado el carácter no experimental y ex-post-facto del estudio, existen mayores dificultades para encontrar o identificar relaciones de causa-efecto (Arnal et al., 1992; Chandler & Scott, 2011; Green et al., 2012; Martínez-Abad & León, 2023).

3.2. Población y muestra

La población analizada fueron los y las estudiantes de 15 años de la comunidad de Extremadura, obteniendo una muestra representativa en la comunidad autónoma de Extremadura. Es importante señalar en este punto que la OCDE aplica en todas las oleadas de PISA, incluidas las oleadas de los años 2012, 2015, 2018 y 2022, un muestreo probabilístico estratificado por conglomerados en dos etapas, considerando estratos como la región (en el caso de España cada comunidad autónoma), el tipo de localidad en el que está situada la escuela (entorno rural y urbano) y la titularidad de la escuela (de carácter totalmente público, de carácter privado pero con financiación pública (en España las escuelas concertadas), o de carácter totalmente privado. Fue posible obtener la muestra de una comunidad autónoma específica porque desde el año 2012 Extremadura, junto con el conjunto de comunidades autónomas españolas, participa con una muestra separada representativa en las evaluaciones PISA. Por ejemplo, en PISA 2022 fueron evaluados en Extremadura un total de $n=1685$ estudiantes, repartidos en un total de $m=54$ centros educativos que ofertaban educación secundaria obligatoria.

3.3. Variables del estudio

Dado el carácter exploratorio de este estudio, no se localizan variables predictoras. Únicamente se definen variables criterio, que son las siguientes:

- Para calcular el nivel de **segregación escolar**, se utilizó el Índice de Correlación Interclase (ICC) del modelo de regresión nulo de dos niveles (estudiante y escuela), en el que se incluye el nivel socioeconómico (NSE) como variable criterio. En este sentido, el índice de segregación escolar obtenido se puede interpretar como el porcentaje del total de la variabilidad de la variable nivel socioeconómico y cultural familiar (variable compuesta denominada ESCS en las bases de datos que ofrece PISA) que se explica exclusivamente por cómo están agrupados los y las estudiantes en las escuelas. Así, porcentajes más altos informan de que los y las estudiantes están más segregados entre escuelas. Existe una amplia bibliografía sobre el uso de este índice para informar sobre la distribución de estudiantes en escuelas por variables de interés (Bryk & Raudenbush, 1992; Cools et al., 2009; Gamazo et al., 2018; Gamazo García et al., 2016; Goldstein, 1995; Martínez-Abad et al., 2020).
- En el caso de la **equidad como igualdad de resultados**, se empleó el ICC del modelo multinivel nulo, incluyendo la medida de rendimiento académico global (promedio del rendimiento en ciencias, lectura y matemáticas) como variable criterio. En este sentido, el índice de equidad como igualdad de resultados se puede interpretar como el porcentaje del total de la variabilidad del rendimiento académico de los y las estudiantes que se explica exclusivamente por cómo están agrupados en las escuelas. Así, porcentajes más altos informan de que el nivel de rendimiento promedio entre las escuelas es más disperso.
- Para calcular el índice de **equidad como igualdad de oportunidades**, se obtuvo el porcentaje de la varianza interes escuela del modelo multinivel nulo que es explicada a partir del modelo multinivel completo (que incluye el NSE del nivel estudiante y escuela como variables predictoras). Es decir, que este indicador presenta un porcentaje que se puede interpretar como la cantidad o porcentaje de la variabilidad del rendimiento

de las escuelas que puede explicarse únicamente por el NSE de sus estudiantes y por su NSE promedio. Así, puntuaciones más elevadas en este indicador informan de que los rendimientos promedio que obtienen las escuelas de la región se pueden explicar más por las condiciones socioeconómicas que tienen.

3.4. Procedimiento y análisis de datos

En cuanto al procedimiento, atendiendo a lo indicado por la OECD en relación al análisis de sus bases de datos (OECD, 2022, 2023c), se siguieron algunas recomendaciones básicas:

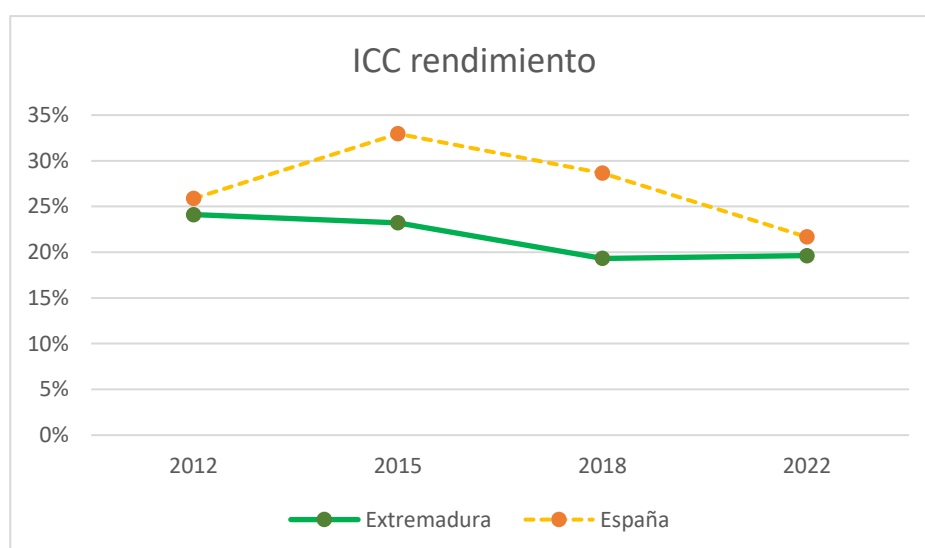
- Tal y como recomiendan Jakubowski y Gajderowicz (2022), en el cálculo de los modelos multinivel se ponderaron las bases de datos con los pesos del nivel escuela.
- La medida de rendimiento académico empleada fue el nivel promedio por estudiante en las 3 competencias evaluadas en PISA (matemáticas, lectura y ciencias). Dada la existencia de valores plausibles del rendimiento, obteniendo como indicador el promedio de los estadísticos obtenidos en los n modelos (Jakubowski & Gajderowicz, 2022).

A partir de estos preceptos, se llevó a cabo la obtención de los indicadores, que fueron presentados en forma de gráficos para poder analizar de manera más pormenorizada su evolución.

4. RESULTADOS

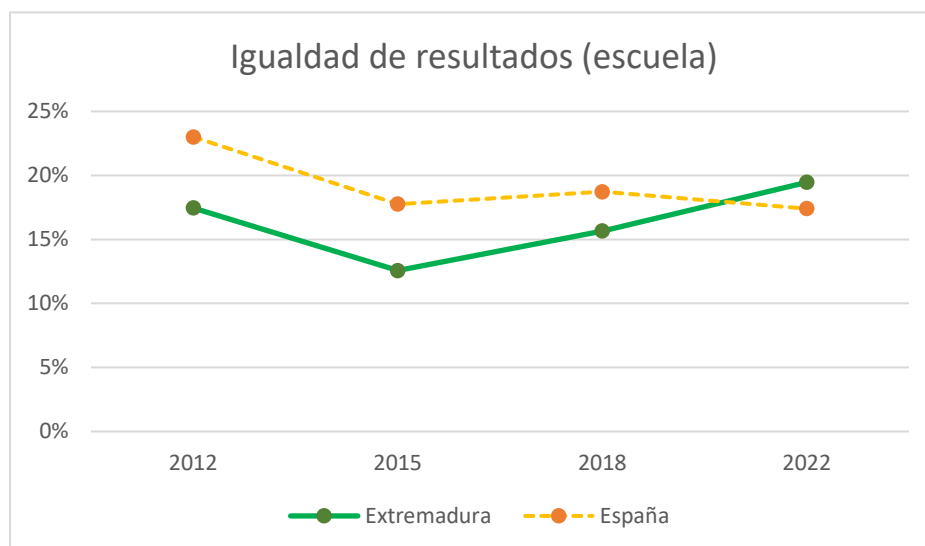
La Figura 1 muestra la evolución de la segregación escolar en Extremadura a lo largo de las diferentes oleadas de PISA. Se observan niveles por debajo de los obtenidos en España. La tendencia es ligeramente descendente. En la oleada del año 2022 se observa un estancamiento. Dada la sensible bajada general de la segregación en el conjunto de España, Extremadura se queda en la última evaluación en niveles muy similares a España, levemente inferiores.

Figura 1. Evolución de la segregación socioeconómica escolar



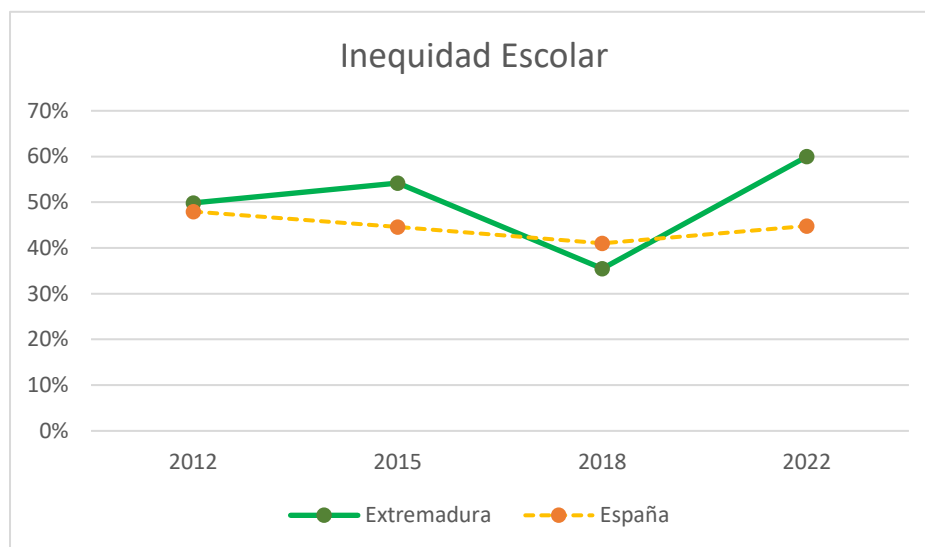
La Figura 2 muestra que, en Extremadura, los niveles de igualdad de resultados se sitúan en los años 2012-2018 por debajo de las puntuaciones de España. Sin embargo, a partir del año 2015 se observa en Extremadura un crecimiento importante de la inequidad como igualdad de resultados, incluso superando los niveles de España en la oleada del año 2022. Esto se debe a que en el conjunto de España los niveles de inequidad como igualdad de resultados tienen una tendencia en general descendente.

Figura 2 Evolución de la igualdad de resultados entre escuelas



La Figura 3 muestra los niveles de inequidad como igualdad de oportunidades en Extremadura. Observamos que, por lo general, los niveles se sitúan en cotas superiores a España, aunque en la oleada de 2018 el nivel se situó por debajo. En 2022, los niveles de inequidad como igualdad de oportunidades de Extremadura crecen abruptamente, superando a España y situándose en valores muy cercanos al 60 %.

Figura 3. Evolución de la igualdad de oportunidades entre escuelas



5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

En este trabajo se cumple el objetivo planteado, ya que se ha podido comprobar, mediante los diferentes índices obtenidos, la evolución de la inequidad educativa en esta región. Ahora bien, en cuanto a la H1, podemos observar que los niveles de inequidad en Extremadura son inferiores en comparación con los niveles que obtiene España, exceptuando la inequidad como igualdad de oportunidades, donde los niveles se sitúan por encima a los de España, no pudiendo ser verificada la hipótesis planteada. En lo que se refiere a la H2, vemos que se cumple en su totalidad debido a que Extremadura cuenta en los últimos años con un crecimiento de los niveles de inequidad.

En concreto, a pesar de que vemos en el conjunto de España una tendencia positiva en cuanto a la evolución de los niveles generales de segregación escolar, inequidad como igualdad de resultados e inequidad como igualdad de oportunidades, en Extremadura las puntuaciones de inequidad como igualdad de resultados y de inequidad como igualdad de oportunidades sufren una subida entre las oleadas de PISA de 2018 y 2022. Estos datos en concreto en esta comunidad autónoma muestran una tendencia que, de mantenerse en la evaluación prevista por la OCDE para el año 2025, podrían ser preocupantes. La evidencia positiva es que los niveles generales de Extremadura desde el año 2012 vienen de niveles inferiores al conjunto del estado español. En general, tal y como muestra el informe realizado por la OCDE a partir de los resultados de PISA 2022, España y sus comunidades autónomas se encuentran en buenos niveles de equidad, de hecho, en mejores condiciones que otros países del entorno con una situación socioeconómica similar (OECD, 2023b). Estos buenos resultados se asocian probablemente a la tradición y tendencia en las políticas educativas en España, que ha mantenido un sistema educativo comprensivo y que no segrega a sus estudiantes por niveles o por intereses académicos hasta finalizar la etapa de la educación secundaria obligatoria.

Una comunidad autónoma clave al respecto es Castilla y León, que tal y como indica el Instituto Nacional de Evaluación Educativa mantiene niveles excelentes de rendimiento académico junto con buenos niveles generales de equidad educativa, incluso mejores que el conjunto del estado Español (INEE, 2020, 2023a, 2023b). Es importante destacar al respecto que Castilla y León es una comunidad autónoma con niveles moderados de riqueza, es decir, con niveles generales socioeconómicos y culturales de sus ciudadanos no muy elevados en comparación con otras comunidades autónomas españolas como Navarra, Comunidad de Madrid, País Vasco o Cataluña, entre otras. De hecho, se puede afirmar, atendiendo a los niveles de indicadores globales como el Índice de Desarrollo Humano (HDI) (*United Nations*, 2024), o el índice GINI (Broer et al., 2019) que la composición socioeconómica de Castilla y León se asemeja más a la de comunidades autónomas como Extremadura que a la de otras comunidades autónomas españolas con mayores niveles de riqueza como las citadas anteriormente (Navarra, Comunidad de Madrid, País Vasco o Cataluña). Por tanto, teniendo en cuenta que las condiciones normativas son las mismas ya que emanan del estado español, sabemos que es posible combinar la excelencia educativa con la equidad, ambas cuestiones no son incompatibles. La experiencia de esta comunidad autónoma en la concreción de las normativas y políticas educativas nacionales puede ser clave, y servir de espejo a partir del que adaptar las políticas a las peculiaridades de esta variada y amplia región.

Tras señalar estas cuestiones, es importante remarcar algunas limitaciones importantes de este estudio. En primer lugar, se debe señalar que los datos ofrecidos por la OCDE en el marco de las evaluaciones PISA son muestrales (alrededor de 50 escuelas por comunidad autónoma) y aplicados cada 3 años. Por tanto, los resultados obtenidos pueden estar asociados a sesgos importantes por el muestreo aplicado, y por no tener en cuenta la evolución más pormenorizada año a año. Por otro lado, es importante señalar que entre las evaluaciones PISA 2018 y PISA 2022 sufrimos una situación de alerta sanitaria por el virus COVID-19 que llevó a los y las estudiantes al desarrollo de las actividades de enseñanza-aprendizaje en sus hogares, con los recursos de los que dispusieran tanto ellos como sus docentes y escuelas. Esta situación ha podido ser una palanca que haya aumentado artificialmente los niveles de inequidad como igualdad de resultados y de oportunidades en la evaluación PISA 2022. Finalmente, es importante destacar que, a pesar de que consideramos robustos los indicadores de equidad empleados en este estudio, no existe un acuerdo o patrón claramente definido en la comunidad académica sobre cuáles deben ser los indicadores medibles, lo cual facilite su comparabilidad y estudio (Agasisti & Longobardi, 2017; Enchikova et al., 2024; Kyriakides et al., 2020; Murillo, 2016). Así, los resultados aquí obtenidos pueden estar asociados a un sesgo por el uso de un indicador de equidad en lugar de otros que también se emplean en la literatura.

A partir de estas limitaciones, es posible plantear algunas cuestiones que consideramos esenciales de cara a futuros estudios que sigan explorando esta línea de trabajo.

En primer lugar, creemos esencial una colaboración más estrecha entre los investigadores educativos del ámbito del estudio de indicadores de eficacia escolar y de equidad educativa a partir de evaluaciones educativas a gran escala y las autoridades educativas de los gobiernos autonómicos. En este sentido, dado que a partir de la reciente legislación en España se realizarán pruebas de dominio censales y anuales en la educación primaria y secundaria de los sistemas educativos regionales, sería valioso que las administraciones educativas facilitaran los resultados de dichas pruebas a estos investigadores para realizar un análisis y seguimiento anual y más pormenorizado de la evolución de los niveles de segregación, inequidad como igualdad de resultados e inequidad como igualdad de oportunidades en las distintas comunidades y regiones autónomas. Esta colaboración podría facilitar a las administraciones información valiosa para poder evaluar de manera más precisa los efectos de las políticas educativas implementadas en relación con la equidad y la justicia social en la etapa de escolarización obligatoria.

En segundo lugar, resultará relevante e importante analizar, empleando los mismos indicadores utilizados en este estudio, los resultados que se publicarán en la próxima oleada PISA 2025, con el interés de observar si los aumentos de la inequidad observados en Extremadura entre las oleadas de PISA 2018 y PISA 2022 se mantienen, o si volvemos a unos niveles similares a los del año 2018. Estos resultados facilitarán una interpretación más clara sobre los efectos que tuvo sobre la inequidad la etapa de enseñanza remota que obligadamente tuvieron que implementar las administraciones educativas durante el confinamiento.

En conclusión, los niveles de segregación en Extremadura son satisfactorios porque se sitúan por debajo de la media de España en la mayoría de sus oleadas. Por otro lado, la inequidad como igualdad de resultados en Extremadura es inferior en comparación con los niveles generales en España, aunque con una tendencia creciente que le lleva a estar por encima de España en 2022. En cuanto a la inequidad como igualdad de oportunidades,

como señalábamos anteriormente, los niveles generales están por encima del conjunto de España, con un crecimiento excesivo en 2022. Así, resulta preocupante la evolución de los niveles de inequidad escolar de esta comunidad, por lo que, se debería de profundizar en futuros estudios en esta región para observar el por qué cuenta con una inequidad escolar superior a la española.

6. LIMITACIONES Y PROPUESTAS

En cuanto a futuras investigaciones, cabe explorar en futuros estudios la relación existente entre los distintos indicadores de equidad educativa disponibles y empleados por la comunidad científica en diversos estudios, y llevar a cabo estudios de carácter básico que obtengan evidencias sobre qué indicadores son más y menos robustos o más y menos válidos para medir la segregación, la equidad como igualdad de rendimiento y la equidad como igualdad de oportunidades. Solo estandarizando el empleo de indicadores se podrá avanzar y obtener información más fiable sobre qué acciones y políticas educativas pueden contribuir en una mejora real de la equidad educativa, y en que la educación sirva realmente como una palanca de promoción del ascensor social y la justicia social verdadera.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Agasisti, T. y Longobardi, S. (2017). Equality of Educational Opportunities, Schools' Characteristics and Resilient Students: An Empirical Study of EU-15 Countries Using OECD-PISA 2009 Data. *Social Indicators Research*, 134(3), 917-953. <https://doi.org/10.1007/s11205-016-1464-5>
- Agasisti, T., Avvisati, F., Borgonovi, F. y Longobardi, S. (2021). What school factors are associated with the success of socio-economically disadvantaged students? An empirical investigation using PISA data. *Social Indicators Research*, 157, 749-781. <https://doi.org/10.1007/s11205-021-02668-w>
- Alonso Carmona, C., García Arnau, A. y Vázquez Cupeiro, S. (2023). ¿Qué es la Desigualdad Educativa? Divergencias y Comunidades en las Grandes Reformas Educativas en España. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 31(81), 1-23. <https://doi.org/10.14507/epaa.31.8021>
- Arnal, J., Rincón, D. del. y Latorre, A. (1992). *Investigación educativa: Fundamentos y metodologías* (1a. ed). Labor.
- Belavi, G. y Murillo, F.J. (2016). Educación, Democracia y Justicia Social. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 5(1), 13-34. <https://doi.org/10.15366/riejs2016.5.1>
- Belavi, G. y Murillo, F.J. (2020). Democracia y Justicia Social en las Escuelas: Dimensiones para Pensar y Mejorar la Práctica Educativa. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 28(3), 5-28. <https://doi.org/10.15366/reice2020.18.3.001>
- Bolívar, A. (2012). Justicia social y equidad escolar. Una revisión actual. *Revista internacional de educación para la Justicia Social*, 1(1), 9-45. <https://www.rinace.net/riejs/numeros/vol1-num1/art1.pdf>
- Broer, M., Bai, Y. y Fonseca, F. (2019). A Review of the Literature on Socioeconomic Status and Educational Achievement. En M. Broer, Y. Bai, & F. Fonseca (Eds.), *Socioeconomic Inequa-*

- lity and Educational Outcomes: Evidence from Twenty Years of TIMSS* (pp. 7-17). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-030-11991-1_2
- Bryk, A. S. y Raudenbush, S. W. (1992). *Hierarchical linear models: Applications and data analysis methods*. Sage Publications.
- Cabrera, L. y Bianchi, D. (2023). La segregación escolar y su impacto en el rendimiento académico del alumnado de educación primaria en España. *Social and Education History*, 12(1), 1-35. <http://doi.org/10.17583/hse.11374>
- Carneros, S., Murillo, F.J. y Moreno Medina, I. (2018). Una Aproximación Conceptual a la Educación para la Justicia Social y Ambiental. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 7(1), 17-36. <https://doi.org/10.15366/riejs2018.7.1.001>
- Chandler, R. y Scott, M. (2011). *Statistical methods for trend detection and analysis in the environmental sciences*. Wiley-Blackwell.
- Cobrerros, L. y Gortazar, L. (2023). *Todo lo que debes saber de PISA 2022 sobre equidad. La equidad educativa en España y sus comunidades autónomas en PISA 2022* (pp. 1-30). <https://www.esade.edu/ecpol/es/publicaciones/todo-lo-que-debes-saber-de-pisa-2022-sobre-equidad/>
- Cools, W., De Fraine, B., Van den Noortgate, W. y Onghena, P. (2009). Multilevel design efficiency in educational effectiveness research. *School Effectiveness and School Improvement*, 20(3), 357-373. <https://doi.org/10.1080/09243450902850176>
- Crahay, M. (dir.) y Groupe Européen de Recherche sur l'Équité des Systèmes Éducatifs (2003). *L'équité des systèmes éducatifs européens. Un ensemble d'indicateurs*. Disponible en: http://afecinfo.free.fr/afec/documents/Indicateurs_equite.pdf
- Enchikova, E., Neves, T., Toledo, C. y Nata, G. (2024). Change in socioeconomic educational equity after 20 years of PISA: A systematic literature review. *International Journal of Educational Research Open*, 7, 100359. <https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2024.100359>
- Espinoza, O. (2007) Solving the equity–equality conceptual dilemma: a new model for analysis of the educational process, *Educational Research*, 49(4), 343-363, <http://dx.doi.org/10.1080/00131880701717198>
- Fernández-Cano, A. (2016). Una crítica metodológica a las evaluaciones PISA. *RELIEVE. Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 22(1), 1-17. <https://doi.org/10.7203/relieve.22.1.8806>
- Flores Guerrero, E.M. (2022). Capítulo 7. El reto demográfico en Extremadura, una carrera de fondo en J.I. Urquijo Valdivielso; J.A. Pérez Rubio y M. Sánchez Oro (Ed.), *La sociedad de Extremadura desde la sociología. Claves para entender una realidad social en transformación* (pp. 185-210). La sociedad de Extremadura desde la sociología. <http://hdl.handle.net/10662/14021>
- Frade Martínez, C., O'Hara, J., Gamazo, A., Olmos Migueláñez, S. y Brown, M. (2024). A multi-level investigation of factors related to achievement in Ireland and Spain using PISA data. *Frontiers in Education*, 9, 1-9. <https://doi.org/10.3389/FEDUC.2024.1306197>
- Fraile, D. (2019). La equidad del sistema educativo español. Estudio comparado de las Comunidades Autónomas [Universidad Autónoma de Madrid]. <https://repositorio.uam.es/handle/10486/689505>
- Gamazo García, A., Olmos Migueláñez, S. y Martínez Abad, F. (2016). Multilevel models for the assessment of school effectiveness using PISA scores. *Fourth International Conference on*

- Technological Ecosystems for Enhancing Multiculturality*, 1162-1166. <https://dl.acm.org/doi/abs/10.1145/3012430.3012663#core-collateral-purchase-access>
- Gamazo, A. y Martínez-Abad, F. (2020). An Exploration of Factors Linked to Academic Performance in PISA 2018 Through Data Mining Techniques. *Frontiers in Psychology*, 11(575167), 1-17. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.575167>
- Gamazo, A., Martínez-Abad, F., Olmos Migueláñez, S. y Rodríguez Conde, M. J. (2018). Evaluación de factores relacionados con la eficacia escolar en PISA 2015. Un análisis multinivel. *Revista de educación*, 379, 56-84. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2017-379-369>
- Goldstein, H. (1995). *Multilevel Statistical Models*. Wiley.
- González-Such, J., Sancho-Álvarez, C. y Sánchez-Delgado, P. (2016). Cuestionarios de contexto PISA: un estudio sobre los indicadores de evaluación. *RELIEVE. Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 22(1), 1-26. <https://doi.org/10.7203/relieve.22.1.8274>
- Green, J. L., Camilli, G. y Elmore, P. B. (2012). *Handbook of Complementary Methods in Education Research*. Routledge.
- Hartnett, D. (2001). *The history of justice*. Paper presented at the Social Justice Forum, Loyola University, Chicago.
- Horcajo Romo, A.I., Ruiz Labrador, E.E., Pérez Pintor, J.M. y Gutiérrez Gallego, J.A. (2022). Propuesta metodológica para la identificación de zonas de atención prioritaria en materia de despoblación aplicada a la provincia de Badajoz (Extremadura). *Boletín de la Asociación de Geógrafos Españoles*, (93), 1-37. <https://doi.org/10.21138/bage.3232>
- INEE. (2020). *TIMSS 2019. Estudio Internacional de Tendencias en Matemáticas y Ciencias. Informe español*. Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE), Ministerio de Educación y Formación Profesional. <https://www.educacionyfp.gob.es/inee/evaluaciones-internacionales/timss/timss-2019.html>
- INEE. (2023a). *PIRLS 2021. Estudio internacional de progreso en comprensión lectora. Informe español*. Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE), Ministerio de Educación y Formación Profesional. https://www.libreria.educacion.gob.es/libro/pirls-2021-estudio-internacional-de-progreso-en-comprension-lectora-informe-espanol_179987/
- INEE. (2023b). *PISA 2022. Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes. Informe español*. Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE), Ministerio de Educación y Formación Profesional. https://www.libreria.educacion.gob.es/libro/pisa-2022-programa-para-la-evaluacion-internacional-de-los-estudiantes-informe-espanol_183950/
- Jakubowski, M. y Gajderowicz, T. (2022). Application of Multilevel Models to International Large-Scale Student Assessment Data. En M. S. Khine (Ed.), *Methodology for Multilevel Modeling in Educational Research: Concepts and Applications* (pp. 185-201). Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-16-9142-3_10
- Jornet, J. M. (2016). Análisis metodológico del Proyecto PISA como evaluación internacional. *RELIEVE. Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 22(1), 1-26. <https://doi.org/10.7203/relieve.22.1.8293>
- Kyriakides, L., Creemers, B. P. M., Panayiotou, A. y Charalambous, E. (2020). *Quality and Equity in Education: Revisiting Theory and Research on Educational Effectiveness and Improvement*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203732250>
- Malusá, G. (2017). Equity in educational systems and policies: A difficult social justice choice. *Encyclopaideia*, 21(47), 86-122. <https://doi.org/10.6092/ISSN.1825-8670/6953>

- Martínez Fernández, L.C., Delgado Urrecho, J.M. y Moreno Mínguez, A. (2018). pisa 2015 en España: oportunidad y límites para una evaluación territorializada del sistema educativo. *Érika*, 38(3), 267-285. <https://doi.org/10.17811/er.3.2018.267-285>
- Martínez-Abad, F. y León, J. (2023). Inferencia causal en investigación educativa: Análisis de la causalidad en estudios observacionales de carácter transversal. *RELIEVE - Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 29(2), 1-23. <https://doi.org/10.30827/relieve.v29i2.26843>
- Martínez-Abad, F., Gamazo, A. y Rodríguez Conde, M.J. (2021). ¿La autonomía escolar fomenta la equidad educativa? Un modelo de moderación a partir de PISA 2015 en España en M.A. Santos Rego; M. Lorenzo Moledo, y A. Quiroga Carrillo (Ed.), *La educación en Red: realidades diversas, horizontes comunes* (pp. 1020-1031). Universidad de Santiago de Compostela. <https://dx.doi.org/10.15304/cc.2021.1393>
- Martínez-Abad, F., Gamazo, A. y Rodríguez-Conde, M.J. (2020). Educational Data Mining: Identification of factors associated with school effectiveness in PISA assessment. *Studies in Educational Evaluation*, 66, 1-10. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2020.100875>
- Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes. (2023). PISA 2022. Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes. Informe en español (pp. 1-261). Instituto Nacional de Evaluación Educativa. https://www.libreria.educacion.gob.es/libro/pisa-2022-programa-para-la-evaluacion-internacional-de-los-estudiantes-informe-espanol_183950/
- Murillo, F. J. (2016). Midiendo la Segregación Escolar en América Latina. Un Análisis Metodológico utilizando el TERCE. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 14(4), 33-60. <https://doi.org/10.15366/reice2016.14.4.002>
- Murillo, F. J. y Hernández-Castilla, R. (2011). Hacia un concepto de Justicia Social. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9(4), 8-23. <https://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol9num4/art1.pdf>
- Murillo, F. J. y Martínez-Garrido, C. (2018). Incidencia de la crisis económica en la segregación escolar en España. *Revista de Educación*, 381, 67-93. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2017-381-381>
- Murillo, F. J. y Martínez-Garrido, C. (2019). Perfil de segregación escolar por nivel socioeconómico en España en España y sus Comunidades Autónomas. *RELIEVE - Revista Electrónica de Investigación y Evaluación educativa*, 25(1), 1-20. <https://doi.org/10.7203/relieve.25.1.12917>
- OECD (2022). *PISA 2022. Technical Report*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/01820d6d-en>
- OECD (2023a), *Equity and Inclusion in Education: Finding Strength through Diversity*, OECD Publishing, Paris. <https://doi.org/10.1787/e9072e21-en>.
- OECD (2023b). PISA 2022 Results (Volume I): *The State of Learning and Equity in Education*, PISA, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/53f23881-en>
- OECD (2023c). *PISA 2022 Assessment and Analytical Framework*. OECD Publishing. 1-292. <https://doi.org/10.1787/dfe0bf9c-en>
- Perry, L. (2008). Using PISA to examine educational inequality. *Orbis Scholae*, 2(2), 77-86. <https://doi.org/10.14712/23363177.2018.235>
- Roemer, J. (1998). Igualdad de oportunidades. *Isegoría: Revista de filosofía moral y política*, 18, 71-87. <https://isegoria.revistas.csic.es/index.php/isegoria/article/view/146/146>

- Rojo Ramos, J., Mañanas Iglesias, C., Galán Arroyo, C. y Barrios Fernández, S. (2023). Análisis de la formación docente en inclusión educativa en una muestra de maestros de Educación Infantil de Extremadura. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 16(2), 20-33. <https://doi.org/10.58210/inclu3508>
- Sánchez-Castro, S. y Pascual-Sevillano, M. A. (2019). Análisis bibliométrico de la investigación educativa sobre desventaja sociocultural/socioeducativa en el periodo 2015 a 2019. *Enseñanza & Teaching*, 37(2), 147-164. <https://doi.org/10.14201/et2019372147164>.
- United Nations. (2024). Human Development Report 2023-24. En *Human Development Reports*. United Nations. <https://hdr.undp.org/content/human-development-report-2023-24>
- Zinovyeva, N., Felgueroso, F. y Vázquez, P. (2013). Immigration and student achievement in Spain: Evidence from PISA. *SERIEs*, 1-36. <https://doi.org/10.1007/s13209-013-0101-7>

16. VOCES DE FAMILIAS QUE LLAMAN A QUEBRAR BARRERAS EN LA EDUCACIÓN ESCOLAR

DOLORS FORTEZA FORTEZA*, PATRICIA PASCUAL VICH Y FRANCISCA MORENO-TALLÓN

Universitat de les Illes Balears

* dolorsforteza@uib.es

RESUMEN

Para avanzar hacia una educación inclusiva real y de calidad, el entendimiento y la estrecha colaboración familia-escuela es clave, como se ha puesto de manifiesto en la investigación educativa. Cuando se hace referencia a las familias del alumnado denominado con ‘necesidades educativas especiales’, hay evidencias que remarcan las barreras a las que deben enfrentarse para conseguir que sus hijos e hijas puedan tener una participación plena en los ‘centros ordinarios’ y un aprendizaje efectivo e integral. A partir de un estudio con un enfoque cualitativo de investigación y una muestra de 38 participantes, se conforma este capítulo con el objetivo de analizar, precisamente, las barreras que frenan el avance hacia el horizonte de una educación basada en derechos, la equidad y la justicia social. El grado de insatisfacción que muestran las familias demanda una reflexión crítica en torno a las prácticas que se desarrollan en los centros educativos.

PALABRAS CLAVE

Educación inclusiva, familia-escuela, barreras, necesidades educativas.

1. INTRODUCCIÓN

El objetivo 4 de la Agenda 2030 «Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad, y promover oportunidades de aprendizaje a lo largo de toda la vida para todos y todas» (UNESCO, 2016), se incumple repetidamente, tanto en la política educativa nacional como autonómica y en los contextos educativos. El alcance de este objetivo nos conecta, de acuerdo con Echeita (2022), con una de las mayores ambiciones:

[...] desear para todas las niñas y niños, adolescentes y jóvenes en edad escolar, sin exclusiones ni eufemismos respecto a ese «todas y todos», oportunidades equiparables, justas, para estar juntos, reconocerse, respetarse y convivir con dignidad en su singular diversidad y aprender sin límites impuestos por pobres expectativas, prejuicios o condiciones sociales, familiares o escolares de inequidad» (p. 208).

Sin embargo, estamos frente a una historia sin fin: todavía no existe ‘una’ educación, sino bifurcaciones excluyentes a las que está obligado, determinado alumnado, a recorrer. El siguiente relato⁷ refleja la indefensión a la que se ven sometidas las familias:

7. Declaración de una madre participante.

Nadie te orienta más bien te desorientan de cuál es el derecho (del menor), me explico, la primera vez que el equipo de orientación psicopedagógica hizo la entrevista inicial para entrar en jardín de infancia, ya me anunciaban de que tal vez no iríamos a la ordinaria, y esto solo para ir a la guardería; me negué a que no pudiese ir mi hija con sus hermanos al mismo lugar. Hablamos de que desde una edad temprana ya no le estaban dando la oportunidad de ir. No digo más, me pareció tremendo. De momento seguimos en la ordinaria, pero siempre con ese temor a que llegue otra persona y nos invite a salir (María, madre participante en el estudio).

Esta narración no es única, es una más en el día a día de innumerables familias cuyas voces han sido relegadas y desoídas al reclamar una educación que abrace a todos los niños y niñas por igual, un derecho amparado, entre otras, por la legislación que rige, a nivel nacional, nuestro sistema educativo, la LOMLOE (2020) y, a escala internacional, por la Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad (Naciones Unidas, 2006) ratificada por España en 2008 (BOE núm. 96).

Si la esencia de lo que se legisla es de ineludible cumplimiento sigue siendo un 'ideal' lejano, un derecho incumplido. Urge visibilizar las experiencias desde la perspectiva de quienes las viven en primera persona, porque una educación verdaderamente crítica e inclusiva no puede existir sin escuchar a las familias, sus inquietudes, conocimientos, propuestas, etc., para dar pasos significativos hacia contextos más inclusivos; escuchar para actuar, haciéndolas copartícipes del proceso educativo. Si creemos que la educación es un bien común, las familias tienen una función trascendente para que el derecho a una educación de calidad sea efectivo (UNESCO, 2016).

Ainscow (2020) argumenta que las familias -sus hijos e hijas- pueden impulsar los esfuerzos de las escuelas por desarrollar formas de trabajo más inclusivas. Su participación, por tanto, es crucial para apoyar la inclusión y los cambios que se requieren para ello. Este desafío necesita su implicación (Murillo & Krichesky, 2014) y trabajar el sentido de pertenencia a la comunidad educativa para que se establezca un sistema de diálogo que facilite su contribución en la toma de decisiones y una cultura de colaboración entre la escuela y la familia (Simón & Barrios, 2019).

Pese a su importancia, cuando sus hijas e hijos con discapacidad asisten a la escuela, deben enfrentarse a barreras que hoy, al igual que hace unas décadas, persisten. «El poco cuidado que se presta a la atención a las familias» (Echeita, 2011, p. 126) es una, entre otras, que configura unas trayectorias familiares y escolares quebradas por la frustración, el miedo, el dolor, el cansancio, la injusticia...

Considerando que «para muchos niños (y niñas), la experiencia de la escuela es la experiencia cotidiana de la humillación y el dolor⁸» (Slee, 2012, p. 29), las voces de familias invitan a repensar críticamente el papel que juega la educación que, aún, no es para todo el alumnado. Voces que nos remiten a reconocer a quienes tienen voz y no son escuchadas y a escuchar «como acto de reconocimiento, un acto ético-político y un acto de emancipación» (Vázquez, 2022, p. 142).

8. Afirmación destacable que recuerda el autor de su formación en educación especial.

2. OBJETIVO Y METODOLOGÍA

¿En qué grado están satisfechas las familias con la educación de sus hijos e hijas?, es la pregunta que guía el estudio que se presenta. El objetivo es conocer qué ha caracterizado o caracteriza el proceso de escolarización desde su perspectiva, haciendo hincapié en las barreras.

Tratándose de una investigación en curso, de carácter exploratorio, sus experiencias son presentadas literalmente, destacando aquellas que tienen un gran potencial de impactar en los equipos docentes, en la política de los centros, en los equipos de orientación, otras familias y responsables de la política educativa; en otras palabras, pueden promover la toma de conciencia de la importancia que tiene la detección de barreras que impiden el aprendizaje y la participación del alumnado con 'necesidades educativas especiales' y de sus familias.

El estudio se ha planteado desde un enfoque metodológico cualitativo mediante la técnica de entrevista. Se solicitó la colaboración de las familias a través de las asociaciones siendo, finalmente, 38 las personas que han colaborado.

Debido a las dificultades de compatibilizar la conciliación familiar de las participantes y el tiempo disponible de las responsables de este estudio, se decidió elaborar una entrevista escrita por medio de *Google Forms*. Además de unos datos de identificación, se invitó a que respondieran, sin límite de extensión, a una serie de preguntas que aluden al proceso escolar de sus hijos e hijas poniendo el acento en su progreso y en las barreras.

3. VIVENCIAS DE LAS FAMILIAS, SU VOZ IMPORTA

Del total de participantes, 37 son madres y 1 padre. Por islas, 6 tienen su residencia habitual en Menorca, 11 en Ibiza y 21 en Mallorca. Sobre la tipología de centro, sus hijos e hijas están escolarizados, mayormente, en centros públicos, entre los cuales algunos en aula UEECO (unidad educativa específica en centro ordinario) y otros en modalidad combinada (centro especial-centro ordinario).

A continuación, los resultados se presentan de acuerdo con una serie de categorías que aglutinan las voces de las familias, sobre las que se hace un análisis crítico en la discusión y conclusiones.

3.1. Sobre la satisfacción con el proceso educativo

Sobre el grado de satisfacción con el proceso educativo, aproximadamente el 41 % de las participantes manifiesta estar nada o poco satisfecha y el 24 % medianamente; en tanto que el 35 % declara estar bastante o muy satisfecha. Ejemplos del descontento en torno al proceso educativo se reflejan en las siguientes afirmaciones y justificaciones:

Inicialmente estaba bastante satisfecha, pero conforme he adquirido más conocimientos, he ido viendo más fallos en el sistema. Creo que muchas cosas de apoyos o ayudas dependen de la buena voluntad y ganas de formarse del profesorado, porque faltan recursos. Y muchas veces veo que yo sé más que ellos. A sus ojos debo ser la madre pesada, [...]. Es una carrera de fondo para toda la vida.

Estoy muy poco satisfecha de la etapa educativa tanto de primaria como secundaria. En ambas etapas se prioriza los resultados académicos, no se observa en ningún momento si la persona vulnerable es víctima de acoso y por muchos indicios que existían no se tomaron ningún tipo de decisión para evitarlo. Puede ser que hoy en día se esté viendo un cambio, pero no es suficiente.

En general muy desilusionada con la falta de formación, falta de apoyo por parte de la Conselleria, decisiones en despachos que anulan el derecho a la educación. El desarrollo de mi hija depende de un sistema que la 'castiga' por no poder aprender como el sistema cree. Mi hija estaría en muy diferente punto de desarrollo si hubiera tenido desde el principio personal formado y el tiempo necesario que requiere, como indica la ley de educación.

No estoy satisfecha porque se le exige lo mismo que al resto, no se le está considerando su condición de TEA, no se le está adaptando la materia ni los exámenes, a mi entender es más trabajo para la profesora y no quiere hacerlo.

Estoy muy pero que muy satisfecha con las profesoras de específica (centro de educación especial), de profesores de ordinaria no puedo decir nada bueno salvo el de este año. Es triste pero la mayoría no se molesta en trabajar o conocer al niño para poder ayudarlo de la mejor manera, no saben cómo llevar a un niño autista a pesar de saber que cada año va a tener alguno en su clase.

3.2. Sobre las barreras

Las familias manifiestan diferentes obstáculos que deben superar sus hijos e hijas en los centros educativos. Estos escollos están relacionados con el aprendizaje, la actuación de los profesionales y la participación en las actividades extraescolares.

En primer lugar, se destacan las barreras asociadas al aprendizaje (progreso).

Las participantes identifican obstáculos que dificultan o limitan el desarrollo de competencias básicas y la adquisición de aprendizajes fundamentales. Estas barreras, según las familias, se originan principalmente en las prácticas pedagógicas implementadas en el aula, ya que no siempre responden a las necesidades del alumnado ni favorecen una educación inclusiva.

Lo cierto es que tenemos grandes dudas sobre su aprendizaje. No quiero pensar que no esté sirviendo de nada, algo le tiene que aportar, pero hemos llegado a un punto en el que creemos que tiene que ser en casa donde le enseñemos el grosor de todo para que al colegio vaya a repasar lo aprendido. No podemos esperar que desde la escuela vayan a sacar el máximo de él porque no será así. Triste, pero cierto. Así que en casa aprenderá y al colegio irá a repasar lo aprendido durante 25 horas semanales. Muy injusto.

Decían que serían incapaces de sacarse los estudios como los demás chicos debido a sus dificultades para seguir el ritmo de las clases.

La niña está contenta y tiene amigos. Pero no aprende no sé le hacen adaptaciones ni ajustes de acceso ni metodológicas. Mientras esté ya les es suficiente porque dicen que socializa.

Siempre suelen hacer hincapié en todo aquello que el niño no sabe hacer o tiene dificultad, a lo que nosotros les respondemos pidiendo más información de lo que se trabaja en clase y el cómo se trabaja para poder dar apoyo en casa. Este curso (2º primaria) ha sido el primero en el que hemos conseguido algo más de información, pero notamos que es algo que no gusta, como si se sintieran invadidos o algo así. Todo lo que hemos ido aprendiendo sobre planes educativos y demás, es algo que nos hemos tenido que buscar nosotros y es algo que nos ha permitido rebatirlos en muchas cosas. Si fuese por la escuela creo que ya estaríamos propuestos para especial.

Mi hijo sí aprende, pero muchas cosas gracias al apoyo que recibe en casa. Muchas veces llega a casa con deberes mal hechos, o cosas no entendidas, y al volvérselo a explicar de forma específica para que él lo entienda acaba interiorizándolo y aprendiéndolo. Si no fuera por el repaso de casa quizá llevaría ya ACIS en todo desde hace años.

También remarcan:

Expectativas nulas, creen que las personas con diversidad no merecen estar en el sistema ordinario.

Tengo la sensación de que el nivel de exigencia siempre ha sido mínimo, dando por hecho que hay cosas que mi hijo no podrá hacer. Así es imposible avanzar.

Deseo que la etapa de instituto termine pronto porque mi hijo no lo está pasando nada bien.

En segundo lugar, se identifican los obstáculos relacionados con la actuación de los profesionales educativos.

Entre estos, recalcan las dificultades en el ámbito de la orientación educativa, así como en el desempeño de los docentes de apoyo, específicamente aquellos especializados en audición y lenguaje y en pedagogía terapéutica. Igualmente, se señalan barreras vinculadas al rol desempeñado por los y las tutoras, quienes juegan un papel vital en el proceso educativo:

Al orientador únicamente lo he visto cuando lo he solicitado expresamente, y fue porque quería agravar el dictamen amenazando con que si no lo hacía así el niño no podría tener los apoyos necesarios. Nos negamos en rotundo.

Nos proporcionan nula información y la poca que llegamos a obtener es por insistencia de la familia, la orientadora a menudo no contesta los correos electrónicos y no se presenta a las reuniones a pesar de pedir expresamente que participe. Es sistemático el rechazo del colegio a las adaptaciones propuestas por la familia.

Nos da la sensación que el equipo de orientación se dedica a hacer informes y la gran tarea educativa recae en el tutor/a mayoritariamente. Si hemos tenido la suerte de tener un tutor implicado todo bien, pero como no sea así es muy difícil integrar al niño en las actividades de aula.

Durante 2º de Primaria el orientador nos dijo que había que cambiar a la UEECO, porque no podían darle lo que necesitaba. Deciden los padres, pero la presión del colegio, el sufrimiento de mi hija CADA DÍA, sin querer ir al cole, la ANSIEDAD intensa que sufría, y el NULO aprendizaje, te llevan a decidir marcharte y entrar en ESPECIAL.

Mi hijo es TEA de grado 2 con 37 % de discapacidad, hemos avanzado mucho en su proceso de independencia, en higiene, comer, pero falta ayuda para que se integre con sus compañeros, juega solo, los niños le tienen miedo porque se altera... No hay una comunicación fluida con la orientadora del centro.

Respecto a los docentes de apoyo y tutores y tutoras, las participantes expresan:

En nuestro caso, más que una mayor dotación de recursos, que también, el problema que vemos es el uso que se hace de los apoyos. La PT, por ejemplo, destinó un trimestre entero a enseñarle a mi hijo a pedir agua, porque consideraban que bebía poca cantidad. O a pedir ir al baño mirando a los ojos, algo que es completamente absurdo, pero te lo cuentan como si fuese lo más normal del mundo.

Desde los 3 años, en cada cambio de etapa me han propuesto educación especial. Siempre el discurso ha sido la falta de recursos y la falta de personal especializado. Ni siquiera los equipos de apoyo (PT y AL) podían dar respuesta a sus necesidades.

Propusieron el cambio al aula UEECO (unidad educativa específica en centro ordinario) en 2º de Primaria, ante un 1º basado en las enseñanzas de una auxiliar técnica educativa (ATE), y un 2º que vino con cambio de ATE, una tutora que no sabía enseñar a mi hija, una PT (pedagogía terapéutica) que hacía 2 horas semanales (en grupo), y un pupitre cara a una estantería en una clase de 24 alumnos.

Todo depende del tutor que te toque, independientemente del colegio, cada uno toma las decisiones en su clase y, a veces, muy diferentes.

Ha repetido el último curso de infantil, la propuesta fue en contra de mi voluntad porque alegaron que había tenido muchas faltas de asistencia. Bueno lo que no constó en el acta de esa reunión fue el comentario que hizo su profesora, creo que las palabras exactas fueron, «bueno, a ver si habla el curso que viene».

Si hemos tenido la suerte de tener un tutor implicado todo bien, pero como no sea así es muy difícil integrar al niño en las actividades de aula.

En tercer y último lugar, se resaltan las barreras relacionadas con la participación en actividades extraescolares, las cuales son cruciales para promover la inclusión social del alumnado. Las voces de las protagonistas de este estudio, expresan lo siguiente:

Si el trabajo del colegio estuviera bien hecho, por las tardes nuestro hijo podría hacer extraescolares y NO SOLO terapia.

El centro cuenta con actividades extraescolares, pero no lo hemos apuntado allí. Sí que lo probamos en actividades fuera del centro escolar (tenis y natación) pero la falta de monitores con experiencia hizo que termináramos por desapuntarlo. Se notaba que mi hijo era un problema para el correcto desarrollo de las clases y que no sabían cómo tratar con él. Para mí eran situaciones duras de aguantar.

No participa en extraescolares ni en comedor por su selectividad alimentaria. Ella en el patio juega con su melliza, pero no tiene muchos amigos.

Tuvimos un problema con una extraescolar (baloncesto), lo tuvimos que sacar, el profesor nos invitó a ir a otro sitio más inclusivo.

Actividades extraescolares hay pero que estén bien adaptadas es otro tema pendiente. Un ejemplo: una mañana al dejarla en la escuela matinal, mi hijo mayor me dijo que estuvo desatendida, se les escapaba y no se daban cuenta. Su hermano se encargaba de vigilarla, de ir de detrás de ella por se metía en otras clases. Esto es algo que tristemente ocurre por falta de formación específica y lamento que quede mucho tiempo en que esto cambie.

Estas evidencias incitan preguntas esenciales, en lugar de centrarnos en la visión deficitaria determinada por las categorías diagnósticas que producen etiquetaje y exclusión (Ainscow, 2020). Preguntas que deben focalizarse en la identificación y reducción de las barreras que experimentan alumnos y alumnas a lo largo de su recorrido escolar. Es esta «una tarea importante de las políticas y la práctica en todos los niveles, para lograr así que ningún estudiante esté en desventaja» (Porter & Towell, 2017, p. 10).

4. DISCUSIÓN Y SÍNTESIS

Las palabras de las familias nos hacen reflexionar sobre el sentir y estar del otro y la otra, aquellos y aquellas que son prisioneras de su condición o situación personal, con los atributos de estigmatización que el propio sistema educativo y social les ha imprimido, y cuyas consecuencias resquebrajan «la capacidad de ser sujetos» (Pérez de Lara, 1998) de derechos y de itinerarios de vida en común. Una educación que, hoy por hoy, sigue silenciando las voces de familias y, por consiguiente, las de sus hijos e hijas. Voces que, desafiando la exclusión, llevan tiempo alzándose contra cualquier forma de discriminación y segregación en centros de educación especial, aulas específicas o en modalidad combinada. Desde una perspectiva crítica reflexiva, el derecho a la educación (una para todas y todos) compete también a las familias, su participación es una clave fundamental para desarrollar este derecho (Vila-Merino et al., 2024), su implicación aporta beneficios reales en los centros (Simón & Barrios, 2019).

Nuestro sistema educativo sigue anclado en un modelo médico-biológico y señal de ello es la clasificación del alumnado con necesidades de apoyo educativo. La visión deficitaria del

funcionamiento individual sigue ejerciendo una influencia demoledora, ahora y desde tiempo atrás, y hemos visto cómo las categorías se han ido transfiriendo en todas las leyes desde el inicio de la democracia; es más, han aumentado hasta tal punto que parece que fuera un imposible erradicarlas tanto en el ámbito educativo como en el social.

Este modelo ha impedido e impide que alumnos y alumnas con discapacidad puedan escribir, con dignidad, su propia biografía escolar satisfactoria y sus proyectos de vida con calidad de vida. ¿No es esto, acaso, a lo que debería aspirar la educación (una y solo una educación) para todas y todos, con todas y todos? Un modelo que ha marcado una línea divisoria entre los que sí pueden estar en la escuela y los que no, entre los que se consideran dentro del estándar de normalidad y los que están etiquetados con necesidades educativas especiales (Soldevila et al., 2022).

La historia de categorización del alumnado nombrado con «necesidades educativas especiales» se ha escrito y justificado, entre otras cuestiones, por la provisión de recursos, sobre todo personales; es decir, cuántos alumnos/as hay con... entonces toca tanto personal de. Esta ecuación, que obedece a un esquema de ratios (Echeita, 2021), tiene efectos perversos que han supuesto potentes procesos de exclusión ya desde la primera infancia y a lo largo de sus vidas. Después de décadas ¿se mantiene esta fórmula? La respuesta es rotunda: Sí. Al igual que manifiestan Ianes et al. (2020), refiriéndose al contexto educativo italiano, aprovisionar de recursos humanos especializados, como también sucede en España, tiene una orientación clínica muy fuerte: determina el derecho a la asistencia de personal adicional, pero se difumina hasta negar el derecho a una educación equitativa y de calidad al coexistir alternativas que separan. En esta línea también se manifiestan Calderón et al. (2022) al afirmar que los informes psicoeducativos con sus respectivas etiquetas son una herramienta de exclusión y segregación. Sobre dichos informes se prescribe la modalidad de escolarización, bien sea parcial (aulas UEECO o combinada especial-ordinaria) o total (en centros de educación especial). La categorización, apoyada por la ley nacional que gobierna en nuestro país, de acuerdo con Echeita (2021), además de estigmatizar al alumnado y a sus familias, incide negativamente en su autoestima y en las propias expectativas y las del profesorado, al hacer hincapié en los factores individuales y/o situaciones sociales.

Ahondando un poco más, el mismo concepto de necesidades educativas especiales se conforma como una 'marca' imborrable que se graba en el alumnado que así se describe, asociándose a dificultades de aprendizaje (en una escala de leves a severas) y bajo rendimiento. La análoga denominación de alumnado con NEE lleva consigo la ruptura del binomio 'enseñanza-aprendizaje': mientras que la enseñanza se difumina para algunos grupos de alumnos y alumnas, el problema es de los y las que no aprenden y requieren, por ello, una atención especializada, dentro del aula o fuera de ella o en centros también especiales. Romper con esta dinámica emplaza a un análisis extenso, aquí y ahora difícil de abordar; sin embargo, algunas de las participantes constatan que el aprendizaje, el progreso real de sus hijos e hijas, se produce en el seno de la familia. Esta es una barrera que afecta a las prácticas y nos indica que la sola presencia de algunos en las aulas está lejos de alcanzar ese horizonte tan necesario como deseado para todos y que llamamos educación inclusiva

Con todo, sigue manteniéndose la perspectiva de que es el alumnado que debe encajar en el sistema sin que se produzcan cambios estructurales; un proceso de transformación sistémica que va mucho más allá de la creación de medidas compensatorias, adaptaciones

curriculares, la reorganización de los espacios físicos, etc. (Slee, 2012), porque, como señala el autor, «no llegan a cuestionar la arquitectura de la exclusión» (p. 161). Mirar al otro lado tiene consecuencias si se sigue haciendo lo habitual: no se alcanzará la educación de calidad para todo el alumnado (UNESCO, 2016) con todas sus implicaciones.

Cabe subrayar la importancia de las actitudes, una barrera compleja que se mantiene en penumbra, se oculta detrás de las supuestamente ‘buenas’ palabras, cuando los hechos ponen en evidencia la reproducción de prácticas integracionistas del pasado (Cruz, 2018), con una gran carga de exclusión y marginación. Es imprescindible que los procesos de cambio hacia la mejora de los centros educativos se basen en la identificación de las barreras que limitan la participación y el aprendizaje de todo el alumnado, para poner al descubierto lo que en tantas situaciones queda implícito (falsas creencias, prejuicios, etc.). La clave está en cuestionar lo que se ha establecido como verdad única para progresar en una dirección más inclusiva (Ainscow & Miles, 2008).

Aula UEECO ‘cajón de sastre’, con perfiles intensos, dificultando mucho un ambiente propicio al aprendizaje. Al juntar tantos alumnos con dificultades muy variadas e intensas, se multiplican las situaciones en las que el personal educativo (insuficiente) sólo está para atender gritos, huidas, correteos, autolesiones... ¿Cómo puede darse el ambiente propicio para enseñar? Y mucho menos a los alumnos que no tienen estas conductas, pero sufren ansiedad, limitación verbal... Las UEECO [...] se han convertido en el lugar donde poner ‘todo lo que molesta’, y así quitan más la posibilidad de desarrollo de todos estos alumnos que, ya de por sí, lo tienen muy difícil. Falta un cambio de mirada hacia la educación en general (*cuestiona una participante*).

Esta manifestación nos insta a analizar, con crítica, «antes de construir respuestas» para crear «nuevos bloques constructivos» (Slee, 2012, p. 31).

«*Hacia una práctica inclusiva y comprometida socialmente*» (subtítulo Educritica, 2024), implica directamente a las familias, sus voces tienen el potencial de remover el sistema y de interpelar a las conciencias individuales y colectivas. Voces que deben ser escuchadas porque es también su derecho. Asimismo, involucra al profesorado desde una orientación reflexiva-crítica, con el fin de sumar capacidades para la transformación de los contextos educativos, reforzando el movimiento de los centros hacia culturas participativas y colaborativas como base del cambio de las prácticas y las políticas.

Valorar a las familias, reconociendo su indispensable participación en la comunidad educativa, ejerciendo su derecho a hablar y ser oídas (la base del diálogo), reporta beneficios en el desarrollo de escuelas más inclusivas. Cuando este es el enfoque las familias son un recurso de apoyo para la transformación sostenible de la escuela, en términos de mejora (Forteza et al., 2024).

En síntesis, «en el espacio de la reflexión somos siempre responsables de nuestras acciones porque siempre tenemos la posibilidad de darnos cuenta de lo que hacemos [...]. Cuando reflexionamos y nos damos cuenta de las consecuencias de nuestras acciones, somos responsables de ellas. Más aún, las cosas no pasan sin que tengan que ver con nosotros» (Maturana, 1996). Y nosotras/os somos todas y todos, comprometidos y articulados por la firme y contundente creencia de que la educación inclusiva es una cuestión de derechos y de justicia social. Las familias y sus hijos e hijas forman parte de nosotras y nosotros, y este

reconocimiento nos ofrece la oportunidad de «dinamizar y problematizar el espacio, desestabilizar para poder [...] iniciar espacios y procesos inclusivos» (Cruz, 2018, p. 54).

Para finalizar, hablan dos madres sobre la escuela deseada; un verdadero desafío para la educación y la sociedad en su conjunto:

Una escuela abierta, comprensiva, que permita la participación de la familia. Una escuela con la que poder hacer «piña». Una escuela que no etiquete, que no deshumanice a sus alumnos arrebatándoles toda señal de identidad. Una escuela que vea la capacidad de sus alumnos y no únicamente sus dificultades.

Una escuela que no cuestionara su presencia. Profesionales que se hubieran querido preparar para poder enseñarle. Una orientadora que no pusiera excusas todo el tiempo. Un equipo directivo amable, empático y con una vertiente de justicia social y de derechos.

Y siguiendo este hilo, Calderón (2018), en el capítulo que lleva por título «El miedo como motor» (con una imagen representativa de Verde), hace referencia a la ruptura del círculo perverso que se produce en educación, y enuncia:

Tendrá lugar cuando seamos capaces de cuestionar la función de las calificaciones y las clasificaciones en la educación obligatoria, y de dedicarnos por completo a que los niños y las niñas aprendan con deseo, respetando sus ritmos, circunstancias e intereses. Esa es una escuela pública deseable, en la que se aprenda a ser, conocer, sentir y hacer en colaboración. Un lugar al que se desea ir, porque alberga algo deseable para la infancia: descubrir y construir el mundo en comunidad (p. 39).

Como ya se ha indicado al inicio, este estudio forma parte de un proceso más amplio de investigación participativa. En una segunda fase, se pretende realizar una serie de grupos de discusión con familias para analizar conjuntamente, y con mayor profundidad, las barreras que impiden o limitan la participación y aprendizaje de sus hijos e hijas, desde el convencimiento de que sus voces tienen la fuerza de remover el sistema educativo. Está previsto, posteriormente, invitar a docentes, familias y alumnado con el fin de establecer conversaciones dialógicas fundamentadas con evidencias, donde 'escuchar' sea un motor para generar reflexión y otras narrativas que impulsen mayor equidad en los contextos singulares de las aulas y los centros.

«Mirar cada vida y cada muerte con igual valor» (Booth & Ainscow, 2015, p.15). Esta cita exhorta a una reflexión profunda en torno a la dignidad humana, al autoanálisis de las creencias que subyacen en las acciones que realizamos y que se resisten a otras miradas que tienen el potencial de promover una mayor inclusión en el ámbito de la educación.

Agradecemos la participación de todas las madres, activistas y protagonistas principales que nos interpelan a diario.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ainscow, M. (2020). Inclusion and equity in education: Making sense of global challenges. *Prospects*, 49, 123-134. <https://link.springer.com/article/10.1007/s11125-020-09506-w>
- Ainscow, M. y Miles, S. (2008). Por una educación para todos que sea inclusiva: ¿Hacia dónde vamos ahora? *Perspectivas. Revista trimestral de Educación Comparada*, 38(1), 17-44. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000178967_spa
- Booth, T. y Ainscow, M. (2015). *Guía para la Educación Inclusiva: Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*. FUHEM (traducción y adaptación realizada por Echeita et al., del original en inglés 3ª ed. del *Index for Inclusion*). <https://oei.int/wp-content/uploads/2015/03/index-for-inclusion-3-espanol.pdf>
- Calderón, I., Moreno-Parra, J. J. y Vila-Merino E. S. (2022). Education, power, and segregation. The psychoeducational report as an obstacle to inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*. <https://www.ignaciocalderon.uma.es/education-power-and-segregation/>
- Calderón Almendros, I. y Verde Francisco, P. (2018). *Reconocer la diversidad. Textos breves e imágenes para transformar miradas*. Octaedro.
- Cruz, R. (2018). Inclusión, Discapacidad y Profesores: Algunas Reflexiones para Repensar las Prácticas (Político-Educativas). *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 12(2), 41-57. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782018000200004>
- Echeita Sarrionandia, G. (2011). El proceso de inclusión educativa en España. ¡Quien bien te quiere te hará llorar! *CEE Participación Educativa*, 18, 117-128. https://www.libreria-educacion.gob.es/libro/participacion-educativa-no-18-revista-cuatrimestral-del-consejo-escolar-del-estado-educacion-inclusiva-todos-iguales-todos-diferentes_182336/
- Echeita Sarrionandia, G. (2021). La educación del alumnado considerado con necesidades educativas especiales en la LOMLOE. *Avances en Supervisión Educativa*, 35. <https://doi.org/10.23824/ase.v0i35.721>
- Echeita Sarrionandia, G. (2022). Evolución, desafíos y barreras frente al desarrollo de una educación más inclusiva. *Revista Española de Discapacidad*, 10(1), 207-218. <https://doi.org/10.5569/2340-5104.10.01.09>
- Forteza-Forteza, D., Muntaner-Guasp, J. J. y Moliner-García, O. (2024). Apoyo en el aula inclusiva. En J. Collet Sabé, M., Naranjo Llanos, M. y J. Soldevila Pérez (coords.), *Educación inclusiva global* (pp. 107-128). Octaedro.
- Ianes, D., Demo, H. y Dell'Anna, S. (2020). Inclusive education in Italy: Historical steps, positive developments, and challenges. *Prospects*, 49, 249-263. <https://doi.org/10.1007/s11125-020-09509-7>
- Maturana, H. (1996). *El sentido de lo humano* (8ª ed.). Dolmen.
- Murillo, F. J. y Krichesky, G. J. (2014). Mejora de la Escuela: Medio siglo de lecciones aprendidas. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 13(1), 69-102. <https://doi.org/10.15366/reice2015.13.1.005>
- Porter, G. L. y Towell, D. (2017). *Promoviendo la educación inclusiva. Claves para el cambio transformacional en los sistemas de educación*. Inclusive Education Canada-Centre for Inclusive Futures. <https://inclusiveeducation.ca/wp-content/uploads/sites/3/2017/08/Porter-Towell-Promoviendo-la-Educacion-inclusiva-Online-FINAL.pdf>

- Simón Rueda, C. y Barrios Fernández, Á. (2019). Las familias en el corazón de la educación inclusiva. *Aula Abierta*, 48(1), 51-58. <https://doi.org/10.17811/rifie.48.1.2019.51-58>
- Slee, R. (2012). *La escuela extraordinaria. Exclusión, escolarización y educación inclusiva*. Ediciones Morata.
- Soldevila-Pérez, J., Calderón-Almendros, I. y G. Echeita. (2022) Mi vida (escolar) es imprescindible: radicalizar un discurso contra las miserias del sistema escolar. En J. Collet Sabé, M. Naranjo Llanos, y J. Soldevila Pérez (coords.), *Educación inclusiva global* (23-40). Octaedro.
- UNESCO (2016). *Educación 2030: Declaración de Incheon y Marco de acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4*. UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_spa
- Vázquez Recio, R. M. (2022). ¿Dar voz? No, escúcheme. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 3(1), 142-147. <https://doi.org/10.24310/mgnmar.v3i1.13638>
- Vila-Merino, E. S., Rascón-Gómez, T. y Calderón-Almendros, I. (2024). Discapacidad, estigma y sufrimiento en las escuelas. Narrativas emergentes por el derecho a la educación inclusiva. *Educación XX1*, 27(1), 353-371. <https://doi.org/10.5944/educxx1.36753>

17. RETOS PARA LA INCLUSIÓN EN RECURSOS EDUCATIVOS DIGITALES DEL REPOSITORIO INSTITUCIONAL REDi

MERCEDES ROMERO RODRIGO*, M. ISABEL VIDAL ESTECE, DIANA MARÍN SUELVES,
M. ISABEL PARDO BALDOVÍ

Universitat de València

* m.mercedes.romero@uv.es

RESUMEN

Esta investigación, en el marco de un proyecto de investigación nacional «Secundaria Digit@l» (PID2022-137366OB-I00), se centra en el análisis de los retos relativos a la atención a la diversidad en el repositorio educativo digital administrado por la Generalitat Valenciana: ReDi (Rebost Digital). A través de una metodología cualitativa y tomando como instrumentos dos guías elaboradas ad hoc para el proyecto, se analizaron tanto cuestiones referidas a la accesibilidad del repositorio como a la diversidad y perspectiva de género de los recursos digitales alojados en la sección inclusión. Los principales resultados evidencian limitaciones tanto en la plataforma como en los recursos, especialmente en lo relativo a la accesibilidad, por su formato y funcionalidades. En cuanto a los recursos alojados, la oferta de materiales para la ESO para la atención a la diversidad es reducida y en general, a pesar de incluir propuestas interesantes apropiadas para trabajar la igualdad, no son recientes. Urge mejorar la catalogación de los recursos, así como la incorporación de filtros para la realización de búsquedas.

PALABRAS CLAVE

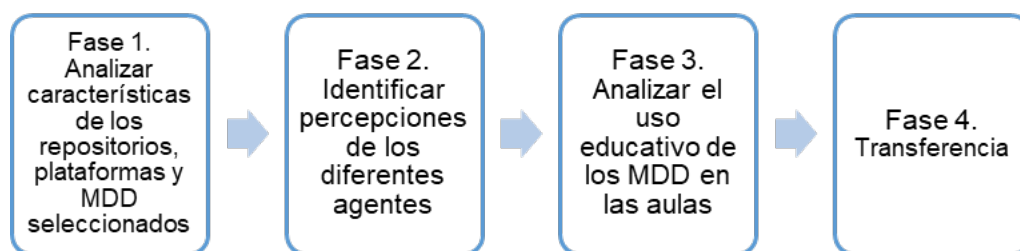
Diversidad, accesibilidad, materiales didácticos digitales, repositorio educativo, inclusión.

1. INTRODUCCIÓN

Las distintas administraciones educativas autonómicas vienen implementando desde hace décadas iniciativas TIC entre las que suelen incorporar el desarrollo de plataformas propias para la gestión y la docencia, pero también para la compartición de recursos (Castro-Rodríguez y Eirín-Nemiña, 2018) y la colaboración del profesorado. Ante esta situación ya consolidada, surgen nuevos desafíos relacionados con la accesibilidad de los espacios y la mirada bajo la que son concebidos y desarrollados a largo plazo. Resulta pertinente pues indagar en qué medida los repositorios institucionales, así como los materiales que allí se alojan, son accesibles y promueven la educación inclusiva. En este contexto, esta investigación se enmarca dentro de un proyecto de investigación a nivel estatal: Secundari@ Digit@l (PID2022-137366OB-I00), cuyo objetivo es analizar el uso y las oportunidades de los materiales didácticos digitales (MDD) en la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) en las comunidades autónomas de Galicia, las Islas Canarias y la Comunidad Valenciana. Se trata de un proyecto

amplio, organizado en cuatro fases y con una duración de cuatro años, tal y como se representa en la Figura 1.

Figura 1. Fases del Proyecto Secundaria Digital



En la primera fase, se pretende analizar las características pedagógicas y tecnológicas de una muestra de repositorios y plataformas tanto públicas como privadas, así como de los materiales alojados en ellas. La segunda etapa se centra en identificar las representaciones y valoraciones de alumnado, familias, profesorado y el sector editorial sobre los MDD. En la tercera fase, se analizará el uso educativo de los MDD en los centros. Finalmente, la cuarta etapa, destinada a la transferencia de resultados, contempla acciones concretas tanto de difusión como de formación para diversos destinatarios.

El caso que nos ocupa busca profundizar en cómo los MDD pueden contribuir a la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje en la ESO, identificando áreas de mejora en términos de accesibilidad, diversidad y perspectiva de género. Este objetivo se sitúa en la primera fase del proyecto y responde al segundo de los objetivos específicos, que consiste en el análisis de contenido (Bardin, 1996) de los repositorios dependientes de la administración educativa, como ya se hizo en trabajos previos (Gabarda et al., 2021a; Gabarda et al., 2021b; González & Chirino, 2019). Concretamente, se presentan los resultados del análisis de uno de los repositorios institucionales participantes en el estudio: ReboSt Digital (ReDi), el repositorio institucional de la Comunitat Valenciana del mismo modo que lo hicieron estudios previos en otras etapas educativas (Cepeda-Romero et al., 2017; Chirino et al., 2018; Santana-Bonilla et al., 2017).

2. MARCO TEÓRICO

2.1. Iniciativas autonómicas para la promoción y uso de las tecnologías

Debido a la transferencia de las competencias educativas a las administraciones autonómicas, en España vienen siendo desarrolladas distintas iniciativas para la promoción del uso de las tecnologías en los ámbitos de la gestión, el desarrollo profesional docente, la tutoría y colaboración con las familias y como no, la docencia. Este contexto ha dado lugar a distintas soluciones tecnológicas y que suelen abarcar desde sistemas de gestión del aprendizaje, sistemas para la gestión académica, plataformas para la formación del profesorado y repositorios institucionales. Según Llorent-Vaquero y De Pablos (2022) en España han sido implementados 75 proyectos (algunos de ellos todavía vigentes) destinados a las etapas de educación infantil, primaria y secundaria, lo cual pone de manifiesto la promoción y uso de

las TIC como línea educativa estratégica. Por citar algunos ejemplos más sonados, encontramos SENECA en Andalucía, Rayuela en Extremadura, Yedra en Cantabria o SAUCE en Asturias. Esta amplia oferta coexiste, y en ocasiones se solapa, con las propuestas provenientes de la administración central, como los repositorios y redes de profesorado (por ejemplo, PROCOMÚN del INTEF, los cursos de Formación en Red del Ministerio y la Xarxa Telemàtica Educativa de Catalunya -XTEC-), o complementa las alternativas autonómicas, especialmente en lo que respecta a herramientas de gestión y administración de centros.

A pesar de la amplia y variada oferta actual, la afinidad y simultaneidad entre las líneas de actuación (Area-Moreira et al., 2018; Llorent-Vaquero & De Pablos, 2022) unido a la falta de coordinación interterritorial, ha llevado a esfuerzos titánicos, duplicando tareas y desaprovechando el aprendizaje acumulado de las administraciones. Esta situación no solo genera ineficiencias, sino que también impide compartir y rentabilizar adecuadamente los desarrollos existentes entre los territorios. Una colaboración más estrecha entre comunidades autónomas podría permitir que los avances y soluciones tecnológicas desarrolladas en una región sean aprovechados por otras, optimizando así los recursos y mejorando la eficacia en la implementación de tecnologías educativas.

En este orden de ideas cabe señalar que la investigación sobre los efectos de las políticas TIC a nivel estatal ha disminuido en la última década, en gran parte debido a la ausencia de grandes planes nacionales que aglutinen objetivos y metas a medio y largo plazo, como lo hicieron programas como Escuela 2.0. Por aquel entonces las políticas TIC se centraron en dotar de infraestructura y conectividad a los centros, para después pasar a la incorporación de pizarras digitales interactivas, la dotación de tabletas en lugar de miniportátiles, y en menor medida, la sustitución de libros de texto por plataformas digitales y la creación de portales en la nube. Sin embargo, como se acaba de señalar, se observa la ausencia de una política educativa TIC coordinada a nivel estatal, similar al Programa Escuela 2.0 (Area et al., 2014). Aunque la literatura ofrece evidencia suficiente para comprender la realidad de la integración de las TIC a través de casos concretos, la falta de un análisis global derivado de proyectos que movilicen todo el territorio dificulta la creación de indicadores compartidos y la obtención de información sobre el estado actual con una perspectiva comparada.

Entre los principales obstáculos para la integración de las TIC se encuentran la falta de dispositivos adecuados, la conectividad limitada, la inestabilidad del claustro, la carencia de liderazgo en el uso de las TIC y la falta de una visión compartida del equipo directivo sobre su potencial educativo (Area-Moreira et al., 2020). Otros trabajos también señalaron necesidad de formación docente para el desarrollo de competencias digitales avanzadas (Rolón & Solán, 2023), brechas entre las expectativas y su implementación práctica en las aulas (Hernández-Martín & Martín de Arriba, 2017), resultados dispares sobre sus efectos positivos y negativos (Peirats et al., 2019) y una alta expectativa para impulsar la incorporación de herramientas digitales (Hernández-Martín & Martín de Arriba, 2017). Aunque se valoran positivamente los recursos tecnológicos, los docentes y equipos directivos todavía no comparten una visión clara acerca del potencial educativo de las TIC, a pesar de sus altas expectativas sobre las herramientas digitales (Ruiz et al., 2022).

La investigación reveló varias diferencias y similitudes en las políticas relacionadas con los Materiales Didácticos Digitales (MDD) en distintas comunidades autónomas (Sanabria-Mesa et al., 2017). Aunque hay variaciones en las políticas de producción y distribución de MDD,

existe una similitud en las políticas editoriales de los libros de texto, lo que ha supuesto para estas empresas un reto de adaptación para transición de materiales impresos a digitales (Peirats et al., 2015; Peirats et al., 2016). Se identifican dos contextos distintos en términos de acceso a dispositivos digitales: uno con numerosos recursos y otro con disponibilidad limitada, lo que subraya la necesidad de indagar en la relación entre segregación escolar socioeconómica y los aprendizajes digitales (Lopera-Zuluaga et al., 2021). A pesar de estas diferencias, ambos contextos presentan un desarrollo insuficiente de la Competencia Digital, influenciado por los agentes educativos, particularmente en el hogar (Fraga-Varela et al., 2019).

2.2. Materiales didácticos digitales: cuestiones preliminares

En lo que concierne al ámbito educativo, los materiales, recursos u objetos digitales didácticos, tal como señala Area-Moreira (2019), son recursos de soporte tecnológico que acompañan la interacción educativa entre el docente y el alumnado. Entre sus características destaca que son accesibles en cualquier momento y desde cualquier lugar ya que están en línea; que facilitan en el alumnado tareas de búsqueda y exploración de la información; que proporcionan entornos de gran capacidad de motivación a través de planteamientos gamificados o de aprendizaje lúdicos; y que son interactivos y permiten la comunicación interpersonal y el trabajo colaborativo en la red, entre otros.

Al respecto, la investigación sobre los materiales didácticos digitales en diversos contextos educativos ha cobrado gran relevancia en los últimos años (Gabarda-Méndez et al., 2021b; Digón-Regueiro et al., 2024). Diversos estudios destacan la necesidad de diseñar y seleccionar materiales educativos digitales que sean inclusivos, accesibles y efectivos para facilitar aprendizajes significativos y de calidad (Aguasanta et al., 2019; Peirats et al., 2019). En consonancia con ello, otros trabajos subrayan la importancia de que las metodologías utilizadas por el profesorado al emplear dichos recursos sean novedosas, reflexivas, dialógicas y/o gamificadas, señalando que estas pueden resultar limitantes si se adhieren a concepciones pedagógicas tradicionales similares a las de los recursos impresos (Rego-Agraso & Marín-Suelves, 2019). Además, se resalta la necesidad de mejorar la calidad y adaptabilidad de los materiales digitales para satisfacer las necesidades del alumnado y fomentar su participación activa en el proceso de aprendizaje (González y Chirino, 2019). También se han señalado áreas de mejora en relación con la diversidad sociocultural (Gabarda-Méndez et al., 2021a), de género (Lopera-Zuluaga et al., 2021), y en la accesibilidad y atención a la diversidad de los propios materiales (López-Marí et al., 2021).

2.3. Accesibilidad, inclusión y perspectiva de género para una escuela del s. XXI

En los últimos años, la Web se ha convertido en la principal fuente de información gratuita disponible para todos (Eccles et al., 2012). De Souza y Mont'Alvao (2012) señalan que la Web se ha transformado en un recurso esencial para todas las áreas del conocimiento. Por lo tanto, lograr un diseño web accesible debe ser un objetivo primordial en la creación de contenido para garantizar que cualquier persona pueda acceder a los recursos que ofrece Internet (Chacón-Medina et al., 2013). Para asegurar el acceso universal a la información en Internet, el diseño de la interfaz de usuario de los sitios web debe incluir características de accesibilidad (Acosta & Luján-Mora, 2017). La accesibilidad web consiste en asegurar que los portales puedan ser visitados y utilizados de manera satisfactoria por el mayor número de personas

posible superando las barreras que excluyen a personas mayores y a aquellas con diversidades visuales, auditivas, cognitivas, mentales y físicas (López-Zambrano et al., 2018).

En cuanto a la representación de la diversidad en los recursos educativos, sean digitales o no, es esencial que esté presente para construir una visión inclusiva y coherente de la sociedad desde el contexto escolar (Sánchez-Prieto et al., 2023). Un análisis crítico de estos materiales, que considere cómo las imágenes y discursos implícitos pueden dar lugar a la invisibilización de colectivos o a la perpetuación de estereotipos en torno a la diversidad funcional, cultural y de género (Aguasanta et al., 2019; Gabarda et al., 2021a), contribuirá a una comprensión más amplia de la realidad en los educandos. La invisibilidad y exclusión de ciertos grupos en los materiales educativos, que a menudo no reflejan de manera justa la diversidad de la sociedad, también es un problema, ya que deja fuera o margina a grupos como personas con necesidades especiales o modelos familiares diversos (Sánchez-Prieto et al., 2023). Esto tiene implicaciones directas para la educación inclusiva, ya que la falta de representación adecuada de la diversidad, así como la ausencia de adaptaciones en los recursos educativos para atender necesidades específicas, puede obstaculizar el desarrollo de una educación verdaderamente inclusiva (Aguasanta et al., 2019; López-Marí et al., 2021).

2. OBJETIVOS / HIPÓTESIS

Esta investigación toma como punto de partida dos grandes objetivos que tienen como finalidad última identificar los retos actuales respecto a la calidad y accesibilidad de los materiales didácticos digitales para la ESO en el repositorio institucional de la Comunitat Valenciana en el marco de un proyecto de investigación nacional «Secundaria Digit@l» (PID2022-137366OB-I00), como ya lo hicieron investigaciones previas en otras etapas educativas (Chirino et al., 2018; Fernández, 2018; Fernández-Pampillón et al., 2013; González y Chirino, 2019; Peirats et al., 2019; Santana-Bonilla et al., 2017; Gabarda-Méndez et al., 2021a-2021b). Estos objetivos se consideran claves para garantizar que los recursos educativos sean inclusivos y accesibles para todo el alumnado, fomentando un entorno de aprendizaje equitativo, justo, diverso e inclusivo.

Los objetivos son:

- a) Estudiar la accesibilidad del repositorio, abordando aspectos relacionados con el idioma, el acceso para usuarios con diversidades visuales, la navegación y organización de contenidos, la adaptabilidad, los formatos, así como la participación e interactividad de los usuarios.
- b) Analizar la diversidad y la perspectiva de género de los materiales alojados en el repositorio en la sección de inclusión para la etapa de Educación Secundaria Obligatoria, examinando el uso del lenguaje escrito e iconográfico, la representación equitativa de géneros y otras cuestiones que afectan a la representación inclusiva y equitativa.

3. METODOLOGÍA / MÉTODO

A nivel metodológico, este estudio se basa en los planteamientos del paradigma interpretativo y, de acuerdo con Flick (2015), se emplea el enfoque cualitativo al centrarse en el entendimiento y la interpretación de las principales características de los materiales analizados.

Para la consecución de los dos objetivos planteados se ha elegido el análisis de contenido como técnica que permite la sistematización tanto en la recolección de datos como en su posterior análisis mediante categorías predefinidas en instrumentos diseñados *ad hoc* para esta investigación (Krippendorff, 1990). Esta técnica cualitativa es especialmente útil para comprender y evaluar en detalle los materiales educativos digitales, tal como se ha planteado en investigaciones previas (Hsieh & Shannon, 2005). El análisis de contenido no solo facilita la sistematización del proceso investigativo, sino que también permite una interpretación profunda y contextualizada de los datos, contribuyendo así a una mejor comprensión de cómo los materiales educativos digitales pueden ser adaptados para promover una educación inclusiva y equitativa (Schreier, 2012).

Para llevar a cabo el estudio, se diseñaron dos guías de análisis distintas, una de ellas para el análisis de repositorios y plataformas, y otro enfocado en los materiales didácticos digitales (MDD). Cada una contiene categorías de análisis específicas que permiten evaluar las diferentes dimensiones del contenido y funcionalidad de los recursos (Tabla 1). Téngase en cuenta que en este trabajo son presentados los resultados relativos a la accesibilidad del repositorio y los análisis referidos a la diversidad y perspectiva de género de una de las secciones analizadas.

Tabla 1. Categorías de análisis de los instrumentos

Guía plataformas	Guía MDD
Datos de identificación	Datos Material o Recurso Educativo
Estructura	Estructura
Recursos disponibles	Dimensión tecnológica
Servicios y entornos para la gestión, la información y la comunicación	Dimensión de diseño
Valoración global género	Dimensión pedagógica
	Dimensión de contenido
	Dimensión coeducación/inclusión
	Dimensión evaluación y seguimiento
	Comentarios finales

Se seleccionaron los 33 materiales del portal ReDi (<https://reboostdigital.gva.es/>), dirigidos al alumnado de la etapa de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) y disponibles a fecha de 30 de junio de 2024.

Los criterios de inclusión para el análisis fueron, tal y como se ilustran en la Tabla 2, los siguientes:

Tabla 2. Criterios de inclusión

Criterio	Descripción
Etapas	Educación Secundaria Obligatoria (ESO).
Destinatarios	Alumnado de 12 a 16 años, profesorado, familias o comunidad educativa.
Categorías	Alojados en la categoría de inclusión
Fuente	Disponibles en el portal institucional ReDi
Tipología	Material Didáctico Digital (MDD)

En cuanto a los criterios de exclusión se seleccionaron únicamente los materiales considerados RED, descartando de esta manera los Blogs, páginas Web, repositorios, aplicaciones y guías (Tabla 3).

Tabla 3. Material destinado a la ESO alojado en la sección de inclusión

Código	Nombre	Tipología
MAT1	Seguretat en Internet per al trastorn de l'espectre autista	Web
MAT2	RECURSOS ALUMNAT NOUINGUT	MDD*
MAT3	Ni Misclismi ni Feminismi	MDD
MAT4	FEMINISME A TRAVÉS DEL CÒMIC	MDD
MAT5	Women's Legacy Project	Web
MAT6	Susi, l'atrevida i els pantalons	MDD*
MAT7	Guia d'ús del llenguatge igualitari per a la comunicació	Guía
MAT8	Rompe el molde	MDD*
MAT9	Dibuixant el gènere	MDD*
MAT10	Museu virtual del poble gitano	Web
MAT11	EDUforics	Web
MAT12	Declaració d'Incheon	Web
MAT13	CREENA	Web
MAT14	Educacon TIC	Repositorio
MAT15	School Adapter	APP
MAT16	Diccionari SEMATOS	Web
MAT17	Pàgina oficial d'Inclusió Educativa	Web
MAT18	Jo pratique #ciberbontracte	Web
MAT19	Con diversidad funcional	MDD*
MAT20	Disseny Universal per a l'Aprenentatge	Web
MAT21	Mon petit coin d'éducation	Blog

MAT22	Plena Inclusió	Web
MAT23	Lectura Fácil	Web
MAT24	Fundació Adapta	Web
MAT25	AiL	Blog
MAT26	El sonido de la hierba al crecer	Web
MAT27	AraWord	APP
MAT28	Soy Visual	Repositorio
MAT29	OrienTapas	Blog
MAT30	Aula PT	Blog
MAT31	Orientación Andújar	Blog
MAT32	Pictoeduca	Repositorio
MAT33	Planeta visual	Guía

Nota: MATNº: material alojado en el repositorio; MDD*: material seleccionado.

Finalmente, tras aplicar los criterios definidos, se seleccionaron 5 MDD del material contenido en ReDi. Estos recursos, identificados como MAT2, MAT6, MAT8, MAT9 y MAT19 (Tabla 4), fueron analizados en detalle para evaluar la representación de la diversidad y perspectiva de género. Por otro lado, MAT3 y MAT4 fueron descartados, ya que no cumplen con las características necesarias para considerarse MDD. MAT3 es un cómic en formato PDF de tres páginas sin interactividad, que podría utilizarse en su versión impresa sin perder propiedades ni funcionalidades. MAT4, por su parte, es una propuesta de actividades en PDF, con anexos para su desarrollo, que incluye cinco actividades detalladas de tipologías diversas (introducción/motivación, desarrollo y síntesis) junto con la descripción correspondiente, planteamiento de objetivos, indicadores de logro y propuesta metodológica para su correcto desarrollo.

Tabla 4. MDD seleccionados

Código	URL
MAT2	https://padlet.com/tpl36solfamido/recursos-alumnat-nouvingut-oqjd8cbjay1cmf9g
MAT6	https://reboostdigital.gva.es/wp-content/uploads/sites/1033/2022/09/Recurs-Musical_a-que-tatreveixes.pdf
MAT8	https://www.pv.ccoo.es/noticia:267696--Rompe_el_Molde_Tu_proyecto_laboral_sin_trampas_sexistas
MAT9	http://www.dibgen.com/pdf/guia_pedagogica_Dibuixant_el_genere.pdf
MAT19	https://www.condiversidadfuncional.com/juego-de-mesa-viaje-a-la-luna/

Se presentan a continuación los resultados relacionados con la accesibilidad, diversidades y perspectiva de género de la plataforma de los materiales alojados en la sección de inclusión en la etapa de la ESO.

4. RESULTADOS

4.1. La accesibilidad en el repositorio institucional ReDi

ReDi, según se define en su propia web, es un repositorio en el que el profesorado puede encontrar propuestas para todas las etapas educativas. Ha sido diseñado, en principio, bajo las premisas de inclusividad, innovación y construcción de la ciudadanía digital. Se presenta como una despesa colaborativa que crece y se adapta con las propuestas realizadas por el propio profesorado. Sin embargo, no se proporciona información sobre los criterios que deben cumplirse para que el material sea incorporado ni sobre el procedimiento a seguir, más allá del envío por correo electrónico.

La plataforma ofrece un diseño limpio e intuitivo, compatible con una variedad de dispositivos y navegadores, incluyendo Windows, iOS, Android, iPad, Tablet, móvil y ordenador. El menú principal y la parte superior del sitio web agrupan los recursos por etapa educativa, que incluyen Infantil, Primaria, Secundaria, Bachillerato, FP-Artísticas-EOI, FPA, Programaciones y ámbitos, PEPLI, Proyectos y Mochila Cultural. Cada etapa contiene pestañas adicionales para las categorías de Inclusión, Interdisciplinar y TIC. Cuando se reduce el tamaño de la pantalla, el menú desplegable se sitúa a la derecha, manteniendo la usabilidad en dispositivos móviles.

La plataforma carga rápidamente y ofrece una experiencia de usuario fluida. Sin embargo, la interactividad es limitada, ya que solo permite acceder a la web del recurso o al documento correspondiente, sin permitir la realización de actividades interactivas dentro de la plataforma. Tampoco ofrece herramientas para la gestión y el uso de los recursos, como la creación de espacios personalizados, listas de favoritos o carpetas propias, ni permite compartir recursos con el alumnado ni realizar un seguimiento del acceso a los mismos.

Respecto a accesibilidad, en primer lugar, destacan varias áreas que requieren mejoras significativas. Por ejemplo, la opción de elegir el idioma del repositorio es limitada, ya que solo está disponible en valenciano, lo que restringe el acceso a usuarios que no dominen este idioma. Sería beneficioso al respecto ampliar las opciones lingüísticas para incluir al menos español e inglés, facilitando así el acceso a una audiencia más amplia.

Por su parte, sería adecuado añadir locuciones y descripciones detalladas en las imágenes puesto que hay usuarios que dependen de lectores de pantalla. Actualmente, la plataforma carece de estas funcionalidades, lo que impide a personas con diversidad visual acceder plenamente a todo el contenido disponible. Según López-Zambrano et al. (2018), la accesibilidad web es el arte de garantizar que los portales de internet puedan ser visitados y utilizados de forma satisfactoria por el mayor número posible de personas, lo que implica proporcionar alternativas textuales a las imágenes y otros elementos visuales, y que, en este caso, el repositorio analizado no lo cumple en su totalidad.

En términos de navegación, la organización del menú por etapas y materias es clara e intuitiva, lo que facilita la búsqueda de información atendiendo a estos criterios de manera estanca. Además, sería útil comprender mejor los criterios que llevan a ubicar ciertos recursos en la sección de «destacados». La incorporación de motores de búsqueda avanzados resulta una necesidad puesto que dificultan la tarea y podrían proporcionar resultados más ajustados a lo que se pretende encontrar. Estos motores deberían permitir a los docentes buscar recursos combinando palabras clave, etapas educativas y materias, obteniendo así

resultados más específicos y relevantes. Además, las descripciones detalladas de los recursos ayudarían a los usuarios a determinar su pertinencia antes de acceder a ellos.

Actualmente, la plataforma carece de opciones de adaptación, como ajustes en el tamaño de las fuentes (más allá del zoom), opciones de tipografía o personalización de colores. Estas características son fundamentales para mejorar la accesibilidad para todos los usuarios, especialmente aquellos con diversidades visuales o dificultades en la lectura (W3C, 2018).

La presentación de los recursos, antes de su acceso, se caracteriza por incluir una imagen del recurso acompañado de un título y un subtítulo descriptivo, que en el mejor de los casos consta de no más de 10 palabras y un enlace al recurso. Esta descripción resulta insuficiente para permitir a los usuarios evaluar la relevancia del recurso sin tener que acceder a él completamente. La falta de metadatos, como palabras clave, descriptores o competencias, impide la realización de búsquedas más precisas. Aunque los recursos destacados parecen estar etiquetados por materia o etapa, la visibilidad y claridad de estas etiquetas son limitadas, dificultando su uso efectivo.

Otra limitación significativa que se detecta es la falta de formatos de archivo más allá del PDF. Incluso algunos de estos PDFs están generados como imágenes, lo que impide el acceso de los lectores de pantalla al texto. Otros recursos incluyen blogs de centros educativos, enlaces a otras páginas web con recursos variados (como la Xarxa Telemàtica Educativa de Catalunya), y webs con información de diferentes disciplinas (por ejemplo, la Feria-Concurso Experimenta organizada por la Universitat de València). Sin embargo, estos recursos no proporcionan información suficiente sobre su tipología y presentan carencias de accesibilidad, dificultando la localización eficiente de los mismos debido a la ausencia de opciones de búsqueda y filtrado.

Por último, el repositorio no integra servicios de comunicación como foros de discusión, salas de chat, mensajería instantánea o redes sociales, lo cual limita la interacción y colaboración entre los usuarios. Aunque existe un icono de chat que facilita el envío de correos para añadir nuevos recursos al repositorio, no ofrece ninguna otra forma de interacción para valorar o comentar en los recursos ni intercambiar ningún tipo de interacción o reacción.

A pesar de las limitaciones observadas el repositorio proporciona variedad de recursos educativos y facilita la planificación y enriquecimiento del proceso de enseñanza y aprendizaje. Sin embargo, para convertirse en un entorno verdaderamente inclusivo y eficiente, sería necesario mejorar su accesibilidad, diversificar los formatos de los recursos, y proporcionar herramientas que permitan una mayor personalización y adaptabilidad a las necesidades individuales del profesorado y el alumnado.

4.2. Perspectiva de género, inclusión y representación de la diversidad en los MDD alojados

Ciñéndonos a los MDD seleccionados, cabe diferenciarlos en dos grupos. Por un lado encontramos tres materiales (MAT6, MAT8 y MAT9) que no son propiamente objetos de aprendizaje digitales, sino una compilación de materiales que forman parte de una propuesta didáctica en la que se incluyen varios MDD. Todos ofrecen propuestas pedagógicas ricas y diversas que promueven el trabajo educativo en torno a temas de género y valores:

- *Susi, l'atrevida i els pantalons* es un recurso que incluye una canción centrada en la perspectiva de género, acompañada de un video de YouTube, una partitura y una propuesta de actividades. Este material, alojado en formato PDF, no solo narra la historia de la canción, sino que también proporciona un conjunto de actividades diversas que facilitan la reflexión y el logro de los objetivos educativos.
- *Rompe el molde* se difunde a través de una página web de Comisiones Obreras (CCOO), donde se presenta un documental acompañado de una unidad didáctica disponible en castellano y valenciano. Este material incluye una propuesta metodológica y de contenido que permite trabajar en profundidad los temas abordados, apoyándose en un video que contextualiza el proyecto.
- *Dibuixant el gènere* es una guía pedagógica estructurada en torno a cinco dinámicas que abordan temas como el sexo, el género, la construcción social, las diferencias y desigualdades, así como la intersexualidad y las orientaciones sexuales. Basada en el libro *Illustrating Gender*, esta guía incluye un video por capítulo y anexos con el material necesario para su implementación, ofreciendo un enfoque integral para trabajar estas cuestiones en el aula. El material está disponible también en castellano e inglés.

Por otro lado encontraríamos los MDD MAT2 y MAT19, ambos son recursos digitales listos para ser utilizados por el profesorado y que pueden ser integrados en entornos abiertos o privados (como aulas virtuales, blogs, páginas web u otros sites) fácilmente por cualquier usuario dado su carácter abierto y accesible:

- *Recursos Alumnat Nouvingut* es un *Padlet* que recopila enlaces a actividades, páginas web y recursos diseñados principalmente para la adquisición del idioma por parte de alumnado de origen ucraniano. Aunque los títulos del *Padlet* están en valenciano, también hay recursos destinados al aprendizaje del español. Este muro es una herramienta útil para el aprendizaje, aunque carece de instrucciones claras u orientaciones que guíen su organización, lo que podría facilitar su uso y navegación.
- *Viaje a la Luna* es un juego de tablero editado con *Genialy* y desarrollado por *Con Diversidad Funcional*, diseñado para ser inclusivo y accesible para personas con movilidad reducida. Este recurso ofrece diferentes modalidades de juego (individual, competitivo y cooperativo), con retos adaptados que permiten la participación de todos los jugadores. El material incluye un video de presentación con explicaciones generales y 40 videos, uno por cada reto del juego, lo que proporciona una experiencia educativa rica y accesible para todos los participantes.

En general, las diferencias entre ambos grupos son evidentes tanto en el uso del lenguaje escrito como en el lenguaje iconográfico y la representación equitativa de géneros. Mientras que el primer grupo demuestra una perspectiva inclusiva y una representación de diversas realidades, con un uso más frecuente de opciones de lenguaje neutro e inclusivo, en el segundo grupo, MAT2 no termina de seguir el mismo enfoque. La orientación clara hacia la consecución de objetivos y resultados, condicionada en gran medida por la finalidad de los recursos y al contexto para el que fueron concebidos, ha llevado a priorizar aspectos como la variedad, cantidad y riqueza de ejercicios sobre la importancia de la forma en que se trans-

miten las instrucciones de los juegos, el lenguaje utilizado, y las imágenes y ejemplos empleados en los ejercicios. Estos elementos son cruciales para educar con una mirada inclusiva y con perspectiva de género, y su falta de atención puede limitar la efectividad del material para promover la igualdad.

Esta tendencia es especialmente notable en MAT2. Aunque el material presenta algunos ejemplos de roles y profesiones tradicionales, también se observa un esfuerzo por ofrecer una representación variada de los mismos en algunas de sus imágenes. Sin embargo, esta representación no se extiende a aspectos como la diversidad cultural, étnica o capacidades diferentes, lo cual reduce la mirada inclusiva del material. En comparación, el primer grupo de materiales (MAT6, MAT8 y MAT9) muestra un compromiso más consistente con la inclusión y la visibilidad de diversos colectivos, ofreciendo un enfoque más equilibrado y representativo. Por su parte los videos de MAT19 suelen emplear términos generales, el uso del plural o «chicos y chicas» para dirigirse a la audiencia, lo cual evidencia una intencionalidad clara por evitar el lenguaje excluyente. Si nos detenemos en la representación y visibilidad de género a nivel iconográfico indicar que no procede en nuestro análisis puesto que los videos no dejan de ser tutoriales en los que se explican los distintos juegos, siempre por la misma creadora, y donde el material a utilizar es presentado con neutralidad. Mención especial merece el esfuerzo por proponer y adaptar variantes de los juegos a distintas situaciones personales, en un claro intento por hacer de la propuesta un material accesible para personas con capacidades diversas, lo que la convierte en una propuesta altamente inclusiva y enriquecedora a nivel grupal.

5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

5.1. Consideraciones acerca de la accesibilidad de ReDi y cuestiones susceptibles de mejora

Según la definición de la W3C (2018), una plataforma es accesible si su contenido es perceptible para todos los usuarios, los componentes de la interfaz de usuario son operables, el contenido y los controles son comprensibles, y si el contenido es lo suficientemente robusto para trabajar con tecnologías actuales y futuras.

Tomándola como referencia, los resultados obtenidos del análisis del repositorio ReDi evidencian ciertas limitaciones en términos de accesibilidad y adaptabilidad, que pueden poner en entredicho su capacidad para ser como una herramienta inclusiva y eficiente para la comunidad educativa.

En primer lugar, la falta de opciones multilingües, que se restringen al valenciano, supone un desafío para la inclusión. Como señala Fernández-Pampillón et al. (2013), la accesibilidad lingüística es fundamental para que un repositorio institucional sea verdaderamente inclusivo y efectivo en contextos educativos diversos. La ampliación de las opciones idiomáticas, al menos a español e inglés, supone una necesidad para permitir el acceso de una audiencia más amplia.

En términos de accesibilidad para usuarios con diversidad visual, la ausencia de descripciones detalladas en imágenes y la falta de soporte para lectores de pantalla en algunos recursos evidencian una carencia significativa. Esto coincide con lo que afirmaron Gabar-

da-Méndez et al. (2021b), al subrayar la importancia de proporcionar alternativas textuales y otras medidas de accesibilidad para asegurar que todos los usuarios puedan interactuar con los materiales de manera equitativa. La falta de estas características en ReDi limita su potencial inclusivo y contraviene las directrices establecidas por organismos como el W3C (2018), que promueve la accesibilidad web como un estándar esencial para la educación digital.

En lo que respecta a la usabilidad y navegación, aunque ReDi ofrece un diseño limpio e intuitivo compatible con una amplia gama de dispositivos, su interactividad es limitada. Esta observación coincide con el análisis de Santana-Bonilla et al. (2017), quienes destacaron que muchos portales institucionales en España carecen de herramientas interactivas que fomenten la participación activa de los usuarios. La falta de herramientas para la creación de espacios personalizados, listas de favoritos o carpetas propias, así como la ausencia de opciones para compartir y gestionar recursos, son barreras para el uso eficiente por parte de docentes y estudiantes.

Otro aspecto crítico es la organización y búsqueda de contenidos. Aunque ReDi agrupa los recursos por etapas educativas y materias, la falta de motores de búsqueda y la carencia de metadatos detallados dificultan la localización de los recursos. Fernández et al. (2018) subraya la importancia de sistemas de búsqueda robustos y metadatos completos en repositorios educativos para facilitar el acceso y la selección de materiales adecuados, de lo contrario se reduce la eficacia del repositorio como herramienta educativa.

Además, la limitación de formatos de archivo, predominantemente PDFs, algunos de los cuales no son accesibles para lectores de pantalla, es una deficiencia que también identificaron Castro-Rodríguez et al. (2017), y destacaron la necesidad de diversificar los formatos de los recursos para adaptarse a las necesidades de los usuarios, lo que contribuye a la accesibilidad e individualización del aprendizaje.

Por último, la falta de opciones de interacción y colaboración en la plataforma, como foros, salas de chat o herramientas de mensajería, limita significativamente las posibilidades de intercambiar ideas, colaborar en proyectos o discutir sobre los recursos disponibles. Esta carencia es especialmente preocupante en un contexto donde la colaboración y la construcción de comunidades de aprendizaje se considera esencial para la mejora de la calidad educativa. Al respecto, Gabarda-Méndez et al. (2021b) destacan la importancia de la interacción en los entornos digitales educativos, afirmando que la falta de estos elementos puede reducir la participación y el compromiso de los usuarios.

5.2. Género, diversidad e inclusión: una asignatura pendiente

La necesidad de evaluar la presencia de la diversidad y adoptar una perspectiva libre de sesgos radica en la importancia de integrar una mirada inclusiva también en el currículo oculto que potencian los materiales educativos. Esto implica prestar atención no solamente al lenguaje escrito e iconográfico utilizado, sino también a la presencia, visibilidad, variedad y equilibrio de la diversidad, en todas sus facetas, en los materiales educativos. Es fundamental garantizar una representación inclusiva y equitativa, que considere la interseccionalidad y abarque la diversidad étnica, cultural, de capacidades, y de identidades y experiencias vitales (Aguasanta et al., 2019; Sanchez-Prieto et al., 2023). No hacerlo implica ocultar aspectos fundamentales de la sociedad, como la representación de diversos grupos sociales (Efland, 2005), o perpetuar la desigualdad de género, que se manifiesta en experiencias digitales

menos favorables y percibidas como riesgosas para las niñas (Lopera-Zuluaga et al., 2021). De este modo, fomentamos un currículo no hegemónico que abre espacio para las minorías y diversas realidades, abordando simultáneamente cuestiones de lengua, cultura y etnicidad (Vecchione, 2023). Esto permite incorporar perspectivas diversas al proceso educativo, enriqueciendo así la experiencia de aprendizaje. De esta manera, se fortalece el aprendizaje y se crea un entorno inclusivo y equitativo para todos los estudiantes, promoviendo una verdadera igualdad de oportunidades a través de los materiales y recursos utilizados en las aulas.

En este contexto, se observa que los MDD analizados, cuya edición ha sido desarrollada en colaboración con profesionales (MAT6, MAT8 y MAT9), integran cuestiones relacionadas con el uso de un lenguaje escrito e iconográfico inclusivo. Por otro lado, aquellos materiales compilados por docentes no siempre han seleccionado recursos libres de estereotipos (como en el caso de MAT2). Además, se constata que el material contenido en el repositorio, en su categoría de inclusión, está compuesto principalmente por recursos destinados a la promoción de la igualdad (MAT3 a MAT9), la inclusión educativa (MAT13, MAT17, MAT18, MAT19 y MAT21), necesidades educativas especiales, y más concretamente relacionadas con el TEA (MAT1, MAT14, MAT15, MAT22, MAT24, MAT26, MAT32 y MAT33), así como comunicación y desarrollo del lenguaje (MAT2, MAT16, MAT23, MAT25, MAT27 y MAT28). Ello permite afirmar que el contenido que forma parte de la sección es adecuado, si bien sería necesario enriquecerlo con otros recursos que ayuden a potenciar la interseccionalidad desde los materiales didácticos digitales, fomentando una representación diversa y rica en identidades, experiencias y perspectivas.

En línea con lo expuesto hasta ahora, es necesario reflexionar sobre ciertos aspectos para garantizar que ReDi cumpla con las funcionalidades propias de un repositorio. ¿Podemos considerar realmente a ReDi como un repositorio? Al menos en la sección de inclusión, de los 33 recursos, solo 5 son verdaderamente MDD. Esto hace que ReDi se asemeje más a una recopilación de sitios web (14), blogs (5), enlaces a otros repositorios (3), aplicaciones (2) y guías (2). Para que ReDi cumpla efectivamente su función como repositorio de recursos, es esencial que el contenido esté compuesto por materiales que puedan ser adaptados y utilizados por el profesorado, acompañados de guías con explicaciones y recomendaciones para su mejor aprovechamiento. Sería un valor añadido ofrecer propuestas adaptadas a diferentes ritmos y necesidades específicas de apoyo, y que además fueran abiertas y modificables. Esto es especialmente importante en el contexto de la inclusión, ya que, como señalaron González y Chirino (2019) y Gabarda et al. (2021b), es poco común que los repositorios incluyan materiales que puedan ser modificados.

Algunas de las páginas contenidas en el repositorio son suficientemente conocidas y utilizadas por el profesorado debido a su antigüedad y recorrido, como es el caso de *Orientación Andújar*. Por lo tanto, si se desea evitar que ReDi se convierta en una simple pasarela a otros sitios web, es fundamental que ofrezca contenido propio y actualizado. En consonancia con lo expuesto, es preocupante que varios de los sitios web y blogs incluidos muestren poca o ninguna actividad reciente. La presencia de sitios desactualizados o inactivos (como MAT11, MAT14, MAT18, MAT24, MAT29, MAT30 y MAT33), del mismo modo que sucedió en investigaciones previas (Santana-Bonilla et al., 2017; Gabarda et al., 2021a-2021b) contribuye a una percepción de obsolescencia, lo que podría hacer que ReDi sea percibido como un entorno menos confiable al que el profesorado no recurrirá a largo plazo, especialmente consideran-

do las limitadas funcionalidades de búsqueda y filtrado previamente mencionadas. Además, en muchos casos, especialmente aquellos recursos centrados en dificultades de aprendizaje o TEA, el nivel de los recursos es más apropiado para la educación primaria que para la secundaria. Esto es evidente en el contenido, ilustraciones y ejemplos proporcionados, que suelen ser demasiado simples y no abordan temas más complejos. Por tanto el repositorio precisa incorporar recursos destinados a la ESO pues resultan insuficientes. Por otro lado, las propuestas destinadas a la sensibilización y al fomento del pensamiento crítico en temas como la igualdad y la diversidad están orientadas correctamente a la etapa educativa en la que están incorporadas en el repositorio (ESO).

Agradecimientos

Este capítulo forma parte del Proyecto «Los materiales didácticos digitales en la Educación Secundaria Obligatoria. Análisis y propuestas para su uso escolar y sociofamiliar» (PID2022-137366OB-I00), financiado por el Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades en la convocatoria de Proyectos de Generación del Conocimiento (IP1 Jesús Rodríguez, USC; IP2 Diana Marín-Suelves, UV).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acosta, T. y Luján-Mora, S. (2017). Análisis de la accesibilidad de los sitios web de las universidades ecuatorianas de excelencia. *Enfoque UTE*, 8, 46-61. <https://doi.org/10.29019/enfoqueute.v8n1.133>
- Aguasanta, M. E., Gallardo, I. M., Monsalve, L. y Fabregat, A. (2019). Análisis de recursos digitales para la inclusión y diversidad en Educación Infantil (pp. 281-286) en Fernández-Díaz, et al. (Edit), *Activismo y Tecnología*. Libro de Actas, XXVII edición, Universidad de Cantabria.
- Area, M., Alonso, C., Correa, J. M., Del Moral, M. E., De Pablos, J., Paredes, J., Peirats, J., Sanabria, A. L., San Martín, A. y Valverde-Berrocoso, J. (2014). Las políticas educativas TIC en España después del Programa Escuela 2.0: las tendencias que emergen. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa - RELATEC*, 13(2), 11-33. <https://doi.org/10.17398/1695-288x.13.2.11>
- Area-Moreira, M. (2019). *Los materiales didácticos digitales: recomendaciones prácticas para el profesorado*. Grupo de investigación Laboratorio de Educación y Nuevas Tecnologías. Universidad de La Laguna. <https://bit.ly/40ShYus>
- Area-Moreira, M., Sanabria-Mesa, A. L. y Santana-Bonilla, P. J. (2018). *La transformación digital del sistema escolar público en Canarias: informe dirigido al Consejo Escolar de Canarias*. EDULLAB. Laboratorio de Educación y Nuevas Tecnologías de la Universidad de La Laguna. <https://bit.ly/4eIGQla>
- Area-Moreira, M., Santana-Bonilla, P. J. y Sanabria Mesa, A. L. (2020). La transformación digital de los centros escolares. Obstáculos y resistencias. *Digital Education Review*, 37, 15-31. <https://doi.org/10.1344/der.2020.37.15-31>
- Bardin, L. (1996). *Análisis de contenido*. Akal.
- Castro-Rodríguez, M. M. y Eirín-Nemiña, R. (2018). Evaluación de materiales de educación física para la atención a la diversidad. Análisis de una propuesta. *Retos*, 34, 356-362. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i34.65894>

- Castro-Rodríguez, M. M., Castro-Calvo, A. D. y Hernández-Rivero, V. M. (2017). Análisis de plataformas educativas digitales comerciales españolas destinadas a Educación Primaria. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 16(2), 49-62. <https://doi.org/10.17398/1695-288X.16.2.49>
- Cepeda-Romero, O., Gallardo-Fernández, I. y Rodríguez-Rodríguez, J. (2017). La evaluación de los materiales didácticos. *Revista Latinoamericana De Tecnología Educativa - RELATEC*, 16(2), 79-95. <https://doi.org/10.17398/1695-288X.16.2.79>
- Chacón-Medina, A., Chacón-López, H., López-Justicia, M. y Fernández-Jiménez, C. (2013). Dificultades en la Accesibilidad Web de las Universidades Españolas de acuerdo a la Norma WCAG 2.0. *Revista Española de Documentación Científica*, 36(4). <https://doi.org/10.3989/redc.2013.v36.i4>
- Chirino, E., Romero, K.E., Castro, J.J. y Etopa, M.P. (2018). Análisis de portales con materiales didácticos digitales: Procomún y EcoEscuela 2.0. En E. López, D. Cobos, A.H. Martín, L. Molina y A. Jaén (Coords). *Experiencias pedagógicas e innovación educativa. Aportaciones desde la praxis docente e investigadora* (pp. 3161-3170). Octaedro.
- De Souza, E. y Mont'Alvao, C. (2012). La accesibilidad Web: evaluación de un sitio Web con diferentes herramientas semiautomáticas de evaluación. *Jornal Work*, 41(1), 1567-1571. <https://doi.org/10.3233/WOR-2012-0354-1567>
- Digón-Regueiro, P., Méndez-García, R. M., Romero-Rodrigo, M. M. y Becerra-Brito, C. V. (2024). Cuestionando el papel de las tecnologías en la Educación Infantil: brechas y falsas visiones. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, (69), 63-96. <https://doi.org/10.12795/pixel-bit.98498>
- Eccles, K., Thelwall, M. y Meyer, E. (2012). La medición del impacto de la continua digitalización de los recursos científicos. *Journal of Documentation*, 68(4), 512-526.
- Efland, A. D. (2005). Infancia y cultura visual. En M. A. López, M. I. Merodio y M. Hernández (Coords), *Arte infantil y cultura visual* (pp. 51-69). Ediciones Eneida.
- Fernández, T. F. (2018). Los repositorios institucionales: evolución; situación actual en España. En J. A. Merlo Vega (Ed.), *Ecosistemas del Acceso Abierto* (pp. 39-84). Ediciones Universidad de Salamanca.
- Fernández-Pampillón, A. M., Domínguez, E., y Armas, I. D. (2013). Análisis de la evolución de los Repositorios Institucionales de material educativo digital de las universidades españolas. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 12(2), 11-25. <https://hdl.handle.net/20.500.14352/35517>
- Flick, U. (2015). *El diseño de Investigación Cualitativa*. Ediciones Morata.
- Fraga-Varela, F., Vila-Couñago, E., y Pernas-Morado, E. (2019). Aprendizajes ausentes en la Competencia Digital de preadolescentes: un estudio de casos pertenecientes a contextos socioculturales desfavorables. *Revista de Educación a Distancia (RED)*, 19(61). <https://doi.org/10.6018/red/61/04>
- Gabarda-Méndez, V., Marín-Suelves, D. y Romero-Rodrigo, M. M. (2021a). Evaluación de recursos digitales para población infantil. *EDMETIC*, 10(1), 135-153. <https://doi.org/10.21071/edmetic.v10i1.13125>
- Gabarda-Méndez, V., Rodríguez-Regueira, N. y González-Ruiz, C. (2021b). Los materiales didácticos digitales en educación infantil: análisis de repositorios institucionales. *Revista Iberoamericana de Educación*, 85(1), 61-79. <https://doi.org/10.35362/rie8514069>

- González, C. J. y Chirino, E. (2019). Análisis de materiales didácticos digitales ofertados desde un portal de contenidos abiertos: el caso de Canarias. *Educación em Revista*, 35(77), 19-36. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.68472>
- Hernández-Martín, A. y Martín de Arriba, J. (2017). Concepciones de los docentes no universitarios sobre el aprendizaje colaborativo con TIC. *Educación XX1*, 20(1), 185-208. <https://www.redalyc.org/pdf/706/70648172009.pdf>
- Hsieh, H. F. y Shannon, S. E. (2005). Three approaches to qualitative content analysis. *Qualitative health research*, 15(9), 1277-1288. <https://doi.org/10.1177/1049732305276687>
- Krippendorff, K. (1990). *Metodología de análisis de contenido. Teoría y práctica*. Paidós Comunicación.
- Llorent-Vaquero, M. y De Pablos Pons, J. (2022). Estudio comparado de políticas educativas digitales autonómicas en España. *Revista Fuentes*, 1(24), 28-38. <https://doi.org/10.12795/revistafuentes.2022.18564>
- Lopera-Zuluaga, E. C., Marín-Ochoa, B. E. y García-Franco, L. J. (2021). Aprendizajes digitales construidos junto a niñas y niños en situación de segregación escolar socioeconómica. *Revista Iberoamericana de Educación*, 85(1), 159-183. <https://doi.org/10.35362/rie8514100>
- López-Marí, M., Sánchez-Cruz, M. y Peirats-Chacón, J. (2021). Digital educational resources in attention to diversity in Early Childhood Education. *Innoeduca. International Journal of Technology and Educational Innovation*, 7(2), 99-109. <https://doi.org/10.24310/innoeduca.2021.v7i2.12256>
- López-Zambrano, J., Moreira-Pico, J. y Alava-Cagua, N. (2018). Metodología para valorar y clasificar herramientas de evaluación de accesibilidad web. *e-Ciencias de la Información*, 8(1), 172-189. <http://dx.doi.org/10.15517/eci.v8i1.30012>
- Peirats, J., Eirín, R. y Rodríguez, J. (2019). Visiones de los agentes implicados en el diseño, difusión y utilización de los materiales digitales educativos en portales educativos españoles. *Educación em Revista*, 35, 37-58. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.68386>
- Peirats, J., Gallardo, I. M., San Martín, Á. y Cortés, S. (2015). Los contenidos curriculares digitalizados: Voces y silencios en el ámbito editorial. *Educatio Siglo XXI*, 33(3), 39-62. <https://doi.org/10.6018/j/240801>
- Peirats, J., Gallardo, I. M., San Martín, Á. y Waliño, M. J. (2016) Análisis de la industria editorial y protocolo para la selección del libro de texto en formato digital. *Profesorado*, 20(1), 75-90. <http://hdl.handle.net/10481/42553>
- Rebost Digital (ReDi). (s.f.). Secundària. Conselleria d'Educació, Universitats i Ocupació, Generalitat Valenciana. <https://rebostdigital.gva.es/>
- Rego-Agraso, L. y Marín-Suelves, D. M. (2019). Las visiones del alumnado sobre los Materiales Didácticos Digitales en España. *Educación em revista*, 35, 79-94. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.68491>
- Rolón M. y Solan, N. (2023). Transformación educativa en la era digital: la integración de las TIC y las competencias digitales del docente en la Educación Primaria. *Dialéctica*, 1(21). <https://doi.org/10.56219/dialctica.v1i21.2320>
- Ruiz, M. Á., Area, M. y Feliciano, L. A. (2022). La evaluación de las políticas educativas TIC. Análisis del impacto del Sistema Educativo Digital (SED). *Educación*, 58(2), 461-479. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.1469>

- Sanabria-Mesa, A. L., Nuñez, Q. Á. y Chacón, J. P. (2017). Educational policies in the production and distribution of digital didactic materials. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa - RELATEC*, 16(2), 63–77. <https://doi.org/10.17398/1695-288x.16.2.63>
- Sánchez-Prieto, I., Verde-Diego, C. y González-Rodríguez, R. (2023). The Family diversity in didactic materials for Early Childhood Education. *International Journal of Sociology of Education*, 12(3), 231–253. <https://doi.org/10.17583/rise.12398>
- Santana-Bonilla, P. J., Eirín-Nemiña, R. y Marín-Suelves, D. (2017). Análisis y evaluación de portales institucionales en España. Los casos de Canarias, Galicia y Valencia. *RELATEC: Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 16(2), 29-48. <https://doi.org/10.17398/1695-288X.16.2.29>
- Schreier, M. (2012). *Qualitative content analysis in practice*. SAGE.
- Vecchione, F. (2023). De las historias de vida indígena a los materiales didácticos para la enseñanza de español en la EIB. *Letras*, 1(66), 05–18. <https://doi.org/10.5902/2176148573884>
- W3C. (2008). *Web Content Accessibility Guidelines (WCAG) 2.0*. <https://www.w3.org/TR/WCAG20/>

18. LA ATENCIÓN AL ALUMNADO CON DIVERSIDAD FUNCIONAL EN LAS ENSEÑANZAS ARTÍSTICAS PROFESIONALES DE MÚSICA EN ESPAÑA: UN ESTUDIO EXPLORATORIO

**ALICIA MARTÍNEZ MARTÍNEZ*, CRISTINA VALLÉS RAPP E
INÉS MARÍA MONREAL GUERRERO**

Universidad de Valladolid

* alicia.martinez.martinez22@estudiantes.uva.es

RESUMEN

La atención a la diversidad es, hoy en día, uno de los principales asuntos pendientes de las enseñanzas artísticas profesionales de música en España. Así, el presente estudio exploratorio pretende analizar la situación actual de la misma en los centros españoles que imparten dichas enseñanzas con el fin de mejorar la calidad educativa ofrecida al alumnado con diversidad funcional. La metodología empleada en este estudio es cuantitativa. Se ha diseñado un cuestionario «ad hoc», con preguntas mayoritariamente cerradas, en el que han participado 33 centros de enseñanzas artísticas profesionales de música españoles, se ha observado que el 75,7 % del profesorado no tiene formación específica en materia de atención a la diversidad y que tan solo el 9 % de los centros dispone de orientador educativo. Estos datos generan preocupación al reflejar importantes barreras para la atención de estudiantes con diversidad funcional y para garantizarles una educación de calidad, a pesar de ser uno de los derechos fundamentales de todo ciudadano. En definitiva, la diversidad funcional es una realidad en las enseñanzas artísticas profesionales de música en España y resulta necesario considerarla como una oportunidad de crecimiento y mejora para la comunidad educativa.

PALABRAS CLAVE

Diversidad funcional, atención a la diversidad, inclusión educativa, educación musical, enseñanzas artísticas profesionales.

1. INTRODUCCIÓN

Desde la publicación del Real Decreto 334/1985, de Ordenación de la Educación Especial en España, el avance en atención a la diversidad ha sido notorio. Sin embargo, el progreso no es tan acusado en las enseñanzas artísticas profesionales de música en España (Chiner, 2018; Ramírez, 2022).

Según Perdomo (2018), la obsolescencia del sistema educativo constituye una de las principales barreras para la inclusión educativa al justificar que el método de enseñanza apenas ha cambiado con respecto al siglo XIX. Estas ideas también son apoyadas por Campayo y Cabedo (2014), quienes explican que el error reside en que el profesorado se centre única-

mente en el desarrollo de las habilidades técnicas del instrumento sin valorar otras que incluso son más importantes como las psicológicas, personales y escénicas. De hecho, ya ha sido demostrada la relación directa que existe entre el estudio de las enseñanzas artísticas y la disminución de la exclusión educativa (García, 2013; Soto, 2015; Vigna, 2008). Esto es debido, entre otras razones, a que la música juega un papel importante en el desarrollo de las capacidades intrapersonales y favorece la inclusión del alumnado pues fomenta su participación dentro de un colectivo (Elichiry et al., 2009). No obstante, la música no sólo desarrolla capacidades en los estudiantes con diversidad funcional, sino que algunos de ellos realmente presentan altas habilidades musicales.

Echeita y Ainscow (2011), Pino y Viladot (2022) o Sánchez y Muñoz (2020) señalan que la disponibilidad de recursos didácticos que puedan adaptarse a las necesidades específicas del alumnado con diversidad funcional es otra de las mejoras que han de realizar los centros que imparten enseñanzas artísticas profesionales de música. Bien es cierto que estas están dotadas de una gran individualización, lo cual se debe a que las clases de la especialidad que hayan escogido los estudiantes suelen tener lugar únicamente con el docente, a excepción de las sesiones colectivas. De esta manera, se favorece que la respuesta educativa a las características personales de todos los discentes, y en especial de aquellos con algún tipo de diversidad funcional, sea más adecuada. Sin embargo, algunas investigaciones exponen que esto no es tan importante si se tiene en cuenta que el equipo docente que las imparte suele presentar una actitud reticente frente a la diversidad (Arnaiz et al., 2019; Navas & Castillo, 2014; Sánchez & Muñoz, 2020). De hecho, Garzón et al. (2015, p. 8) afirman que «las actitudes de toda la comunidad educativa, en concreto las actitudes del profesorado, son claves para atender la diversidad del alumnado». Aun así, no debería de residir toda la responsabilidad en el equipo docente de los centros, sino en el diseño curricular que sustenta la formación de los futuros docentes que impartan las enseñanzas artísticas profesionales de música en España. A pesar de todo ello, la actitud de los educadores podría tomar otra dirección si no fuera por la falta de experiencia y contacto que suelen tener con la diversidad funcional (Lacruz et al., 2021). En esta línea, Arnaiz et al. (2019) muestran la multitud de barreras que han encontrado entre las que destacan: aquellas relacionadas con el contexto escolar y las actitudes del profesorado, las que hacen referencia a la disponibilidad de recursos, y las que tienen que ver con la respuesta educativa que ofrece la institución a los estudiantes con algún tipo de NEAE.

De este modo, resulta fundamental identificar las posibles barreras y conductas que puedan influir negativamente en la práctica de la inclusión educativa con el fin de no entorpecerla (Echeita & Ainscow, 2011). En el Proyecto Roma, López y González (2011) detallan tres barreras fundamentales: las políticas, las culturales, y las didácticas y pedagógicas (Ramírez, 2022), que a menudo son las más limitantes. No obstante, todos los autores confluyen en que «el progreso en educación debe ir acompañado del progreso en inclusión» (Ramírez, 2022, p. 36) y que la diversidad ha de ser vista como un elemento enriquecedor, diferenciador, y de gran valor en la educación.

2. OBJETIVOS

Esta investigación exploratoria persigue tanto analizar la situación actual de la atención a la diversidad del alumnado en los centros que imparten enseñanzas artísticas profesionales de música en España, como identificar cuáles son las principales barreras que la dificultan con el fin de mejorar la calidad educativa que se le ofrece a una minoría como es el alumnado con diversidad funcional.

Además, se pretende iniciar la elaboración de propuestas de mejora para la comunidad educativa que en un futuro posibilite la elaboración de un modelo de intervención a nivel de centro o a nivel de aula. Así, estos podrían ser los primeros pasos de un camino en el que la diversidad y la cooperación sean principios determinantes.

3. METODOLOGÍA

Se trata de un estudio cuantitativo, no experimental, transversal y exploratorio que emplea como piedra angular un cuestionario «ad hoc» (Hernández y Mendoza, 2018). Este instrumento pretende ofrecer un primer diagnóstico sobre la situación y la percepción actual de la inclusión educativa del alumnado con diversidad funcional en los centros de titularidad pública y privado-concertada que imparten las enseñanzas artísticas profesionales -en adelante, EE.AA.PP.- de música en España.

Los participantes en esta investigación son los miembros de los equipos directivos de los 243 centros de titularidad pública y privado-concertada que imparten EE.AA.PP. de música en España. De este modo, se incluyen en este estudio la siguiente tipología de instituciones educativas: conservatorios elementales de música tanto de titularidad pública como privado-concertada, conservatorios profesionales de música tanto de titularidad pública como privado-concertada, centros integrados de EE.AA.PP. de música y Enseñanzas de Régimen General, centros autorizados profesionales de música y danza tanto de titularidad pública como privado-concertada, escuelas municipales de música y danza, y escuelas autorizadas de música y danza tanto de titularidad pública como privado-concertada.

Tras consultar la literatura publicada sobre inclusión educativa en las EE.AA.PP. de música en España y observar las diferentes rutas e instrumentos metodológicos que se planteaban, se optó por la elaboración del cuestionario anteriormente descrito a través de la herramienta *Microsoft Forms*. Esta decisión se tomó debido a que estudios como el de Lacruz, Sanz y Tárraga (2021) afirman que la mayoría de las investigaciones que se encontraron empleaban la Escala de Likert como herramienta principal (Arias et al. 2016; Arnaiz et al., 2019; López, 2020; Rodrigo et al., 2020). De este modo, este estudio pretendía abordar la temática desde otro enfoque y procedimiento metodológico con el fin de ser diferenciador.

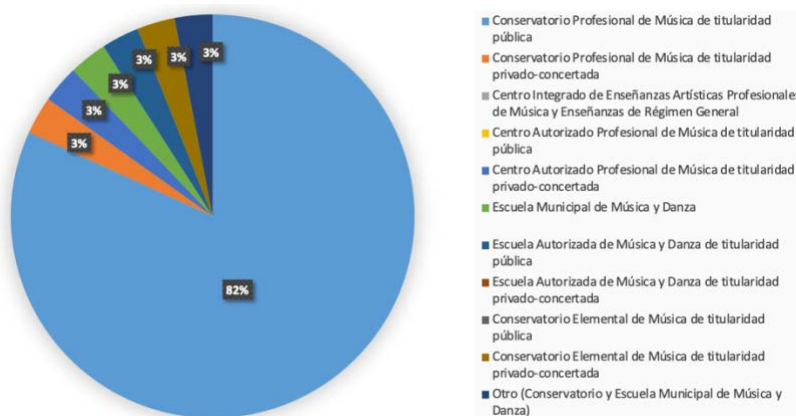
Una vez finalizado el cuestionario, fue enviado a un comité de seis expertos para que emitieran un juicio sobre el mismo. Tras su validación y posterior actualización, el cuestionario se compartió con los 243 centros educativos de titularidad pública y privado-concertada que imparten EE.AA.PP. de música en España cuya búsqueda se llevó a cabo a través de la página web del Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes de España. Este envío se ha efectuado dos veces, por el momento, y se prevé seguir realizando más hasta

lograr alcanzar al mayor número de participantes posible. No obstante, cabe destacar que se dispone de un registro con los centros educativos que han respondido al cuestionario para eliminarlos de la lista de destinatarios y, de este modo, evitar la saturación de la muestra.

El diseño y elaboración del cuestionario ha sido necesario para obtener datos iniciales y así poder cumplir con el objetivo de conocer el contexto que rodea a los centros participantes y averiguar cuál es la situación actual de la atención a la diversidad en los mismos para, posteriormente, proponer recomendaciones que persigan la mejora de la calidad de la educación que se le ofrece al alumnado con diversidad funcional.

Todavía no se han recibido todas las respuestas esperadas, por lo que se estima que la muestra continúe incrementándose hasta llegar al menos al 70 % de los centros invitados. Actualmente, han participado 33 centros distribuidos de la manera en la que se muestra en la Figura 1.

Figura 1. Distribución porcentual de la muestra actual de centros participantes que imparten EE.AA.PP. de música en España



Fuente: Elaboración propia con Microsoft Excel.

Como se puede observar, el 91 % de la muestra la constituyen conservatorios de música -ya sean profesionales o elementales y de titularidad pública o privado-concertada- dado que estos centros suponen más de la mitad del total de los centros invitados a participar -concretamente, un 67,5 %-. Aun así, se espera poder obtener una mayor representatividad de los otros tipos de centros educativos mencionados con anterioridad.

El cuestionario⁹, una vez revisado por el comité de expertos, se compone de 35 *ítems* -en su mayoría de respuesta cerrada- que abarcan desde las características más generales, como la trayectoria y el contexto en el que se enmarcan los diferentes centros educativos, hasta las más específicas como cuál es la situación actual de la orientación y de la inclusión educativa en los mismos. Estos *ítems* podrían agruparse en las dimensiones siguientes:

- Contexto en el que se enmarca el centro educativo participante (*ítems* 1-8). Se recoge tanto información básica del centro educativo como: desde qué tipo de institución res-

9. Para más información sobre el cuestionario, consultar el siguiente enlace: <https://forms.office.com/e/4m3GsD3RC0>

ponde, cuántos cursos académicos lleva funcionando, o qué nivel de estudios posee la mayor parte del profesorado. Estas preguntas se consideran interesantes ya que, a menudo, el contexto escolar puede influir en la inclusión educativa del alumnado según afirman autores como Arnaiz et al. (2017).

- b) Situación actual del centro educativo con respecto a la atención del alumnado con diversidad funcional (*items* 9-19). Esta dimensión alberga cuestiones como qué se entiende por «inclusión» y «diversidad» en el centro educativo, cuántos estudiantes con diversidad funcional se encuentran matriculados en el presente curso académico y qué tipología presentan, cómo suelen enterarse de que un discente tiene diversidad funcional, qué especialidades cursan, o cuáles consideran que son las barreras principales que dificultan la adecuada inclusión educativa del alumnado con diversidad funcional. A partir de estas preguntas se pueden extraer las primeras limitaciones que surgen para la adecuada atención al alumnado con diversidad funcional dado que se ofrece un panorama general de la situación del centro con respecto a dicha problemática.
- c) Orientación educativa en el centro educativo (*items* 20-24). Con ellos se pretende obtener información sobre si la institución ha dispuesto alguna vez de un Departamento o figura especialista en Orientación Educativa, si se considera necesario para el alumnado que cursa EE.AA.PP. de música, o si prevén tenerlo en un futuro en el caso de no hacerlo actualmente.
- d) Medidas adoptadas por el centro para la atención al alumnado con diversidad funcional (*items* 30-35). Con este bloque temático se busca principalmente la colaboración del centro con otras organizaciones y/u otras instituciones educativas con el fin de mejorar la calidad de la enseñanza que se le ofrece a los estudiantes con diversidad funcional.

4. RESULTADOS

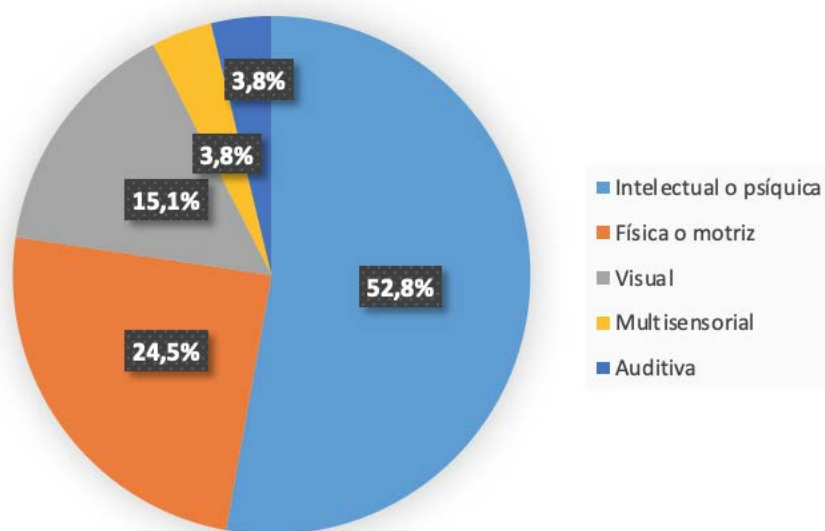
En general, los centros participantes entienden la «inclusión» en el ámbito de la educación como la capacidad de adaptación de los centros a las necesidades educativas del alumnado -especialmente de aquel con diversidad funcional o en riesgo de exclusión social- con el fin de que este pueda desarrollar sus cualidades y aptitudes a través de un proceso de enseñanza-aprendizaje que tome en consideración su nivel de desarrollo y sus características personales. Concretamente, la definen como el «derecho que tienen todas las personas a recibir una educación de calidad independientemente de sus circunstancias individuales» o como la «promoción de la igualdad y el acceso a la educación a todo el alumnado, apoyando a estudiantes con algún tipo de NEAE» que ofrece así «oportunidad a todos aquellos discentes que puedan encontrarse en desventaja», por citar algunos ejemplos. También se destaca la importancia de no discriminar a estos estudiantes, de ofrecer una educación de calidad en igualdad de condiciones, y de hacer accesibles las EE.AA.PP. de música a todo tipo de estudiantes.

Por otro lado, los participantes en el cuestionario han definido en su gran mayoría el término «diversidad» como las «diferentes realidades de aprendizaje» o «los distintos perfiles» de estudiantes que coexisten derivados de las características diferenciales que poseen poniendo en valor sus condiciones sociales, físicas y personales. También se ha hecho referen-

cia a la importancia de que las instituciones educativas planteen diferentes perspectivas pedagógicas y estrategias de aprendizaje para atender a todo el conjunto de estudiantes y así poder ofrecer la respuesta educativa que mejor se adapte a ellos. Así, se define también la «diversidad» como la «capacidad de que los centros ofrezcan una enseñanza con distintas perspectivas pedagógicas y niveles académicos que atienda las distintas características, intereses o motivaciones que tenga el alumnado».

La totalidad participantes ha respondido que existe algún estudiante con diversidad funcional en su centro. Como se puede observar en la Figura 2, predomina la diversidad psíquica o intelectual que representa un 52,8 %, seguida de la física o motriz (24,5 %), de la visual (15,1 %) y, finalmente, de la multisensorial y de la auditiva (3,8 % cada una).

Figura 2. Tipos de diversidad funcional en el alumnado de los centros participantes que imparten EE.AA. PP. de música en España

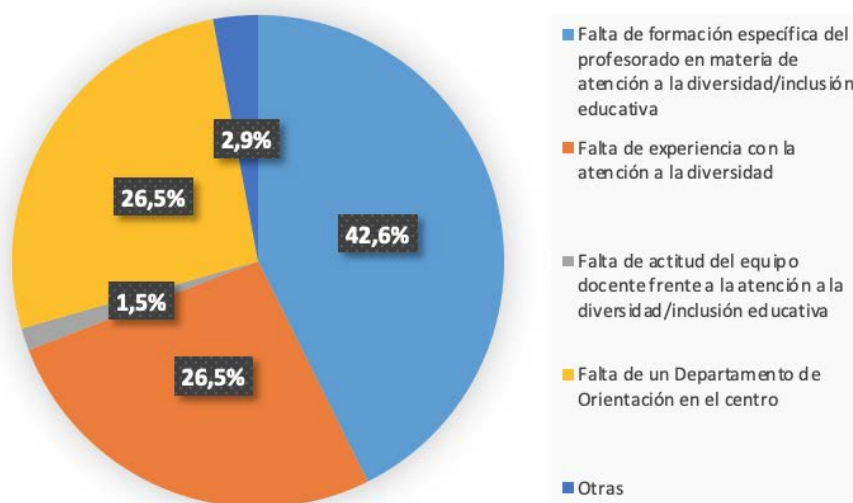


Fuente: Elaboración propia a través de Microsoft Excel.

Bien es cierto que en el 57,6 % de los casos suelen ser las familias de los estudiantes con diversidad funcional quienes lo comunican al equipo docente. Sin embargo, este es consciente de la situación -sin haber recibido datos previos sobre el alumnado- en un 36,4 % de las ocasiones. Finalmente, el intercambio de información con los centros educativos de Régimen General representa un 6 %.

De este modo, tal y como se expone en la Figura 3 se ha observado que son muchas las barreras que existen frente a la atención a la diversidad. Entre ellas, los participantes destacan en un 42,6 % la falta formación específica del profesorado en materia de atención a la diversidad, en un 26,5 % tanto la falta de un Departamento de Orientación Educativa como la falta de experiencia del profesorado en materia de atención a la diversidad, en un 1,5 % la falta de actitud docente frente a la atención a la diversidad, y en un 2,9 % otras -como la falta de programaciones específicas para pruebas de acceso al centro o pruebas de nivel o la dificultad para que algunas familias comprendan que no siempre es posible que determinados estudiantes puedan cursar las EE.AA.PP. de música y ejercer con su titulación a pesar de recibir un trato y orientación académica adecuados-.

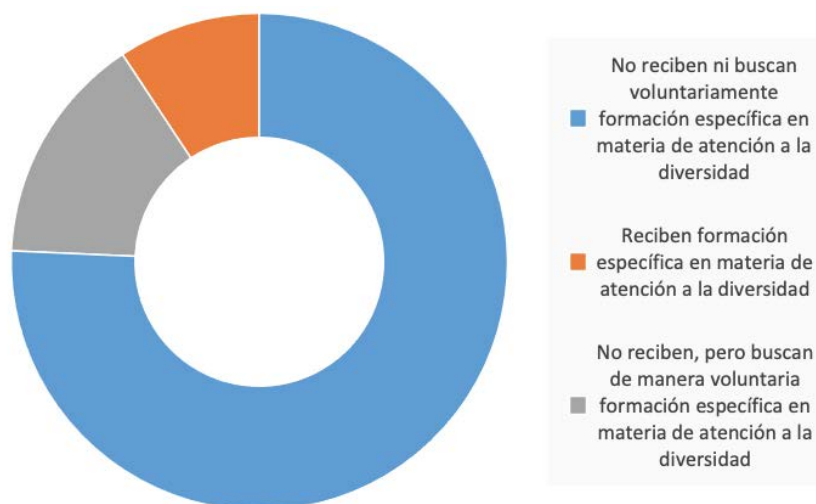
Figura 3. Barreras actuales identificadas en relación con la atención a la diversidad en los centros participantes



Fuente: Elaboración propia a través de Microsoft Excel.

De hecho, según se muestra en la Figura 4, los centros participantes han señalado que el profesorado no presenta formación específica en materia de atención a la diversidad en el 75,7 % de las ocasiones y que, en caso de disponer de ella, suele deberse a que se han formado de manera voluntaria. Esto último representaría un 15 % del total, mientras que el 9,3 % restante se ha formado a consecuencia de que las instituciones sí ofrezcan oportunidades al equipo docente para educarse en ello.

Figura 4. Situación actual de la formación específica del profesorado que imparte EE.AA.PP. de música en España en materia de atención a la diversidad a raíz de las respuestas obtenidas en el cuestionario



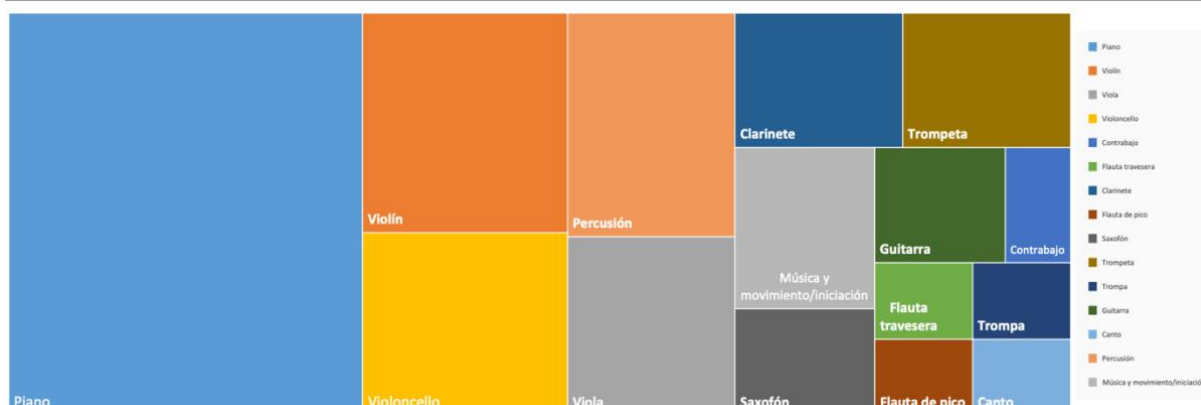
Fuente: Elaboración propia a través de Microsoft Excel.

Por ello, resulta inquietante que únicamente el 9 % de los centros participantes cuente con orientador educativo y; no sólo eso, sino que el 81,8 % de los que no disponen de él, no prevea tenerlo en un futuro, a pesar de indicar que lo consideran «muy importante» y «esen-

cial». Este especialista podría ser de gran utilidad para aconsejar al alumnado con diversidad funcional desde un inicio cuál sería la especialidad que mejor se adaptaría a sus capacidades y habilidades, ya que sólo el 45,4 % de los centros lleva a cabo este proceso. Bien es cierto que los centros que imparten enseñanzas artísticas profesionales de música en España no están obligados a disponer de orientador educativo al no aparecer regulado en la normativa vigente de educación.

Una de las utilidades de la Orientación Educativa en los centros de enseñanzas artísticas profesionales de música es el asesoramiento a los estudiantes sobre qué especialidad se podría adaptar mejor a sus características personales. Esta es, si cabe, todavía más importante para el alumnado con diversidad funcional dado que esta elección puede resultar un condicionante para su motivación y trayectoria académica en el centro.

Figura 5. Distribución de especialidades instrumentales que cursan los estudiantes con diversidad funcional en los centros participantes



Fuente: Elaboración propia a través de Microsoft Excel.

A continuación, se reflejan en la Figura 5 las especialidades que cursan los estudiantes que presentan algún tipo de diversidad funcional en los centros participantes.

Como se puede observar, la gran mayoría elige el piano seguido de instrumentos de la familia de cuerda frotada como el violín, la viola, o el violoncello y de especialidades como percusión. En menor medida, los alumnos optan por instrumentos de la familia de viento madera y de viento metal, así como por canto, guitarra, o contrabajo.

Aun así, el asesoramiento sobre qué especialidad escoger no sería el único beneficio que podrían proporcionar los orientadores educativos en los centros que imparten EE.AA.PP., ya que los participantes señalan otros como:

- Proporcionar más información sobre el procedimiento a seguir para atender adecuadamente al alumnado con diversidad funcional.
- Asesorar y orientar al equipo docente sobre qué herramientas y estrategias metodológicas se pueden adecuar más a los estudiantes con diversidad funcional.
- Ofrecer mayor respaldo, no solo al alumnado, sino también al profesorado del centro para atender a la diversidad de estudiantes.
- Disponer de una orientación psicológica para los discentes -especialmente a partir de 4º de EE.EE., teniendo en cuenta que se enfrentan a la prueba de acceso a las EE.PP. y;

en general, para el resto de los estudiantes dado que actúan en público frecuentemente y esto les puede resultar estresante-.

- Resolver cuestiones que hoy en día quedan a disposición de profesorado sin formación específica en materia de atención a la diversidad.

También cabe mencionar que el 72,7 % de los centros participantes ha indicado que se realizan adaptaciones de exámenes a los estudiantes con diversidad funcional dado que en algunas comunidades autónomas queda estipulado en la normativa correspondiente. No obstante, estos aclaran que únicamente se flexibiliza el tiempo y la forma de las pruebas sin afectar a los contenidos, ya que las instituciones que imparten EE.AA.PP. de música no pueden realizar adaptaciones curriculares significativas de acuerdo, una vez más, a la normativa vigente de educación.

Por otro lado, llama la atención que únicamente el 27,3 % de los centros participantes efectúe reservas de plazas de acceso para estudiantes con diversidad funcional si se tiene en cuenta que esto aparece contemplado en la normativa vigente de educación de algunas comunidades autónomas españolas.

Finalmente, cabe destacar que el 75,8 % de los participantes realiza actividades conjuntas con los centros de Régimen General como conciertos pedagógicos, talleres de música, encuentros o jornadas de convivencia grupal de estudiantes, o proyectos de innovación e interdisciplinarios. Únicamente una de las instituciones mencionó la colaboración con un centro de Educación Especial un par de veces por cada curso académico. Este porcentaje es mucho menor (33,3 %) si se habla de cooperación con organizaciones de especialistas en atención a personas con diversidad funcional. En estos casos se llevaban a cabo acciones como cursos formativos y charlas ofrecidos por las organizaciones para el profesorado, conciertos pedagógicos y visitas guiadas, e incluso adaptaciones de materiales y herramientas metodológicas para mejorar la calidad del proceso de aprendizaje del alumnado con diversidad funcional.

5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Los datos iniciales obtenidos en el presente estudio exploratorio revelan, sin duda, que la diversidad es una realidad actual en los centros que imparten enseñanzas artísticas profesionales de música en España y, no sólo eso, sino que todavía existen multitud de barreras por eliminar.

Respecto al análisis de la situación actual de la atención a la diversidad del alumnado en los centros que imparten Enseñanzas Artísticas Profesionales (EE.AA.PP.) de música en España, se ha constatado que la diversidad funcional es una realidad presente en todos estos centros y que, en la mayoría de los casos, es reconocida por la comunidad educativa. Aun así, es cierto que se han encontrado varias barreras que obstaculizan la adecuada atención del alumnado con diversidad funcional y que, muchas de ellas, tienen su origen en el diseño curricular o en el propio profesorado.

De este modo, en la identificación de las principales barreras que dificultan la atención al alumnado con diversidad funcional, se ha constatado que tanto la falta de experiencia como la falta de formación específica del profesorado en materia de atención a la diversidad son

dos de las limitaciones más señaladas. Asimismo, se ha comprobado que el hecho de no disponer de orientador educativo en los centros que imparten enseñanzas artísticas profesionales de música puede suponer otra barrera para la comunidad educativa ya que, no solo podría servir de ayuda para los discentes, sino también para los propios educadores.

En lo referente a la dimensión relacionada contexto que rodea a los centros participantes cabe mencionar que, dadas las respuestas obtenidas en el cuestionario, no se ha observado influencia destacable del contexto que rodea a los centros participantes en la manera en que abordan la inclusión educativa del alumnado -al contrario de lo afirmado por Arnaiz et al. (2017) en su investigación-, si bien este último estudio hacía referencia a enseñanzas de otra naturaleza como lo son la Educación Infantil y la Educación Primaria.

En cuanto a la dimensión relacionada con la situación actual de la inclusión educativa en los centros, no debería de sorprender que la mayor barrera que identifican los participantes sea la falta de formación específica de los docentes en materia de atención a la diversidad. Esto se debe a que esta suele ser señalada, junto con la actitud que presentan los profesores, como uno de los factores más condicionantes (Arias et al., 2016; Arnaiz et al., 2019; Díaz, 2002; Domingo, 2021; Fernández et al., 2021; Lacruz et al., 2021; Navas & Castillo, 2014; Pino & Viladot, 2022; Torrego et al., 2015). Sin embargo, esta situación podría paliarse en cierto modo si los docentes aprovecharan voluntariamente las oportunidades de formación que se ofrecen en las plataformas digitales ya que, en definitiva, el perfeccionamiento de sus conocimientos influye positivamente en la calidad de su enseñanza. Es más, se ha de tener en cuenta que, a pesar de intentar evitar el modelo tradicional de enseñanza y de abogar por diseños pedagógicos innovadores en los que el alumnado sea considerado el centro de este, el profesorado es un agente vital para que los discentes reciban una educación de calidad conforme a lo establecido en la normativa vigente.

No obstante, se considera que el primer paso hacia la mejora no debe limitarse únicamente a la voluntad de cambio, sino que debe centrarse en la identificación objetiva de las barreras presentes en cada centro educativo en relación con la atención a la diversidad (Echeita y Ainscow, 2011; Ramírez, 2022). Para ello, es fundamental que la comunidad educativa realice un análisis autocrítico dentro de un proceso reflexivo, en primer lugar, el propio profesorado, ya que a menudo suele ser el que muestra antes la resistencia frente a la inclusión educativa (Navas & Castillo, 2014; Neira, 2020; Sánchez, 2021). De hecho, la presente investigación refleja en sus resultados que, por un lado, la segunda limitación más destacable que han encontrado los participantes es la falta de experiencia de los docentes con alumnado que presente algún tipo de diversidad funcional coincidiendo con las afirmaciones de autores como Pino y Viladot (2022), que también la señalan como uno de los obstáculos más relevantes. Por otro lado, la barrera menos señalada ha resultado ser precisamente la falta de actitud docente con respecto a la atención a la diversidad, por lo que se vislumbra la necesidad de mejorar la capacidad de autocrítica de la comunidad educativa todavía.

Respecto a la dimensión que atañe a los aspectos relacionados con la Orientación Educativa, cabe destacar que no existe normativa vigente alguna que refleje la obligatoriedad de que los centros que imparten las EE.AA.PP. de música dispongan de una figura o departamento encargado de velar por las funciones que le corresponden a dicha disciplina. Tras obtener los datos del cuestionario, llama la atención que la gran mayoría de ellos consideren necesario disponer de especialistas en la materia y que, sin embargo, prácticamente la tota-

lidad de los participantes no cuenten con ello ni lo prevean siquiera para un futuro próximo. Esto refleja una laguna que podría mermar la calidad de la enseñanza que se les ofrece a los estudiantes -sobre todo a aquellos que presentan diversidad funcional- al no contar con personas que estén específicamente formadas para proporcionarles una ayuda adecuada y personalizada en su proceso de enseñanza-aprendizaje (Díaz, 2002; Ponce, 2009).

Aunque la orientación educativa, académica y profesional del alumnado esté contemplada en el artículo 91 de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE) como una de las labores que ha de realizar el profesorado que imparte las EE.AA.PP. de música, en muchos casos esta no resulta suficiente si se tiene en cuenta que la mayor parte de los docentes no dispone de formación profesional en disciplinas como Psicología, Orientación, o incluso Pedagogía (Neira, 2020).

De hecho, el Ministerio de Educación y Ciencia ya señalaba en un documento publicado en el año 1992 que:

El desarrollo total de las funciones de orientación es tan amplio [...] que los profesores o los tutores pueden sentirse desbordados por su responsabilidad. Esta es una de las razones por las que para algunas tareas de orientación, intervención y apoyo debe haber profesionales específicamente cualificados [...] son necesarios otros recursos, materiales, y sobre todo personales, como los profesores de la especialidad de Psicología y Pedagogía y otros especialistas del departamento de orientación. (Ministerio de Educación y Ciencia, 1992; como se citó en Ponce & Lago, 2012, p. 320)

Otra de las utilidades que podría ofrecer esta figura en los centros objeto de estudio de esta investigación podría ser, sin duda, la orientación al alumnado –especialmente a aquel con diversidad funcional– sobre qué especialidad escoger tomando como referencia sus características personales, capacidades, y habilidades. En este caso, resulta interesante cómo la gran mayoría de los estudiantes con diversidad funcional que cursan sus enseñanzas en los centros participantes ha optado por instrumentos como el piano o los pertenecientes a la familia de cuerda frotada como primeras opciones. Estas son precisamente las especialidades instrumentales sobre las que más literatura escrita y publicada se ha encontrado abordando la atención a estudiantes con diversidad funcional como tema principal -Pino y Viladot (2019) o Chávez (2010) en el caso del piano, o Sánchez (2016, 2017, 2021) para los instrumentos de cuerda frotada. Así, los educadores podrían consultar estas y otras fuentes como método para complementar y ampliar sus conocimientos y tomarlos como referencias para captar nuevas ideas sobre estrategias y herramientas metodológicas para emplear con el fin de atender a los estudiantes que presenten diversidad funcional.

De acuerdo con los datos obtenidos del cuestionario, más de la mitad de los centros participantes señalan que, en la mayoría de los casos, es el equipo docente quien identifica que el estudiante presenta algún tipo de diversidad funcional, debido a la falta de notificación por parte de las familias o de los orientadores educativos de los centros de Régimen General. Esta, sin duda, es otra de las limitaciones que se encuentran los profesores de las EE.AA.PP. de música al realizar su labor docente con los estudiantes con diversidad funcional. Así, es de vital importancia que exista transparencia y una buena comunicación entre todos los agentes educativos que influyen en el proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado para per-

seguir que el diagnóstico y la respuesta educativa que se efectúe por parte de los profesores sea la más acertada. Aunque, bien es cierto que los participantes afirman haber realizado varias actividades pedagógicas en colaboración con organizaciones de especialistas como ONCE o COCEMFE con el fin de intercambiar información que pueda servir de utilidad tanto para el profesorado como para el alumnado.

En definitiva, la música es un vehículo de gran valor para la inclusión educativa de los alumnos que presenten algún tipo de diversidad funcional (Cabero & Peñalba, 2023; Campayo, 2013; Carrasco et al, 2021; Díaz & Moliner, 2020; Sabbatella & del Barrio, 2021) y, no sólo eso, sino que muchos de ellos realmente poseen habilidades musicales extraordinarias que la comunidad educativa no debería permitirse desaprovechar (Sánchez & Muñoz, 2020).

6. LIMITACIONES Y PROPUESTAS

A continuación, se detallan las principales limitaciones que se han encontrado a lo largo de la investigación.

- Dificultad para alcanzar el tamaño y la representatividad de la muestra idónea a través del cuestionario.
- Tardanza de los centros educativos en responder al cuestionario.
- Escasa literatura publicada sobre la atención a estudiantes con diversidad funcional en las enseñanzas artísticas profesionales de música y, aún más, en el territorio español.

Por otro lado, esta investigación pone de manifiesto que la diversidad es una realidad vigente en el sistema educativo español, y específicamente en las Enseñanzas Artísticas Profesionales (EE.AA.PP.) de música. En este sentido, el presente estudio podría servir como precedente para generar un impacto significativo y sensibilizar tanto a la comunidad científica y educativa como, en consecuencia, a la sociedad en general.

A raíz de los resultados obtenidos, se proponen las siguientes mejoras para los centros educativos en los que se imparten EE.AA.PP. de música:

- Incrementar las actividades de formación específica para el profesorado en materia de atención a la diversidad.
- Solicitar la disposición de un Departamento de Orientación Educativa u orientador educativo en los centros mencionados o, en su defecto.
- Mejorar la comunicación de los centros de EE.AA.PP. de música con los centros de Régimen General, así como con las familias de los estudiantes -especialmente de aquellos que presenten algún tipo de diversidad funcional-.
- Orientar al alumnado con diversidad funcional sobre qué especialidad se adaptaría mejor con sus características personales para evitar que abandonen las EE.AA.PP. de música.
- Organizar más actividades conjuntas con organizaciones de especialistas como ONCE o COCEMFE.

Finalmente, es importante señalar que los hallazgos de esta investigación son transferibles, ya que podrían extrapolarse a otras etapas educativas, a diferentes tipos de enseñanzas, e incluso a otras disciplinas artísticas, como la danza o el teatro, por citar algunos ejemplos. Además, los resultados pueden ser de interés para profesionales en el ámbito de la orientación educativa, la psicopedagogía, o cualquier otra rama vinculada a la educación.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arias, V., Arias, B., Verdugo, M. A., Rubia, M. y Jenaro, C. (2016). Evaluación de actitudes de los profesionales hacia las personas con discapacidad. *Siglo Cero, Revista Española sobre Discapacidad Intelectual*, 47(258), 7-41. <http://dx.doi.org/10.14201/scero2016472741>
- Arnaiz, P., de Haro, R. y Maldonado, R. (2019). Barriers to student learning and participation in an inclusive school as perceived by future education professionals. *Journal of New Approaches in Educational Research*, 8(1), 18-24. <http://dx.doi.org/10.7821/naer.2019.1.321>
- Arnaiz, P., Escarbajal, A. y Caballero, C. (2017). El impacto del contexto escolar en la inclusión educativa. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 10(2), 195-210. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6545222>
- Cabero, M. A. y Peñalba, A. (2023). In Crescendo: educational actions for a community music project with children at risk of social exclusion. *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical*, 20, 116-127. <https://dx.doi.org/10.5209/reciem.76079>
- Campayo, E. A. (2013). El desarrollo de las competencias intrapersonales a través del aprendizaje de un instrumento musical. *Fòrum de recerca*, 18, 423-440. <http://dx.doi.org/10.6035/ForumRecerca.2013.28>
- Campayo, E. A. y Cabedo, A. (2014, 27-29 de marzo). *El desarrollo de las competencias emocionales en la educación musical en conservatorios: Una visión integral de la enseñanza instrumental* [Discurso principal]. I Congreso de Conservatorios Superiores de Música, Valencia, España. https://www.researchgate.net/publication/319903454_El_desarrollo_de_las_competencias_emocionales_en_la_educacion_musical_en_conservatorios_Una_vision_integral_de_la_ensenanza_instrumental
- Carrasco, J., González, I. y Cañizares, A. B. (2021). Eficacia de la musicoterapia en el bienestar psicológico y la calidad de vida en personas con discapacidad física y orgánica severa. *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical*, 18, 195-215. <http://dx.doi.org/10.5209/reciem.70347>
- Chávez, P. (2010). *Estrategias de estudio utilizadas por pianistas ciegos* [Discurso principal]. Tradición y Diversidad en los aspectos psicológicos, socioculturales y musicológicos de la formación musical. Actas de la IX Reunión de SACCoM, Argentina. <https://studylib.es/doc/6436954/estrategias-de-estudio-utilizadas-por-pianistas-ciegos>
- Chiner, E. (2018). La educación inclusiva y su desarrollo en el marco legislativo español. *International Studies on Law and Education*, 29(30), 53-66. https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/70322/1/2018_Chiner_IntStudLawEdu.pdf
- Díaz, E. M. (2002). El factor actitudinal en la atención a la diversidad. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 6(1-2), 151-165. <https://www.ugr.es/~recfpro/rev-61COL3.pdf>

- Díaz, S. y Moliner, O. (2020). Redefiniendo la Educación Musical Inclusiva: Una revisión teórica. *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical*, 17, 21-31. <http://dx.doi.org/10.5209/reciem.69092>
- Domingo, L. (2021). La inclusión educativa en España desde la voz del profesorado [Tesis de Doctorado, Universidad de Granada]. Dialnet – Universidad de la Rioja. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=295634>
- Echeita, G. y Ainscow, M. (2011). La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Tejuelo*, 12, 26-46. https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/661330/educacion_echeita_TEJUELO_2011.pdf
- Elichiry, N., Arrue, C., Regatky, M. y Abramoff, E. (2009). *Reflexiones sobre el arte como experiencia de conocimiento: hacia la inclusión educativa* [Discurso principal]. I Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XVI Jornadas de Investigación Quinto Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR, Buenos Aires, Argentina. <https://www.aacademica.org/000-020/21.pdf>
- Fernández, B., de Paula, F. y Blanco, P. (2021). Profesionales de la Psicología como docentes en los conservatorios de música: hacia una educación musical sostenible. *Papeles de Psicólogos*, 42(1), 38-45. <https://doi.org/10.23923/pap.psicol2021.2949>
- García, S. (2013). *Educación artística para la inclusión social de personas con discapacidad intelectual* [Trabajo Fin de Máster, Universidad de Valladolid]. UVaDOC. [https://uvadoc.uva.es/bitstream/handle/10324/2690/TFM-G %20118.pdf?sequence=6](https://uvadoc.uva.es/bitstream/handle/10324/2690/TFM-G%20118.pdf?sequence=6)
- Garzón, P., Calvo, M.I. y Orgaz, M.B. (2015). Inclusión educativa: Actitudes y estrategias del profesorado. *Revista Española de Discapacidad*, 4(2), 25-45. <https://doi.org/10.5569/2340-5104.04.02.02>
- Hernández, R. y Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw Hill. <https://virtual.cuautitlan.unam.mx/rudics/?p=2612>
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 106, de 4 de mayo de 2006. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2006/05/03/2/con>
- Lacruz, I., Sanz, P., Pastor, G. y Tárraga, R. (2021). Análisis de conocimientos sobre aulas de comunicación y lenguaje de futuros/as maestros/as. *Revista Fuentes* 23(1), 53-63. <https://doi.org/10.12795/revistafuentes.2021.v23.il.12291>
- López, A. (2020). *Liderazgo educativo en los procesos de innovación e inclusión educativa* [Tesis de Doctorado, Universidad de Almería]. Dialnet – Universidad de la Rioja. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=288573>
- López, I. y González, I. (2011, 1-21 de marzo). IQEA, adaptando un proyecto de inclusión educativa al contexto educativo español [Presentación en papel]. I Congreso Internacional en la Red sobre Interculturalidad y Educación, *Internet*. [10.13140/RG.2.1.1855.5364](https://doi.org/10.13140/RG.2.1.1855.5364)
- Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes (17 de julio de 2024). *Buscador de centros docentes no universitarios*. <https://www.educacion.gob.es/centros/inicio>
- Ministerio de Educación y Ciencia (1992). *Orientación y tutoría. Secundaria obligatoria*. <https://accedacris.ulpgc.es/handle/10553/112485?mode=full>
- Neira, T. (2020). *Las Enseñanzas Artísticas Superiores de Danza. Análisis y propuestas del enfoque inclusivo en danza en la provincia de Alicante* [Tesis de doctorado, Universidad de Valencia]. Dialnet – Universidad de la Rioja. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=292843>

- Navas, L. y Castillo, A. (2014). Actitudes del profesorado de conservatorio sobre la integración educativa: un análisis exploratorio. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 18(1), 47-58. <https://www.redalyc.org/pdf/3382/338230776004.pdf>
- Perdomo, E. [Elsa Perdomo-Guevara, PhD]. (2018, 4 de diciembre). *Are scientific findings useful to our centenary teaching methods?* [Post]. LinkedIn. <https://www.linkedin.com/pulse/scientific-findings-useful-our-centenary-teaching-elsa/>
- Pino, A. M. y Viladot, L. (2019). Teaching-learning resources and supports in the music classroom: Key aspects for the inclusion of visually impaired students. *British Journal of Visual Impairment*, 37(1), 17-28. <https://doi.org/10.1177/0264619618795199>
- Pino, A. M. y Viladot, L. (2022). Inclusión del alumnado con discapacidad visual. ¿Cuáles son las necesidades de formación del profesorado de música? *ArtsEduca*, 31, 35-47. <https://dx.doi.org/10.6035/artseduca.5956>
- Ponce, L. (2009). Necesidades de orientación en los conservatorios profesionales de música. *Revista electrónica de LEEME*, 24(24), 63-76. <https://ojs.uv.es/index.php/LEEME/article/download/9795/9222>
- Ramírez, E. (2022). *Una mirada a la inclusión educativa desde la óptica del profesorado experto y comprometido* [Trabajo Fin de Grado, Universidad de Valladolid]. UVaDOC. <https://uvadoc.uva.es/handle/10324/54626>
- Real Decreto 334/1985, de 6 de marzo, de ordenación de la Educación Especial. *Boletín Oficial del Estado*, 65, de 6 de marzo de 1985, 6917-6920. <https://www.boe.es/eli/es/rd/1985/03/06/334/con>
- Rodrigo, I., Rodrigo, L. y Mañas, L. (2020). Educación, Valores, Tecnología y Música. Hacia un modelo inclusivo que apueste por la igualdad y las relaciones interpersonales. *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical*, 17, 33-47. <http://dx.doi.org/10.5209/reciem.64141>
- Sabbatella, P. L. y del Barrio, L. (2021). La música en la educación del alumnado con necesidades educativas especiales en España: análisis legislativo y propuesta de mejora. *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical*, 18, 251-263. <http://dx.doi.org/10.5209/reciem.71411>
- Sánchez, L. (2016). Educación inclusiva con músicos invidentes: Aprendizaje de la viola. *Opcción*, 32(10), 734-742. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5875191.pdf>
- Sánchez, L. (2017). *La didáctica del violín en alumnos con discapacidad visual. Compendio de Buenas Prácticas, recursos y estrategias metodológicas para una Educación Inclusiva en las Enseñanzas Elementales y Profesionales de Música*. [Tesis de Doctorado, Universidad Católica San Antonio]. RIUCAM – Repositorio Institucional UCAM. <https://repositorio.ucam.edu/handle/10952/2589>
- Sánchez, L. y Muñoz, P. (2020). La formación de alumnado con discapacidad visual en el marco de los conservatorios de música en España. *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical*, 17, 49-62. <http://dx.doi.org/10.5209/reciem.66689>
- Sánchez, L. (2021). Violin Learning in Hearing Impaired Students. *Música Hodie*, 21. <https://doi.org/10.5216/mh.v21.67802>
- Soto, M. D. (2015). *Espacios de inclusión e implicaciones educativas entre escuela, museo y universidad. Análisis desde la investigación-acción*. [Tesis de Doctorado, Universidad de Valencia]. Dialnet – Universidad de la Rioja. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=76639>

- Torrego, J., Monge, C., Pedrajas, M., y Martínez, C. (2015). Formación del profesorado en aprendizaje cooperativo y alumnos con altas capacidades: un enfoque inclusivo. *Revista Latinoamericana*, 9(2), 91-100. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5504538.pdf>
- Vigna, M. A. (2008). *El arte como herramienta para la inclusión educativa, social y la regeneración de los vínculos comunitarios*. [Trabajo Fin de Grado, Universidad Abierta Interamericana]. StudyLib. <https://studylib.es/doc/6960193/1-el-arte-como-herramienta-para-la-inclusi%C3%B3n-educativa--s>

19. PROCESOS DE DESENGANCHE Y VULNERABILIDAD SOCIOEDUCATIVA VIVENCIADA: UNA APROXIMACIÓN TEÓRICA

CRISTINA BAYARRI LÓPEZ* Y SORAYA CALVO GONZÁLEZ

Universidad de Oviedo

*bayarricristina@uniovi.es

RESUMEN

El abandono de los estudios es una de las preocupaciones políticas actuales, cuya comprensión aglutina elementos sociopersonales, institucionales, comunitarios y estructurales, fenómeno que inquieta especialmente en nuestro sistema escolar donde la tasa está ubicada por encima de los indicadores europeos propuestos para el próximo año 2030. Esta propuesta se enmarca en el proyecto nacional financiado de I+D+i FOTO-EDU y pretende ofrecer una aproximación teórica en torno a dos ejes relacionados emergentes: la experiencia de desenganche y abandono de la escuela y la atención a las personas adolescentes en situación de riesgo de vulnerabilidad socioeducativa en el sistema educativo. Los principales resultados, articulados en clave de marco teórico, ponen de relieve que la comprensión del abandono debe abordarse desde un prisma político que dé cuenta de su naturaleza compleja y situada, atendiendo a las distintas comprensiones teóricas posibles; y que la prevalencia de comprensiones clínicas y psicológicas en el estudio de experiencias educativas y de la diversidad escolar potencia las desigualdades sociales, agrava la vulnerabilidad socioeducativa y compromete la equidad y la inclusión. Por último, se presenta un apartado de discusión y conclusiones que pretende impulsar interrogantes y potenciales controversias abiertas sobre el tema seguido de una serie de propuestas e implicaciones para su abordaje práctico y potenciales limitaciones y desafíos localizados en el marco del proyecto de investigación citado.

PALABRAS CLAVE

Abandono escolar, educación equitativa, Juventud, Diversidad escolar, Vulnerabilidad socioeducativa.

1. INTRODUCCIÓN

Las dinámicas vitales neoliberales han derivado en cierto debilitamiento de los rituales socioeducativos y de las pautas de convivencia en un marco democrático cuyo engranaje esencial debe ser el avance comunitario. Dentro de estas tendencias macrocontextuales que han precarizado las condiciones de vida, especialmente de personas en situación de transición vital o de vulnerabilidad socioeducativa, el abandono de los procesos educativos emerge como fenómeno que agrava la calidad de vida y el desarrollo positivo de la juventud y adolescencia. Además, el porcentaje de personas jóvenes que han abandonado tempranamente sus estudios, si bien se ha ido reduciendo en los últimos años, continúa siendo un foco de

preocupación en nuestro sistema escolar en tanto que su tasa todavía es de un 13,6 %, último dato disponible referido al año 2023 según la Encuesta de Población Activa. El marco y las recomendaciones estratégicas europeas sobre el abandono escolar temprano para el período 2010-2020 (ET 2020) y el 2021-2030 indican que las respuestas para atajar esta problemática deben articularse desde el triple eje de la prevención, la intervención y la compensación o «segunda oportunidad». No obstante, la potenciación de acciones que sitúen su foco en la «primera oportunidad», es decir, en la enseñanza obligatoria (Nevala & Hawley, 2011) se revela como marco de acción relevante en tanto que la no obtención del título en Educación Secundaria Obligatoria debe comprenderse como una pérdida del derecho a la educación (Gimeno, 2013).

El estudio cualitativo de las causas y circunstancias que detonan procesos de desafección y desánimo en la escuela, evidenciados en pautas absentistas progresivas, es relevante en tanto que son un aviso socioemocional de un posible abandono de los estudios. Una situación compleja que no sólo priva a las personas jóvenes de su derecho a la educación sino que desequilibra las bases democráticas de nuestro sistema social en tanto que esta vivencia limita sus posibilidades de participación ciudadana (Contreras-Villalobos et al., 2023). Informes recientes de organizaciones no gubernamentales con foco de trabajo en la infancia y la adolescencia como UNICEF (2021) apuntan a que el aislamiento social que se acciona tras una interrupción de los estudios puede comprometer el bienestar socioemocional de este colectivo y agudizar situaciones de riesgo social. La presencia en la institución escolar también es un escenario especialmente relevante para atajar la pobreza infantil, con una grave incidencia en nuestro país (UNICEF, 2023).

En este contexto nace el proyecto nacional financiado «La Foto-Elicitación como estrategia educativa inclusiva para afrontar el absentismo escolar: estudio de casos múltiples en centros de especial dificultad» (FOTO-EDU)¹⁰, en el que participan la Universidad Complutense de Madrid, institución coordinadora; la Universidad de Oviedo y la Universidad de Lleida y cuyos ámbitos temáticos son la educación equitativa, el desarrollo positivo adolescente y las competencias digitales. Los objetivos clave del proyecto financiado son estudiar las implicaciones de la metodología de la foto-elicitación (en adelante, F-E) como estrategia didáctica en la ESO, accionándola en el aula por el profesorado con vistas a evaluar su impacto en la educación inclusiva y en la prevención del absentismo; perfilar las necesidades que precisa este colectivo para su puesta en marcha, determinar las condiciones institucionales que favorecen la implementación de esta estrategia e identificar las percepciones de alumnado escolarizado en 2º y 3º curso de la ESO sobre su motivación escolar y la promoción de su desarrollo positivo. La investigación queda articulada en clave de estudio de casos, entendiendo por caso un grupo aula (profesorado-alumnado) de cada centro participante, disponiendo de cuatro unidades de análisis complementarias: el alumnado de la ESO, el profesorado que implementa la F-E, la F-E como estrategia educativa y las condiciones del centro escolar.

Esta propuesta pretende sostener teóricamente los conceptos de desenganche, abandono escolar y vulnerabilidad socioeducativa con el fin de articular un punto base del que partir en el proyecto FOTO-EDU y desde el que perfilar su aparataje metodológico orientado a la

10. Proyecto correspondiente al Programa Estatal de Investigación, Desarrollo e Innovación Orientada a los Retos de la Sociedad [PID2022-136865OA-I00].

recogida de informaciones en centros escolares de especial complejidad socioeducativa de Madrid, Asturias y Cataluña.

2. OBJETIVOS

Esta propuesta nace del proceso de revisión de la literatura teórica abordada en el marco del proyecto de investigación, con la pretensión de aportar una mirada crítica hacia algunos de sus ámbitos temáticos, resaltar tendencias relevantes y perfilar algunas potencialidades y limitaciones tanto teórico-conceptuales como hacia la práctica educativa. En concreto, la propuesta presente pretende:

- Ofrecer una aproximación teórico-conceptual hacia los procesos de desenganche y abandono de la escuela y hacia la atención a las personas en situación de vulnerabilidad socioeducativa.
- Establecer un posicionamiento de partida que nos permita articular metodologías situadas en la problemática concreta del estudio tanto para su aplicación didáctica como para el entramado metodológico de recogida de información y posterior análisis.
- Perfilar conclusiones y propuestas de tipo reflexivo y dialógico y orientadas a la mejora de las actuaciones socioeducativas.

3. METODOLOGÍA

Esta propuesta ha sido orientada desde una modalidad de revisión de la literatura de tipo narrativo, con foco en un estilo de búsqueda informacional que ha permitido expresar cualitativamente las narraciones y perspectivas teóricas sobre el tema central, con la pretensión de explicitar tendencias emergentes sobre el tema (Hernández-Hernández y Revelles Benavente, 2019); y de tipo sistemático. Progresivamente, la búsqueda se ha perfilado en torno a las palabras clave «pertenencia», «enganche» y «vulnerabilidad» en combinación con «joven», «escuela» y «educación crítica», entre otros términos base, tanto en español como en inglés, extrayendo informaciones significativas en torno a una plantilla de análisis creada *ad hoc*. Se ha priorizado la selección de artículos de acceso abierto alojados en revistas indexadas, libros y capítulos de libro coherentes con la postura adoptada por el equipo investigador en torno a la temática de estudio, con la pretensión última de garantizar la adecuación entre los fundamentos teórico-epistemológicos y metodológicos. De esta manera se presentan claves teóricas relevantes para la puesta en marcha del proyecto y el posterior desarrollo, tras la recogida de evidencias, de propuestas relevantes y transformadoras. Durante el proceso se ha garantizado la subjetividad disciplinada, la reflexividad de las investigadoras y la emergencia discursiva a la hora de perfilar las narraciones como criterios propios de la investigación cualitativa con orientación crítica (Berger & Luckmann, 1995; González Ávila, 2002; Noreña et al., 2012).

4. RESULTADOS

4.1 La experiencia de desafección socioeducativa: ¿sostenida por cuánto tiempo?

La investigación reciente sobre los procesos de enganche y desenganche a las organizaciones educativas es abundante y sugiere que una vivencia de desafección prolongada en la experiencia escolar de uno/a puede derivar en dinámicas absentistas o en una salida de la escuela como única vía posible para frenar el sufrimiento acumulado (e.g. San Fabián et al., 2020; Sanders & Munford, 2016; Skattebol & Hayes, 2016). Desde una perspectiva técnica, el abandono escolar temprano queda definido como el porcentaje de personas jóvenes entre los 18 y los 24 años de edad que no han completado la educación secundaria postobligatoria y no siguen ningún tipo de estudio o formación, por lo que su nivel educativo máximo es la educación secundaria obligatoria (Comisión Europea, 2014). Sin embargo, más allá de aproximaciones estadísticas y directrices administrativas que jerarquizan problemáticas y explicitan dicotomías se hace preciso dar paso a compresiones profundas sobre el tema que den cuenta de su naturaleza compleja y situada y resitúen en la primera línea su carácter político (Macedo et al., 2015). Además, como señala la citada estrategia de lucha contra el abandono escolar de la Comisión Europea la enseñanza obligatoria es el contexto adecuado para orientar actuaciones que prevengan o minimicen su aparición.

Desde el ámbito del enganche educativo se ha elaborado una tipología de marcos interpretativos sobre el tema que articulan enfoques de estudio y de intervención diferenciados (McMahon & Portelli, 2004; Zyngier, 2008) que quedan sintetizada en dos planteamientos fundamentales: unos de tipo técnico e interpretativo que no problematizan el orden escolar y sitúan el foco de estudio en la persona joven individual y en sus contextos sociofamiliares como elemento explicativo de su potencial desafección y abandono (convirtiéndolas en receptores pasivos de medidas de reconexión o ajuste escolar, estableciendo mecanismos de control de su asistencia desde perspectivas burocráticas, rebajando sus exigencias académicas y orientándoles hacia una inserción laboral temprana, etc.) y otro que pone en entredicho a la propia organización educativa, a su cultura y política, como interviniente en estos procesos. El marco de comprensión político sobre el tema confiere a la comprensión del fenómeno un matiz distinto, en tanto que integra la dimensión filosófica de la educación como diferencia relevante frente a los marcos técnicos e interpretativos. Si bien integra aspectos individuales, defiende que estar enganchado es más que rendir bien académicamente o sentirse parte de la vida del centro participando en actividades, pues estar conectado «forma la base para la participación social, cultural, política e intelectual» (Zyngier, 2008, p. 1771). Es decir, antes de poner en entredicho a la persona joven y sus contextos, sugiere plantear interrogantes hacia las dinámicas organizativas y pedagógicas de la propia institución, pues:

A pesar del conocimiento existente en comunidades culturalmente diversas, ¿por qué los estudiantes querrían participar en aprendizajes que buscan fomentar el amor por un lugar donde se sienten excluidos u oprimidos? Por supuesto, se podría argumentar que unos principios o enfoques pedagógicos podrían alentar a los estudiantes a considerar qué se debe transformar para mejorar el bienestar ecológico, social y económico de su comunidad, pero es probable que esto sea una tarea difícil si los estudiantes no se preocupan suficientemente por su propio lugar en primera instancia (McInerney et al., 2011, p. 10).

Además, desde este paraguas crítico proponen referirse al desenganche no desde la desconexión de la persona joven individual de su proceso escolar sino desde la pérdida del derecho a la educación (*disenfranchisement*) (Baroutsis et al., 2016; McGinty, 2017; McGregor, 2015; Zyngier et al., 2016). De este modo, lejos de considerar a las personas jóvenes como objetos pasivos o recipientes de intervenciones socioeducativas externas, estas son consideradas como «expertas en sus propias vidas» (Gardner & Crockwell, 2006) y la etiqueta recibida de «en riesgo» (de desenganche, de desconexión, etc.) se concibe desde una postura contrahegemónica (Zyngier, 2017). Este enfoque también apuntala una visión positiva, no deficitaria y respetuosa hacia el desarrollo positivo de las personas adolescentes tanto en el plano identitario, desde donde se demanda la posibilidad de ofrecer condiciones para la creación de subjetividades diversas; en su autonomía, otorgando capacidad para tomar decisiones; como en su bienestar y en la construcción de relaciones sanas al margen de requerimientos adultos (Urrea-Monclús, et al., 2023).

Las definiciones dominantes sobre el enganche se basan en modelos dimensionales de orientación psicologista, los cuales consideran que este queda orientado y fragmentado por una serie de dimensiones concretas con foco en la conducta, cognición y afectos del alumnado hacia su experiencia escolar (Fredricks et al., 2004). También se dispone de definiciones de corte crítico que consideran el enganche como proceso o relación (Zyngier, 2008).

Sea cual sea el marco de comprensión, podríamos definir el enganche escolar de un modo holístico como aquella situación en la que:

Es evidente el nivel de compromiso de los alumnos/as con su aprendizaje escolar: están dispuestos a participar en las tareas y actividades cotidianas, implicados/as personalmente en realizarlas bien; valoran y son curiosos/as respecto a lo que aprenden y están interesados/as en su formación, sienten que son parte del centro, del aula, del grupo de compañeros/as (González, 2015, p. 159).

4.2 La diversidad en el sistema escolar: de una perspectiva basada en el déficit a otra basada en el afrontamiento sociocomunitario de la adversidad

La consideración del fracaso escolar como problema público derivó en una serie de políticas, programas y dispositivos institucionales para su abordaje, esencialmente a partir de la aprobación de la LOGSE (1990) (Rujas, 2017), marco legislativo que además dotó de reconocimiento a la orientación educativa como factor de calidad en las escuelas. La LOMLOE, que nace de la necesidad de revisar la deriva ideológica del articulado previo, busca hacer cumplir el mandato educativo internacional sobre la equidad en el sistema escolar y el refuerzo de su capacidad inclusiva, favoreciendo, entre otras cosas, el acceso al título en Educación Secundaria Obligatoria desde cualquier vía académica.

Sin embargo, como estudiosos advierten, esta nueva ley no deja de ser una vuelta a la LOE (2006), y aunque está asentada en la Agenda 2030, además de situar como principio clave el cumplimiento de los derechos de la infancia y de reconocer el interés superior del menor, se sitúa temporalmente antes de la aprobación de normativas internacionales reguladoras de la educación inclusiva, como por ejemplo la Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad, ratificada por España en el año 2008.

Además, la mirada clínica y esencialista sobre la diversidad y la evaluación psicopedagógica pervive en las políticas, culturas y prácticas orientadoras de nuestro sistema escolar deva-

luando las realidades socioeducativas de alumnado vulnerable desde la etiqueta diagnóstica, requerida para la articulación de apoyos educativos y justificación para su segregación en itinerarios o programas diferenciados o especiales (Calderón & Echeita, 2015). Además, en este sentido, como refiere Calderón (2014), la naturalización de este tipo de evaluación constituye actualmente una forma encubierta de legitimar desigualdades socioculturales, en tanto que los diagnósticos median en la conciencia de los/as estudiantes y sus familiares sobre la pretendida incapacidad académica de sus hijos e hijas, convenciéndoles de la imposibilidad de que concluyan con éxito su escolarización, «ofreciendo legitimidad al destino social al que injustamente se ven abocados (...), generando mecanismos que [les] dirigen a la pobreza, exclusión y desvalorización social» (pp. 116-117). Esta visión hacia las personas adolescentes que tensionan la normatividad y que pueden situarse temporalmente en situaciones de riesgo o fragilidad (Infante et al., 2013) puede agravar sus propias dificultades en tanto que son percibidas como agentes pasivos en su propio proceso de cambio, limitando de este modo la construcción de una narrativa digna y respetuosa basada en sus capacidades (Mancila et al., 2024). Además, estudios recientes ponen de relieve que las propias familias y el profesorado son conscientes de los efectos negativos que tiene para el alumnado vulnerable transitar por estos programas de atención a la diversidad y la limitación de posibilidades formativas y académicas derivadas (Morentin Encina et al., 2019; Vázquez & Indarramendi, 2022). Esta cuestión puede provocar que las personas adolescentes en riesgo de desafección y posible absentismo no deseen participar en acciones escolares planteadas pretendidamente desde una óptica inclusiva para todo el alumnado, a pesar de disponer de capacidades y competencias para involucrarse, tras vivenciar que su diseño de base es culturalmente excluyente y no democrático (Allen et al., 2021; Whitlock, 2004).

Descentrar el foco de las personas y situar la diana en las condiciones del centro y otros elementos externos parece una estrategia más respetuosa para el acompañamiento hacia la diversidad escolar y el fortalecimiento del engranaje sociocomunitario. Deteniendo el foco en las circunstancias pedagógicas y organizativas podemos señalar, por ejemplo, el cultivo de climas relacionales que alimenten ambientes propicios al aprendizaje riguroso, el respeto y apoyo en la relación entre los estudiantes, apuestas firmes hacia el acoso escolar, la creación de procesos de coordinación y colaboración orientados a la mejora del ambiente del centro, el cultivo de relaciones entre estudiantes y docentes basadas en el cuidado y el apoyo socioemocional; la apertura, coordinación y relación con familias y otras entidades; el establecimiento de oportunidades de formación del profesorado sobre desafección escolar y adolescencia en positivo y un liderazgo educativo que facilite tales condiciones organizativas (e.g. González, 2015; Nouwen et al., 2016; San Fabián et al., 2020).

Situar el foco en las condiciones de las propias organizaciones además puede permitir el fortalecimiento de su propio engranaje, en tanto que incorporar dentro de las políticas del centro escolar la atención hacia la vulnerabilidad escolar puede crear los marcos adecuados para su encuadre sensible desligando esta tarea de acompañamiento de personas y apoyos individuales aislados (Borck, 2018).

5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Los modos de actuación dominantes sobre el alumnado en situación de vulnerabilidad con vistas a reducir su desafección, intervenir en su posible absentismo y contener su abandono han situado mayoritariamente el foco de atención en sus circunstancias individuales potencialmente evaluables y corregibles y menos en el centro escolar y en las diferentes dinámicas que en él acontecen (González & Barea, 2021). Parece importante revisar lo que sucede dentro de los centros educativos en el estudio y abordaje del abandono, poniendo en relación estas circunstancias internas con elementos del entorno. Es más, la visión e intervención que la propia organización orienta hacia la diversidad escolar en un sentido amplio puede desencadenar procesos de abandono escolar y situar transitoriamente en situación de vulnerabilidad a determinadas personas jóvenes. La imagen de sí mismas que los y las jóvenes configuran en su proceso de escolarización es un factor relevante que debe ser cuidado organizacionalmente frente a potenciales inercias que legitiman la normatividad como patrón y ponen en entredicho otras formas alternativas de estar conectado a lo escolar.

Por otra parte, la fragilidad derivada del miedo que ciertas personas jóvenes presentan a sentirse excluidas requiere problematizar el ajuste o armonización al contexto escolar como factor de enganche escolar. Además, la aceptación de este elemento como factor de enganche puede detonar desigualdades socioeducativas y una quiebra de los principios básicos de nuestro sistema educativo en tanto que sirve como maquillaje para construir comunidades socioeducativas basadas en criterios de homogeneidad, empujando en todo caso a que estas personas jóvenes se narren desde unos criterios de diferenciación y resistencia frente al resto. El proceso identitario no puede entenderse al margen del reconocimiento ni de la proyección que los centros escolares realizan de las circunstancias vitales de las personas jóvenes en situación de vulnerabilidad. En este sentido, parece relevante transcender las explicaciones conductuales y psicologicistas dominantes en la comprensión de los procesos de desafección y tomar consciencia de que en no pocas ocasiones la vulnerabilidad puede convertirse en una molestia para los ritmos y espacios escolares dominantes, al servicio de una cultura escolar concreta, incrementada conforme el alumnado progresa por el sistema educativo. La autonomía y agencia hacia las personas jóvenes vulnerables debe ser ofrecida en marcos de cuidado y sostén socioemocional que facilite que puedan desafiar sin riesgos los determinismos que puedan condicionar y limitar su progreso escolar.

El vínculo persona joven-persona adulta es relevante en estos casos (Vadeboncoeur & Vellos, 2016), y debe orientarse a que la primera «sea vista», a «reconocer su capacidad de crecer» y a «co-crear futuros sociales» desde una visión integradora y con proyección. La mirada victimizadora, paternalista y edificada hacia las bajas expectativas enquistas el crecimiento y el desarrollo positivo de las personas adolescentes en un sentido amplio y es éticamente cuestionable en tanto que incumple la requerida compensación educativa de nuestro sistema educativo.

Es preciso señalar que las propuestas recientemente publicadas en el plan de acción para reducir el abandono escolar temprano en España (OECD, 2023) pretenden establecer un enfoque común para identificar los centros vulnerables y orientar los recursos, creando un «índice de vulnerabilidad escolar» para su detección, con la finalidad de mejorar el bienestar y el aprendizaje del alumnado, en general, y compensar situaciones de desigualdad social.

Parece importante reflexionar, no obstante, de qué modo se utilizará el etiquetaje de centro, y si esta cuestión podrá derivar en comparaciones intercentros potenciando las desigualdades y una tendencia clientelar hacia los procesos escolares. Además, más allá de estas lógicas apuntaladas en marcos burocráticos y administrativos, las prácticas escolares y orientadoras de los contextos educativos formales deben tomar conciencia de los mecanismos excluyentes tras los procesos de etiquetación del alumnado. Podría ser necesario buscar alternativas a los procesos educativos convencionales que constriñen el diseño de experiencias pedagógicas inclusivas y pueden limitar, paradójicamente, un desarrollo sano de las personas adolescentes. El documento que explicita las «líneas rojas» de la evaluación sociopsicopedagógica (Calderón & Rascón, 2018), plantea, entre otros anclajes clave, que la evaluación del alumnado debe centrarse el carácter único de cada centro y en la construcción de relatos biográficos y narrativos; que la categoría deshumaniza y anula a la persona y que cualquier propuesta de evaluación debe integrar las voces de alumnado y familias.

Por otra parte, la necesidad de revisar los discursos del déficit soterrados tras las acciones y cultura escolar requiere de una transformación progresiva de las prácticas educativas, humanizándolas y resituando su foco de análisis e intervención de la persona joven al aula, y del aula al centro escolar como sistema global. En este contexto, son las instituciones, en el marco de su autonomía pedagógica y de gestión, quienes deben introducir en su Proyecto Educativo y en sus normas de organización y funcionamiento las directrices y sugerencias planteadas en torno a la prevención del desenganche escolar en los distintos niveles precisados. Como actuaciones concretas se sugiere la necesidad de flexibilizar las jornadas lectivas dando mayor presencia escolar a los colectivos vulnerables, la organización de un mayor número de actividades extraescolares, la revisión de la configuración de los agrupamientos escolares con vistas a reducir la segregación, así como la reducción de la medida de repetición de curso. También puede ser relevante la necesidad de incorporar otros lenguajes que minimicen la entrada de abordajes médicos en el estudio de problemas sociales y educativos, que exploren las complejidades y aristas de la experiencia subjetiva vivida por el alumnado y eviten la patologización del desenganche, el fracaso escolar y el sentimiento de sentirse diferente, detonadores de procesos de absentismo (McGregor, 2015; Morel, 2015).

La vivencia de sentirse en los márgenes organizacionales, por tanto, es delicada en tanto que compromete el bienestar de las personas jóvenes vulnerables, pues si bien una evaluación de su propia subjetividad para amoldarse a una escuela potencialmente excluyente podría ser un posible refugio, negarse identitariamente a uno/a mismo/a es, a su vez, un factor de riesgo para la desafección (Saraví, 2022).

6. LIMITACIONES Y PROPUESTAS

La presente propuesta de comunicación apuntala las bases teóricas de un proyecto de investigación financiado y adelanta la mirada epistemológica hacia su engranaje metodológico y el trabajo de campo que está por venir. Es decir, este escrito pretende ofrecer una visión cualitativa coherente hacia el proyecto que permita dar sentido y coherencia hacia lo que se investiga y al modo en que se recogerán las evidencias concretas. En este sentido, detenerse a revisar los mecanismos implícitos tras los procesos de enganche y las visiones en torno a la

diversidad y la vulnerabilidad en el sistema escolar es relevante en tanto que las actuaciones desplegadas tanto en el plano investigador como didáctico no son asépticas. Por ello, una de las potenciales limitaciones de la comunicación sería la necesidad de disponer de más tiempo, como investigadoras sociales, para pensar sin rigideces burocráticas sobre lo que investigamos, con el fin de garantizar una recogida de evidencias desde un acercamiento cuidadoso y sensible hacia la adversidad socioeducativa, que en ocasiones discurre por senderos difícilmente accesibles. No obstante, la revisión teórica será un proceso que acompañará de un modo constante nuestra experiencia investigadora atendiendo a la emergencia y al carácter en movimiento de los procesos cualitativos.

Por otra parte, de la presente comunicación se pueden sugerir implicaciones y propuestas hacia la práctica e investigación socioeducativa con foco en los procesos de enganche y las personas en riesgo vulnerable. La diferente tipología de propuestas se entrelaza discursivamente con el objetivo de dar cuenta de la artificialidad derivada de la fragmentación del mundo práctico y académico y desde la pertinencia de articular una mirada investigadora próxima a las necesidades de los contextos sociales. Además, toda propuesta teórica emergente exclusivamente de la revisión de la literatura podría ser sesgada en términos cualitativos en tanto que los procesos cognitivos y socioemocionales de las personas participantes en los estudios son necesarios para construir sentidos e interpretaciones que escapen a los documentos académicos. De este modo, sugerimos propuestas de carácter reflexivo a la luz de la revisión teórica que en todo caso tendrán que ser recontextualizadas desde cada investigación, especialmente tras disponer de resultados concretos, y propuesta de actuación concreta.

Parece necesario que la formación inicial y continua del profesorado evolucione hacia los nuevos requerimientos legislativos, pero también sociológicos y culturales sobre el abandono y la diversidad de las personas jóvenes desde la vulnerabilidad como posible anclaje conceptual. Una formación que permita comprender las posibles maneras de acompañar y sostener las vivencias adversas en positivo (a través de metodologías participativas de tipo artístico o tecnológico, cuidando académica y afectivamente, aceptando la transitoriedad de las adversidades socioeducativas y el conflicto y la incomodidad como proceso de aprendizaje, etc.) garantizando su bienestar personal y el desarrollo sociocomunitario. Además, amparándonos en el nuevo artículo de la LOMLOE (5 bis) que focaliza en la importancia de reforzar la educación no formal y la complementariedad de esta con la educación formal con el propósito de contribuir a la adquisición de competencias para un pleno desarrollo de la personalidad, se sugiere que la educación *mainstream* pueda seguir el ejemplo de instituciones alternativas o de segunda oportunidad con el fin de desplegar, como refieren estudiosos/as sobre el tema, medidas más comprensivas de prevención del abandono escolar desde perspectivas sistémicas (Nada et al., 2018) y oxigenar sus prácticas y procedimientos situando en el centro la relación educativa. Además, parece relevante que los centros escolares de especial complejidad educativa tomen conciencia de los mecanismos de mercado y la tendencia liberal del enganche desde donde se apuntalan y legitiman experiencias pedagógicas orientadas a la potenciación emocional de jóvenes en situación vulnerable, pero limitando su fortalecimiento y avance académico. Además, el peligro de enmascarar desigualdades socioeducativas bajo cierta emocionalidad positiva aparejada a creencias deficitarias sobre las personas

jóvenes en situación vulnerable contribuye a comprometer la equidad del sistema escolar y la calidad de la enseñanza.

En esta línea, sugerimos unos posibles principios o líneas desde donde articular potenciales acciones y revisiones de la práctica, sintetizadas en los siguientes ejes:

- Problematicar la experiencia de desenganche escolar desde la escucha de representación simbólica que el alumnado en situación vulnerable tiene construida sobre la institución escolar.
- Facilitar la estimulación de la voz del alumnado y de su participación escolar desde un desarrollo personal en una comunidad de aprendizaje, trasladando los conceptos de escuela donde se busca el aprendizaje de unos/as sobre otros/as no para obtener mejores resultados (individuales, de centro), sino para la creación de una sociedad más inclusiva, justa y creativa (Fielding, 2012).
- Revisar críticamente la finalidad de los dispositivos de prevención del desenganche o promoción del reenganche socioeducativo y su focalización mayoritaria en acciones con foco práctico y actitudinal en detrimento de una capacitación académica de calidad, derivando en una vulneración del derecho a la educación.
- Estructurar y reflexionar sobre la atención a las personas jóvenes en riesgo de desenganche y vulnerabilidad dentro de las decisiones y planificación de los centros escolares, a la luz de las funciones docentes, para evitar desigualdades socioeducativas asentadas en creencias sesgadas sobre el apoyo que es necesario desplegar ante situaciones de vulnerabilidad social.
- Desarrollar programas de acompañamiento positivo en los centros escolares para la prevención del desenganche y el abandono escolar temprano más allá de la gestión del absentismo y del control e instrumentalización de las perspectivas de las personas jóvenes.
- Repensar y reflexionar sobre ciertas medidas de atención a la diversidad, como la repetición escolar o el despliegue de programas específicos en aulas segregadas, en tanto que podrían limitar una pertenencia a la escuela estable donde las relaciones escolares se ubiquen en el centro y se resignifiquen como especialmente relevantes para la prevención de la desafección. Además, el rendimiento académico no es garantía de pertenencia escolar, ni el abandono escolar temprano emana exclusivamente de dificultades de tipo académico.
- Situar la perspectiva de género e inclusiva hacia la diversidad sexo-genérica en la atención hacia la vulnerabilidad, pues podría reivindicar nuestra interdependencia o necesidad del otro «cuestionando las ideas de autosuficiencia, competencia y éxito individual y poniendo en cuestión la validez de estos principios para orientar unos modelos de aprendizaje y enseñanza que contribuyan al desarrollo de una sociedad más justa» (Tarabini et al., 2017, p. 24).

Por otra parte, nos parece relevante ofrecer algún posible anclaje teórico-investigador que pueda facilitar la articulación de un trabajo de campo que sitúe su foco en personas jóvenes participantes vulnerables. Es más, el despliegue de las estrategias cualitativas junto al aparataje metodológico ligado a la foto-elicitación, herramienta de investigación protagonista del

proyecto FOTO-Edu y para cuya implementación ha sido formado el profesorado de la ESO participante en el proyecto (Fernández-Rodrigo et al., 2024), requerirá tener en consideración ciertas sugerencias metodológicas hacia su implementación con el fin de respetar la sensibilidad de las personas jóvenes, tanto desde la perspectiva de la inclusión educativa como de la utilización crítica de las TIC. Consideramos importante que las investigaciones socioeducativas cualitativas no fuercen la participación de las personas jóvenes, pero sí animen a crear un ambiente agradable y seguro que anime a participar, a probar y a expresar ideas nuevas y a ser parte de un trabajo colectivo. Además, investigar con percepciones y sentimientos es adecuado para acceder a vivencias minoritarias y diversas sobre la escolarización, especialmente de personas jóvenes que pueden no sentirse parte de la escuela, con un sentimiento de fuerte desconexión socioemocional y cuyas narrativas pueden situarse en los márgenes.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Allen, K., Kern, M., Rozek, C., McInerney, D. y Slavich, G. (2021). Belonging: a review of conceptual issues, an integrative framework, and directions for future research. *Australian Journal of Psychology*, 73(1), 87-102. <https://doi.org/10.1080/00049530.2021.1883409>.
- Baroutsis, A., Mills, M., McGregor, G., te Riele, K. y Hayes, D. (2016). Student voice and the community forum: finding ways of 'being heard' at an alternative school for disenfranchised young people. *British Educational Research Journal*, 42(3), 438-453. <https://doi.org/10.1002/berj.3214>.
- Berger, P. y Luckmann, T. (1995). *La construcción social de la realidad*. Amorrortu Editores.
- Borck, C. (2018). «College Material» Structural Care at a New York City Transfer School. *Societies*, 8(4), 1-13. <https://doi.org/10.3390/soc8040113>.
- Calderón, I. (2014). *Educación y esperanza en las fronteras de la discapacidad*. CERMI. <https://www.ignaciocalderon.uma.es/wp-content/uploads/2016/11/Educacion-y-Esperanza.pdf>
- Calderón, I. y Echeita, G. (2015). El derecho a una educación inclusiva y las actuales prácticas de evaluación psicopedagógica. ¿Realidades incompatibles? *Revista Prolepsis*, 18, 82-88. <https://bit.ly/3AvskSS>
- Calderón, I. y Rascón, T. (2018). *Líneas rojas. Documento de mínimos para una Evaluación Sociopsicopedagógica Inclusiva. Documento consensuado*. Universidad de Málaga. <https://bit.ly/3XODIZH>
- Comisión Europea/EACEA/Eurydice/Cedefop (2014). *La lucha contra el abandono temprano de la educación y la formación en Europa: estrategias, políticas y medidas. Informe de Eurydice y Cedefop*. Comisión Europea. <https://op.europa.eu/es/publication-detail/-/publication/b0599400-7bac-11e5-9fae-01aa75ed71a1>
- Consejo de la Unión Europea (2021). Resolución del Consejo relativa a un marco estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación con miras al Espacio Europeo de Educación y más allá (2021-2030). *Diario Oficial de la Unión Europea*, 66, 1-21. <https://bit.ly/3uIP8X3>
- Contreras-Villalobos, T., López, V. y Lalueza, J. L. (2023). Significados de docentes de educación para jóvenes y adultos en Chile y España sobre el abandono escolar. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 31(59). <https://doi.org/10.14507/epaa.31.7526>.

- Fernández-Rodrigo, L., Gutiérrez-Ujaque, D., León-Carrascosa, V., Calvo, S. y Bayarri, C. (2024). *La Foto-Elicitación como estrategia educativa inclusiva: procedimientos para la implementación en el Proyecto FOTO-Edu*. Formación del profesorado en el marco del Proyecto I+D+i FOTO-Edu. Universidad Complutense de Madrid. Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades. <https://hdl.handle.net/20.500.14352/104943>
- Fielding, M. (2012). From student voice to democratic community. New Beginnings, Radical Continuities. En B.J. McMahon y John P. Portelli (Eds.), *Student Engagement in Urban Schools. Beyond Neoliberal Discourses* (pp. 11 – 27). Information Age Publishing.
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C. y Paris, A. H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74(1), 59-109. <https://doi.org/10.3102/00346543074001059>
- Gardner, M. y Crockwell, A. (2006). Engaging democracy and social justice in creating educational alternatives: An account of voice and agency for marginalized youth and the community. *The Innovation Journal: The Public Sector Innovation Journal*, 11(3), 1-19. <https://bit.ly/3tJN5qs>
- Jimeno, J. (2013). *En busca del sentido de la educación*. Ediciones Morata.
- González, M.T. (2015). Los centros escolares y su contribución a paliar el desenganche y abandono escolar. *Profesorado: Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 19(3), 158-176. <https://bit.ly/3OnLnoc>
- González, M.T. y Barea, E.M. (2021). *Programas de reenganche educativo y/o formativo Condiciones organizativas, currículum y evaluación*. Octaedro.
- González Ávila, M. (2002). Aspectos éticos de la investigación cualitativa. *Revista Iberoamericana De Educación*, 29, 85–103. <https://doi.org/10.35362/rie290952>
- Hernández-Hernández, F. y Revelles Benavente, B. (2019). La perspectiva post-cualitativa en la investigación educativa: genealogía, movimientos, posibilidades y tensiones. *Educatio Siglo XXI*, 37(2), 21–48. <https://doi.org/10.6018/educatio.387001>.
- Infante, M., Matus, C., Paulsen, A., Salazar, A. y Vizcarra, R. (2013). Narrando la vulnerabilidad escolar: performatividad, espacio y territorio. *Literatura y Lingüística*, (27), 281-308. https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0716-58112013000100014
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (2020, 30 de diciembre). *Boletín Oficial del Estado*, 340. <https://bit.ly/3Elrepw>
- Macedo, E., Araújo, H. C., Magalhães, A. y Rocha, C. (2015). La construcción del abandono temprano de la escuela como concepto político: un análisis en la sociología de la educación. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 19(3), 28-42. <https://bit.ly/3EJdifu>
- Mancila, I., García, M. J. M., Pantoja, S. R. y Rasco, J. F. A. (2024). Procesos de abandono escolar en España y Chile. La visión de los adolescentes más vulnerables. *Revista Complutense de Educación*, 35(1), 209-218. <https://doi.org/10.5209/rced.82974>. <https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/82974>
- McGinty, S. (Eds.). (2017). *Gauging the Value of Education for Disenfranchised Youth*. Brill.
- McGregor, G. (2015). Counter-narratives that challenge neo-liberal discourses of schooling 'disengagement': youth professionals informing the work of teachers. *British Journal of Sociology of Education*, 38(4), 551-565. <https://doi.org/jmws>.

- McInerney, P., Smyth, J. y Down, B. (2011). «Coming to a place near you?» The politics and possibilities of a critical pedagogy of place-based education. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 39(1), 3-16. <https://doi.org/fbs4xq>.
- McMahon, B.J. y Portelli, J.P. (2004). Engagement for What? Beyond Popular Discourses of Student Engagement. *Leadership and Policy in Schools*, 3(1), 59-76. <https://bit.ly/3TKiNyg>
- Morel, S. (2015). La medicalización del fracaso escolar en Francia. Una forma contemporánea de etiquetaje de los alumnos con dificultades escolares. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 8(3), 321-33. <https://bit.ly/3EGKd2H>
- Morentin Encina, J., Ballesteros Velázquez, B. y Mateus, S. (2019). ¿Igualdad de oportunidades? Más que el mero acceso: trayectorias y narrativas de jóvenes en fracaso y abandono educativo en España y Portugal. *Revista Fuentes*, 21(2), 143-159. <http://dx.doi.org/10.12795/revistafuentes.2019.v21.i2.01>.
- Nada, C.I., Santos, S.A., Macedo, E. y Araújo, H.C. (2018). Can mainstream and alternative education learn from each other? An analysis of measures against school dropout and early school leaving in Portugal. *Educational Review*, 72, 365 - 385. <https://doi.org/10.1080/00131911.2018.1508127>.
- Nevala, A.M. y Hawley, J. (2011). *Réduire le décrochage scolaire précoce dans l'Union européenne - Etude. Parlement Européen*. [https://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/etudes/join/2011/460048/IPOL-CULT_ET\(2011\)460048\(SUM01\)_FR.pdf](https://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/etudes/join/2011/460048/IPOL-CULT_ET(2011)460048(SUM01)_FR.pdf)
- Noreña, A.L., Alcaraz-Moreno, N., Rojas, J.G. y Rebolledo-Malpica, D. (2012). Aplicabilidad de los criterios de rigor y éticos en la investigación cualitativa. *Aquichan*, 12(3), 263-274. <https://doi.org/10.5294/aqui.2012.12.3.5>
- Nouwen, W., Van Praag, L., Van Caudenberg, R., Clycq, N. y Timmerman, C. (2016). *School-based prevention and intervention measures and alternative learning approaches to reduce early school leaving*. Centre for Migration and Intercultural Studies University of Antwerp. [https://medialibrary.uantwerpen.be/oldcontent/container23160/files/RESL_Publicatie_A4_v2%20\(002\)\(2\).pdf](https://medialibrary.uantwerpen.be/oldcontent/container23160/files/RESL_Publicatie_A4_v2%20(002)(2).pdf)
- OECD (2023). *Propuestas para un plan de acción para reducir el abandono escolar temprano en España*. OECD Education Policy Perspectives. OECD.
- Rujas, J. (2017). Dispositivos institucionales y gestión del fracaso escolar: las paradojas de la atención a la diversidad en la ESO. *Cuadernos de Relaciones Laborales*, 35(2), 327-345. <https://doi.org/10.5209/CRLA.56776>
- San Fabián, J.L. et al. (Coord.). (2020). *Jóvenes resilientes en contextos socioeducativos adversos*. Editorial Graó.
- Sanders, J. y Munford, R. (2016). Fostering a sense of belonging at school - five orientations to practice that assist vulnerable youth to create a positive student identity. *School Psychology International*, 37(2), 155-171. <https://doi.org/10.1177/0143034315614688>.
- Saraví, G. (2022). Pertenencia escolar y subjetividad en adolescentes de sectores populares. *Perfiles Educativos*, 44(177), 8-25. <https://doi.org/jmw4>.
- Skattebol, J. y Hayes, D. (2016). Cracking with affect: relationality in young people's movements in and out of mainstream schooling. *Critical Studies in Education*, 57(1), 6-20. <https://doi.org/10.1080/17508487.2015.1096803>.
- Tarabini, A., Jacovkis, J. y Montes, A. (2017). *Los factores de la exclusión educativa en España: Mecanismos, perfiles y espacios de intervención*. UNICEF Comité Español. <https://bit.ly/3gmKKyu>

- UNICEF (2021). *El Estado Mundial de la Infancia 2021. En mi mente: promover, proteger y cuidar la salud mental de la infancia*. UNICEF.
- UNICEF (2023). *España: pobreza infantil en medio de la abundancia. Pobreza infantil en los países de la OCDE/UE*. UNICEF.
- Urrea-Monclús, A., Balsells, M. A., Forné, M. A., y Fernández-Rodrigo, L. (2023). *Adolescències: reptes, propostes i orientacions per a les polítiques municipals*. Àrea d'igualtat de la Diputació de Barcelona. https://llibreria.diba.cat/cat/lilibre/adolescencies-reptes-propos-tes-i-orientacions-per-a-les-politiques-municipals_68591
- Vadeboncoeur, J. A. y Vellos, R. E. (2016). Re-creating social futures: the role of the moral imagination in student-teacher relationships in alternative education. *International Journal of Child, Youth and Family Studies*, 7(2), 307-323. <https://doi.org/10.18357/ijcyfs72201615723>.
- Vázquez, C. M. y Indarramendi, C. (2022). La Prevención del Fracaso Escolar en Educación Secundaria desde el Programa de Mejora del Rendimiento y del Aprendizaje. *Revista Internacional De Educación Para La Justicia Social*, 11(1). <https://doi.org/10.15366/riejs2022.11.1.009>.
- Whitlock, J. (2004). *Places to be and places to belong. Youth Connectedness in School and Community*. Cornell University.
- Zyngier, D. (2008). (Re)conceptualizing student engagement: Doing education not doing time. *Teaching and Teacher Education*, 24(7), 1765-1776. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2007.09.004>
- Zyngier, D., Black, R., Brubaker, N. y Pruym, M. (2016). Stickability, transformability and transmittability: Alternative pull-out programs within schools- What the literature says about effective practice and provision for disenfranchised young people. *International Journal of Child, Youth Family Studies*, 7(2), 178-197. <https://doi.org/10.18357/ijcyfs72201615717>.
- Zyngier, D. (2017). «Left Numb and Unengaged. (Re)Conceptualising Risk: What (Seems to) Work for at-Risk Students». *Social Sciences, MDPI*, 6(1), 1-17. <https://doi.org/10.3390/socsci6010032>.

20. EVALUACIÓN DE IMPACTO DEL VOLUNTARIADO EN MENTORÍA SOCIAL: UNA PERSPECTIVA DESDE LA ANIMACIÓN SOCIOCULTURAL

AITOR LÓPEZ GONZÁLEZ^{1*} Y JULIO ESPARÍS PEREIRO²

Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)¹, Universidade de Santiago de Compostela²

* aitorlopezgonzalez@edu.uned.es

RESUMEN

Este estudio explora el impacto del voluntariado en mentoría social implementado en la ONG - Movimiento por la Paz, el Desarme y la Libertad, desde una perspectiva de Animación Sociocultural. Este análisis emplea el modelo metodológico de evaluación de programas CIPP y el enfoque de la gestión y evaluación de impacto en programas sociales, desarrollando dos grupos de evaluación, el grupo A del proyecto de mentoría social y el grupo B de otros dos programas de voluntariado de la entidad. A través de técnicas metodológicas trianguladas –cuestionarios, entrevistas y observación participante– el estudio valora cuatro dimensiones evaluativas que conforman el proyecto: gestión, organización, voluntariado y personas mentorizadas. Los resultados muestran como el voluntariado en ambos grupos muestran, sin grandes diferencias, elevados sentimientos de pertenencia, participación, acompañamiento técnico y concienciación de una ciudadanía global. Las conclusiones sugieren una transformación significativa en el voluntariado, quienes no solo contribuyen a la inclusión social y al desarrollo de la autonomía de los participantes, sino que también experimentan un crecimiento personal y social profundo.

PALABRAS CLAVE

Animación sociocultural, voluntariado, mentoría social, evaluación de impacto.

1. INTRODUCCIÓN

Desde hace tiempo, las organizaciones que desarrollan intervenciones socioeducativas, culturales y comunitarias de ámbito público como privado desean conocer mejor los efectos de las iniciativas, programas y proyectos que generan más allá de los resultados cuantificables a corto plazo. Este estudio evaluativo nace con esta intención, desea conocer el impacto de la acción voluntaria dentro de un proyecto específico de voluntariado con tres años de trayectoria, denominado «Mentoría Social y Voluntariado: un enfoque innovador para la transformación social» (en adelante, Mentoría Social y Voluntariado). Este proyecto fue desarrollado en la entidad Movimiento por la Paz, el Desarme y la Libertad – MPDL¹, financiado a través

11. ONG independiente, laica y progresista que trabaja desde 1983 por el pleno cumplimiento de los Derechos Humanos, la gobernabilidad democrática, la igualdad y la solidaridad entre las personas y los pueblos. <https://www.mpd.org/>

del Ayuntamiento de Madrid (2018 a 2020)¹². El equipo técnico de Movilización Social que coordinaba, gestionaba y acompañaba al voluntariado, deseaba conocer las ´huellas´ - en especial los aprendizajes -que adquirirían las personas voluntarias en este proyecto innovador mediante el enfoque de la Mentoría Social impulsado desde otros espacios de participación social, nacionales y europeos (Center for Health Leadership & Practice Public Health Institute, 2003; Prieto-Flores & Feu, 2018; Raposa et al., 2016).

El proyecto de Mentoría Social y Voluntariado consistía en la creación de un equipo de personas voluntarias que acompaña los procesos de inclusión social de tres colectivos que forman parte de tres programas de Acción Social: a) programa de acogida a inmigrantes en situación de vulnerabilidad (acogida humanitaria); b) punto de atención integral a la mujer en situación de vulnerabilidad social y/o víctima de violencias (punto de atención integral a la mujer); y c) programa de acogida temporal y atención integral a personas solicitantes y beneficiarias de protección internacional (protección internacional).

A lo largo de estos tres años han participado 24 personas voluntarias y 26 personas mentorizadas. Este proyecto se había consolidado y nos invitaba a llevar a cabo una evaluación sistemática de los efectos que había tenido a medio y largo plazo. Las preguntas que lo motivaron fueron emergiendo a lo largo de este tiempo y se concretaron en las siguientes hipótesis del estudio:

- ¿Qué tipo de impactos y transformaciones personales y sociales, genera el proyecto de Mentoría Social en las personas que participan como voluntarias?
- ¿Qué buenas prácticas se han desarrollado a lo largo del proyecto de voluntariado relacionadas con la adecuación del proyecto y el acompañamiento del voluntariado?
- ¿Cuál es el impacto del proyecto en las personas mentorizadas para la mejora de su autonomía personal y social?

2. MARCO TEÓRICO

Este estudio explora de forma sistemática los efectos del voluntariado en el programa de intervención social ´Mentoría Social y Voluntariado´, el cual incorpora de forma transversal la metodología participativa de la Animación Sociocultural. Esta investigación evaluativa valora de forma integral el proceso del proyecto, su metodología educativa, la participación del voluntariado, su organización como grupo y la finalidad de la transformación social que persigue (Cano-Hila et al., 2021; Gómez, 2023).

2.1. Mentoría Social y Voluntariado

La mentoría social se la reconoce como una estrategia de intervención que promueve relaciones de apoyo, acompañamiento y/o capacitación entre personas (pares) o colectivos,

12. Convocatoria pública de subvenciones a entidades e instituciones de carácter social sin ánimo de lucro que desarrollen proyectos de Voluntariado en la ciudad de Madrid, del Área de Gobierno de Participación Ciudadana, Transparencia y Gobierno Abierto. La convocatoria que financia esta evaluación pertenece a la del año 2020 (BOCM, 2019).

con el objetivo de facilitar el desarrollo integral, personal, social, cultural y comunitario de aquellas personas que se encuentran en situación de vulnerabilidad social o vulneración de sus derechos. Según Prieto-Flores y Feu (2018), este enfoque ofrece acceso a redes de apoyo y oportunidades que promuevan la inclusión social plena en la comunidad y facilita el desarrollo integral a nivel personal y social. Estos autores establecen tres finalidades con los que cuentan los programas de mentoría social: a) mejoran el bienestar individual, b) promueven el empoderamiento de las participantes y c) aumenta la cohesión social, incrementando el sentimiento de ser y formar parte de una comunidad.

El rol del mentor o mentora, en la mayoría de programas de intervención social, son desarrollados por personas voluntarias, cruciales en este proceso por su «rol activo y crítico con la realidad que le rodea, prestando y participando en acciones de forma solidaria, desinteresada y altruista» (Balsells et al., 2019, p. 19). La persona mentora actúa como un referente emocional y social para la persona mentorizada. Su experiencia previa, compromiso y alto nivel de autoeficacia son factores clave que influyen en la calidad y duración de la relación, facilitando la adaptación de la persona mentorizada, mitigando los efectos negativos del estrés ambiental y fortaleciendo su capacidad para enfrentar desafíos (Manzano et al., 2012; Raposa et al., 2016). La relación de confianza y el acompañamiento a largo plazo fortalecen el bienestar emocional de las participantes y son claves para lograr los objetivos del programa, esta conexión permite un impacto más profundo y duradero (Blakeslee & Keller, 2012).

Es relevante destacar la bidireccionalidad de estos programas en cuanto al alcance de experiencias y aprendizajes, las personas voluntarias que desarrollan estas mentorías adquieren, entre otros aprendizajes, habilidades de liderazgo y de empatía relacionadas con un mayor entendimiento de las complejidades que enfrentan las personas en situación de vulnerabilidad, lo que les permite adaptarse mejor a diversas realidades y contextos sociales (Manzano et al., 2012; Raposa et al., 2016).

2.2. La Evaluación de Impacto en la Intervención Social

La evaluación la entendemos como el proceso para valorar el mérito y valor de un objeto o sujeto (activo o pasivo) mediante la descripción sistemática orientada a la toma de decisiones (Martínez, 2007). Desde una perspectiva educativa, se distinguen dos tipos de procesos evaluativos: en primer lugar, la *evaluación formativa*, que se centra en el seguimiento del proceso dentro de un plan, programa o proyecto, midiendo los aprendizajes a medida que se producen, con un enfoque predominantemente cualitativo. En segundo lugar, la *evaluación sumativa*, que se enfoca en los resultados finales y suele priorizar un enfoque cuantitativo para medir los aprendizajes (Alvira, 2024; Muñoz & Solís, 2021).

En nuestro caso, este estudio ha querido ir más allá, avanzando hacia una investigación evaluativa orientada a la recogida sistemática de evidencias con respecto al impacto y los efectos secundarios o colaterales de una intervención social (Cano-Hila et al., 2021). Mediante la evaluación de impacto social se desea conocer los efectos positivos o negativos a medio y largo plazo (esperados o inesperados) que han supuesto un proyecto, programa, iniciativa, intervención o servicio desarrollado por una organización, facilitando información para la adopción de medidas para mitigar los impactos adversos y amplificar los positivos (Clifford, 2015; Hehenberger et al., 2015; Rogers, 2014). Entre las tres metodologías identificadas en la evaluación de impacto se ha escogido la ‘metodología experimental’

centrada en la medición de diversas variables, contando con un grupo control que permita la comparación del efecto del programa o de la intervención (Farré & Cuevas, 2015). Esta metodología ha sido implementada junto a las cinco fases de gestión del impacto social definidas por Hehenberger et al. (2015) que inician con la construcción de *objetivos claros*, acordados por todas las partes involucradas en la intervención. Esto requiere del *análisis de las partes interesadas*, es decir, identificar a los beneficiarios o participantes de la intervención y los profesionales u organizaciones que lo desarrollan e implementan. Una vez definido esto, se procede a *medir los resultados*, seleccionando indicadores relevantes que permitan evaluar los logros de la intervención. Se *verifica y valora el impacto*, determinando si los resultados esperados han sido realmente alcanzados en la práctica y cuáles han sido los efectos del proyecto. Finalizando con *una presentación de informes claros* que comuniquen datos obtenidos y las valoraciones tanto a los participantes como a grupos interesados, asegurando así la formación y mejora continua que ha de ser construida con su participación activa.

2. OBJETIVOS / HIPÓTESIS

El objetivo general del proyecto persigue evaluar el impacto del proyecto de Mentoría Social y Voluntariado desarrollado en los tres programas de Acción Social de la organización, realizando un estudio comparativo con otros dos programas de voluntariado de la entidad.

De este modo, los objetivos específicos que orientan la evaluación de impacto en este proyecto de voluntariado se relacionan con la finalidad del enfoque de Mentoría Social y de la acción voluntaria en las entidades sociales de voluntariado. Son los siguientes:

- Conocer si existen cambios y transformaciones sociales y personales en las personas voluntarias que participan en el proyecto de Mentoría Social y Voluntariado.
- Identificar las buenas prácticas desarrolladas en la implementación del proyecto en torno a cuatro dimensiones: gestión, acompañamiento del voluntariado, personas mentorizadas y entidad social.
- Analizar el impacto del voluntariado en las personas mentorizadas para la mejora de su autonomía personal y social.

3. METODOLOGÍA / MÉTODO

Esta investigación evaluativa integra dos métodos o modelos: el primero es el *Modelo CIPP* (*context, input, process and product*) orientado a identificar, recopilar y proporcionar información relevante sobre la planificación, la ejecución y los resultados de un proyecto o intervención, su propósito es guiar la toma de decisiones y fomentar una comprensión más profunda de los fenómenos involucrados (Stufflebeam, 2003; Martínez, 2007); y el segundo pertenece a la incorporación del enfoque de *medición y gestión del impacto* destinado a identificar, analizar y valorar los efectos sociales positivos como negativos de un proyecto, intervención, servicio o investigación (Clifford, 2015; Hehenberger et al., 2015). El estudio se

desarrolló a lo largo de un año y contó con cuatro fases que sistematizaban el proceso con sus respectivas actividades, temporalidad e indicadores de seguimiento y evaluación. Estas fases eran las siguientes:

- Fase de diagnóstico: esta fase se centra en la recopilación de información mediante la documentación de fuentes y la realización de entrevistas con actores relevantes. Su objetivo es identificar las metas del proyecto y planificar el impacto esperado.
- Fase de planificación: se elabora el programa de evaluación del impacto, integrando análisis proporcionados por expertos y actores clave del proyecto, para establecer los criterios y métodos que se usarán en la evaluación.
- Fase de proceso y desarrollo: durante esta etapa, se implementan cuestionarios, observaciones y entrevistas que permiten analizar el impacto generado tanto en el voluntariado como en los beneficiarios directos del proyecto.
- Fase de valoración de impacto y resultados: se generan informes comparativos y se difunden los resultados a través de jornadas de trabajo y productos de difusión, con el fin de visibilizar el impacto alcanzado y ofrecer retroalimentación a los involucrados.

Para el desarrollo del análisis de impacto, se establecen cuatro niveles evaluativos que se configuran como dimensiones que se concretan en un total de 13 áreas o categorías preestablecidas (Ballesteros & Lara, 2007). A continuación, se muestran estas dimensiones, categorías y sus definiciones:

Dimensión 1. Gestión de Voluntariado

1. Adecuación del proyecto: en relación con los programas de intervención e identificación de los perfiles a través de los responsables y personal técnico del programa.
2. Plan individualizado del ciclo del voluntariado: orientado a conocer el proceso y las necesidades de acompañamiento del voluntariado a través de un sistema evaluativo coherente y eficiente.
3. Ajuste de las expectativas del voluntariado: conocimiento del contexto del programa y sus destinatarios/destinatarias.
4. Protocolos de comunicación y coordinación: organización (inter-áreas) y voluntariado, destinado a la atención de necesidades y seguimiento de la actividad.

Dimensión 2. Personas Voluntarias

5. Sentimiento de pertenencia: al equipo de voluntariado, referido al grado de vinculación y motivación de la persona voluntaria respecto a su integración en la organización.
6. Iniciativa y participación: en el diseño del programa, el curso de formación como en la organización de actividades grupales y reuniones de seguimiento.
7. Acompañamiento de la actividad voluntaria: la complejidad del rol de voluntariado mentor/mentora y las situaciones que afrontan requieren un acompañamiento adecuado a sus necesidades, con especial atención en el inicio de la relación de mentoría.

8. Construcción de una ciudadanía global: entendida como conciencia crítica sobre el origen de las desigualdades que conecte lo global con lo local, así como nuestra capacidad de acción como ciudadanía para revertir situaciones de injusticia social.

Dimensión 3. Personas Mentorizadas

9. Participación de las personas mentorizadas: como elemento de ajuste de expectativas, relato de sus necesidades, inicio de la vinculación con el voluntariado y co-diseño de actividades.
10. Perspectiva de género: en la implementación del proyecto, teniendo en cuenta las diferentes necesidades y situaciones de los hombres y mujeres participantes en la mentoría, y si ha contribuido o no a una mayor igualdad de género.
11. Autonomía personal (cultural, social, comunitaria, educativa): desarrollo de la identidad y la autodeterminación para ejercer su libertad y responsabilidad en la toma de decisiones, superando las condiciones de injusticia o vulnerabilidad.

Dimensión 4: Entidad Social y de Voluntariado

12. Visibilidad del proyecto: en otras áreas de la organización para su potencial implementación.
13. Adquisición del enfoque de voluntariado transformador: incorporación de una metodología flexible de intervención y de articulación con las necesidades de los programas de acción social de la organización.

Estas categorías pre-establecidas han guiado el diseño, elaboración y análisis de los instrumentos de recogida de información (cuestionarios, entrevistas y observación participante) y aunque estaba previsto que pudieran emerger nuevas categorías en la fase de diagnóstico, se ha decidido mantener las 13 escogidas en el estudio.

3.1 Participantes e instrumentos de recogida de información

La medición del impacto en esta investigación se ha desarrollado a través de la división de dos grupos no aleatorios (debido a su conformación previa a la investigación) denominados grupo control y grupo experimental (Hehenberger et al., 2015; León & Montero, 2003). En el estudio han participado un total de 32 personas divididas del siguiente modo:

- **Grupo A o grupo experimental**, conformado por los proyectos de acción social que forman parte del proyecto de mentoría social (acogida humanitaria, protección internacional y el punto de atención integral de violencia de género), aquellos en los que se quiere medir el impacto de este enfoque de voluntariado. Han formado parte del mismo diez personas voluntarias (80 % mujeres y 20 % hombres) y ocho técnicos/técnicas de intervención social (62,5 % mujeres y 37,5 % hombres).
- **Grupo B o grupo control**, forman parte otros proyectos de acción social donde se desarrolla actividad voluntaria (escuela de paz y castellano 3.0) y no disponen del enfoque de la mentoría social. En este grupo participan diez personas voluntarias (80 % mujeres

y 20 % hombres) y tres técnicos/técnicas de intervención socioeducativa (33 % mujeres y 67 % hombres).

El perfil de las personas voluntarias que participan en el programa de mentoría cuenta con edades diversas, comprendidas entre los 21 y los 63 años. Se destaca el patrón de mujer joven universitaria de procedencia española que participa o ha participado en otras acciones de voluntariado, aun así hay diversidad de personas: jubiladas, con empleo, estudiantes y/o de distintas procedencias (anglosajona, del Magreb y Oriente Próximo). En relación con el equipo técnico de los programas de acción social, está conformado por una diversidad de funciones y roles dentro de los mismos. En ellos han participado técnicos de integración social, psicólogos/psicólogas, trabajadores/trabajadoras sociales, educadores/educadoras y coordinadores/coordinadoras del proyecto.

A lo largo del estudio se ha implementado una triangulación metodológica utilizando tres técnicas de investigación: cuestionarios, entrevistas y observación participante. Esta combinación nos permite asegurar la coherencia, fiabilidad y validez de la información cuantitativa y cualitativa (Aguilar & Barroso, 2015; Rodríguez et al. 1996). En primer lugar, se ha empleado un cuestionario de evaluación de impacto, suministrado en los meses de septiembre y diciembre de 2020 a través de *Google Forms* dividido en tres bloques: 1) datos sociodemográficos y de los programas de acción social (6 preguntas), 2) valoraciones del proyecto de voluntariado a través de la escala Likert del 1 al 7 (14 preguntas), y 3) propuestas de trabajo y evaluación (5 preguntas). El análisis de este instrumento se ha desarrollado a través Microsoft Excel y de la herramienta ATLAS ti. 24 para aquellas respuestas obtenidas de forma cualitativa. Esta información sirve como diagnóstico de la situación del voluntariado en las cuatro dimensiones. En la tabla 1 se expresa los y las participantes que han completado este cuestionario en cada uno de los grupos (A y B).

Tabla 1. Participantes del cuestionario de evaluación de impacto

Grupo	Proyecto	Participantes	Género	Codificación
A	Acogida humanitaria	Equipo técnico	Masculino	EAeC.1
	Protección internacional			EAeC.2
			Femenino	EAeC.3
	Punto de atención integral a la mujer			EAeC.4
				EAeC.5
		Personas voluntarias		EAvC.6
	Acogida humanitaria		Masculino	EAvC.7
				EAvC.8
				EAvC.9
			Femenino	EAvC.10
	Protección internacional			EAvC.11
				EAvC.12
	Punto de atención integral a la mujer			EAvC.13

B	Escuela de paz	Equipo técnico	Femenino	EBeC.14
				EBeC.15
	Castellano 3.0		Masculino	EBeC.16
				EBvC.17
	Escuela de paz		Femenino	EBvC.18
				EBvC.19
	Castellano 3.0	Masculino	EBvC.20	
		Personas voluntarias		EBvC.21
				EBvC.22
			Femenino	EBvC.23
				EBvC.24
		Masculino	EBvC.25	
			EBvC.26	

La información obtenida tenemos que tomarla con precaución y las conclusiones del objeto de estudio no pueden basarse en la interpretación exclusiva de estos datos, requiere de otras técnicas que mejore su discusión (Díaz de Rada, 2012). De este modo, la siguiente técnica empleada ha sido la entrevista semiestructurada, implementada en los meses de noviembre y diciembre de 2020 de forma online, aprovechando las capacidades tecnológicas para el empleo de estos instrumentos de investigación en ciencias sociales (Ardèvol et al., 2003). La entrevista está diseñada de un modo flexible a partir de las áreas del estudio, esto permite una mayor profundidad para que emerjan y la persona exprese actitudes, motivaciones o conflictos que pudieran surgir a lo largo del diálogo (Ballesteros & Lara, 2007; León & Montero, 2003). La organización de estas entrevistas está enmarcada en tres bloques: 1) marco general del estudio (5 a 10 preguntas), 2) valoración del proyecto de mentoría social y voluntariado (10 a 14 preguntas), y 3) objetivos del estudio de evaluación de impacto (3 a 6 preguntas). En la tabla 2 se puede observar las personas que han participado en ellas por parte de los dos grupos (A y B).

Tabla 2. Participantes de las entrevistas semiestructuradas

Grupo	Proyecto	Participantes	Género	Codificación
A	Acogida humanitaria	Equipo técnico	Masculino	EAeE.1
	Protección internacional			EAeE.2
	Punto de atención integral a la mujer		Femenino	EAeE.3
			Masculino	EAvE.4
				EAvE.5
	Acogida humanitaria	Personas voluntarias	Femenino	EAvE.6
				EAvE.7
				EAvE.8
				EAvE.9
	Protección internacional			EAvE.10
				EAvE.11
	Punto de atención integral a la mujer			EAvE.12
B	Escuela de Paz	Personas voluntarias	Femenino	EBvE.13
	Castellano 3.0			EBvE.14

La última técnica la observación participante se ha desarrollado desde una óptica etnográfica de forma transversal en las tres primeras fases de la evaluación del proyecto, en especial, seis de ellas fueron desarrolladas desde marzo a julio de 2020. Según Kawulich (2005) esta técnica cuenta con el potencial de observar y participar en el medio natural del escenario a investigar, obteniendo así una «fotografía escrita» para describir lo que sucede y cómo sucede. Esta técnica cualitativa que sistematiza la experiencia del investigador no está exenta de la valoración intersubjetiva, aun con ello puede ser aplicada desde dos axiomas: 1) *el holístico*, entendiendo que cualquier producción simbólica de las personas está en relación con aquello que le rodea, y 2) *el relativismo cultural*, donde el comportamiento requiere ser situado en un contexto que puede determinar unas creencias y valores que lo originen (Olmo, 2008). En la tabla 3, se puede observar el trabajo desarrollado a lo largo del proyecto con los equipos técnicos en exclusiva (6) como con las personas voluntarias (5) y mentorizadas (5).

Tabla 3. Sesiones y reuniones equipo de Mentoría Social y Voluntariado

	Fecha	Trabajo desarrollado
Sesión 1	03 marzo 2020	Reuniones con acogida humanitaria, protección internacional y el punto de atención integral a la mujer.
Sesión 2	16 marzo 2020	Planificación de la evaluación de impacto del proyecto con las personas responsables y técnicos/técnicas del programa de acción social de la entidad. Identificación de participantes y tipos de acompañamientos que requieren cada una.
Sesión 3	18 marzo 2020	
Sesión 4	16 abril 2020	Análisis de las necesidades detectadas en las relaciones de mentoría virtuales en confinamiento. Se establecen tres tipos de actividades organizadas en grupo para las personas mentorizadas: castellano, deportivas y juegos de grupos online.
Sesión 5	24 junio 2020	Evaluación de los objetivos del proyecto y actividades desarrolladas. Identificación de las fortalezas y dificultades del proyecto de mentoría social.
Sesión 6	08 julio 2020	Organización de una actividad grupal en verano que implique intercambio y establecimiento de vínculos de apoyo social dentro del proyecto entre voluntariado y personas mentorizadas.
Sesión 7	30 de julio 2020	Actividad presencial y colectiva en el Cerro del Tío Pío, destinado a retomar la creación de vínculos de confianza tras el confinamiento de la COVID-19.

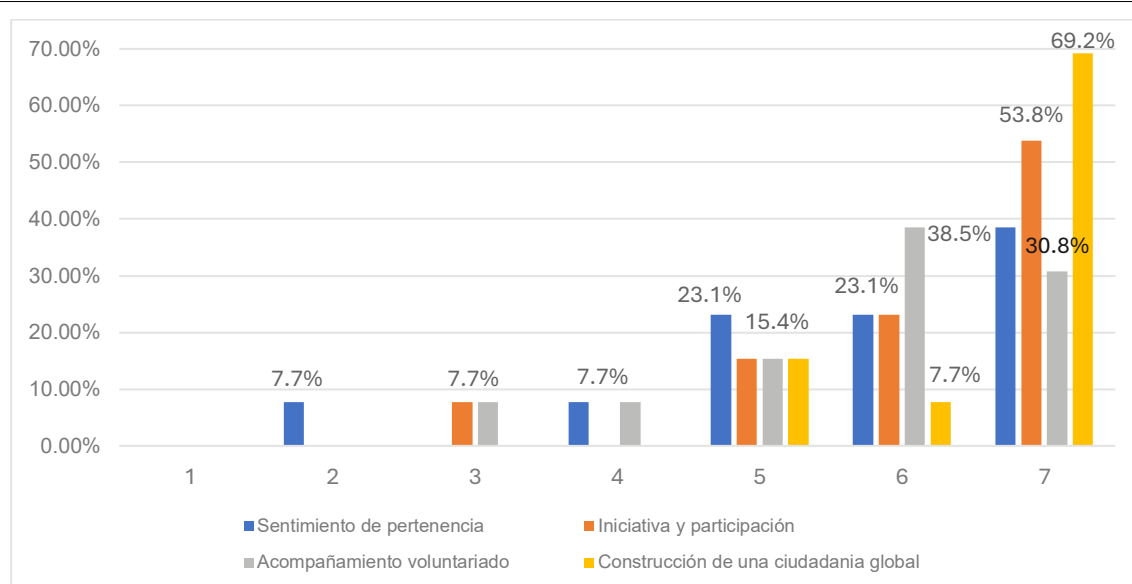
Los datos cualitativos obtenidos en los cuestionarios, entrevistas y la observación participante se han analizado empleando la herramienta ATLAS ti 24, instrumento que permite la gestión de los datos a través de su estructura y la creación de unidades de análisis para su interpretación (Rojano et al., 2021) algo esencial para este estudio organizado en 13 categorías.

4. RESULTADOS

En este apartado se mostrarán los resultados de la dimensión de voluntariado al ser uno de los pilares del proyecto. En este nivel se concretan cuatro categorías: sentimiento de pertenencia, iniciativa y participación, acompañamiento de la actividad voluntaria y construcción de una ciudadanía global.

Comenzamos con las respuestas al cuestionario de evaluación de impacto, en la figura 1 se muestran los resultados de forma recopilada en las cuatro categorías que pertenecen a esta dimensión seleccionada.

Figura 1. Resultados cuantitativos del cuestionario de la dimensión de personas voluntarias (A y B)



Esta primera mirada que unifica los grupos A y B, tanto personas voluntarias como equipo técnico, muestra un alto porcentaje de respuestas en los valores del 5 al 7 en todas las categorías, siendo de especial relevancia la construcción de una ciudadanía global con el 69,2 %. A continuación, en la tabla 4 se detalla con más profundidad los datos obtenidos en cada uno de los grupos en esta dimensión.

Tabla 4. Resultados explicativos de la dimensión de personas voluntarias

CATEGORÍAS	GRUPO A	GRUPO B
5 Sentimiento de pertenencia	El mayor rango se sitúa en el 7 con un 38,5 % (solo voluntariado es del 50 %) Encontramos que el equipo técnico siente que es más bajo con un 15,3 % entre los rangos del 2 al 4 (no creen que tengan este sentimiento o lo desconocen).	El 53,9 % se sienten con mucha pertenencia al equipo y la entidad (en especial Escuela de Paz con un 100 %) Mientras que el grupo de voluntariado de castellano 3.0 oscila en todas las puntuaciones del 2 al 7, en concreto como mejorable un 23,1 %.

6	Iniciativa y participación	La consideración de propuestas por parte del voluntariado y su participación se encuentra es muy buena con un 53,8 % (en el valor 7) Desde la visión técnica no es adecuada para un 7,7 % (puntuación 3).	La iniciativa y la participación es positiva en especial en Escuela de Paz (100 % en las puntuaciones del 6 - 7) mientras que en castellano 3.0 se encuentra un 15,4 % de puntuaciones como un valor a mejorar dentro del programa. Aun con ello, el 8,7 % se siente participe (puntuaciones 6 - 7).
7	Acompañamiento programas de acción social	El acompañamiento es positivo dentro de los programas donde participan, con un 87.7 % pero mejorable en un 15,4 %.	Sigue habiendo variaciones en ambos programas de voluntariado unificados. En Escuela de Paz el voluntariado en un 75 % se siente muy acompañado (puntuación 7), mientras que en castellano 3.0 con un 66,7 % se siente acompañado, pero en menor grado (puntuación de 5), algo que el técnico de Protección Internacional se puntúa con un ni de acuerdo ni en desacuerdo. En términos generales este acompañamiento es positivo con un 76,3 %.
8	Construcción de ciudadanía global	El acercamiento a esta realidad y a las desigualdades a través del programa de voluntariado se sitúa en una puntuación muy positiva, un 69.2 % (punto. 7). El equipo técnico lo valora en el 100 % en todos los casos (5 - 7).	El 76,9 % muestra con su mayor puntuación esta construcción de nuevas perspectivas de realidades y desigualdades. La única puntuación negativa responde a una voluntaria de castellano 3.0.

Respecto a las **entrevistas semiestructuradas**, se muestran las respuestas dadas por las personas voluntarias en ambos grupos (A y B), organizadas según las preguntas que fueron planificadas y desarrolladas para dar respuesta a las categorías específicas de voluntariado:

1. ¿Qué huella te ha dejado el voluntariado?

- Grupo A:
 - *Darse cuenta de que, donde más carencia hay, es a nivel emocional y humano.*
 - *Te marca la gente con la que estás y vas aprendiendo cosas de ellos.*
 - *El voluntariado te aporta un montón; aprendes cosas que luego aplicas a tu vida o profesión.*
- Grupo B:
 - *El trato de igual a igual entre la persona con la que participas y el voluntario es muy interesante.*
 - *El voluntariado tiene una parte de sensibilización.*

2. Las claves que más te han llamado la atención

- Grupo A:
 - *El aprendizaje es mutuo; nadie enseña a nadie.*
 - *Ayuda a crear relaciones más sólidas.*
 - *El poder hacer actividades grupales crea redes y apoyos más grandes.*
- Grupo B:
 - *El tiempo en el voluntariado debe gestionarse mejor, considerando las dificultades para establecer vínculos grupales.*
 - *El proceso de emparejamiento debe ser más natural y menos impuesto.*

3. ¿Qué dificultades has encontrado durante el proyecto?

- Grupo A:
 - *Barrera cultural y lingüística; se habla en códigos distintos.*
 - *Sensación de no estar llegando a la persona mentorizada.*
 - *Violencia económica y otras barreras sutiles que dificultan el trabajo.*
- Grupo B:
 - *Falta de tiempo y dificultad de comunicación entre mentor y beneficiario.*
 - *Falta de explicaciones y vínculos personales sólidos antes de individualizar la mentoría.*

4. ¿Qué aprendizajes has/han ido adquiriendo a lo largo de esta experiencia de mentoría como voluntario?

- Grupo A:
 - *Reflexión sobre cómo debería ser el mundo.*
 - *Empatía y psicología, apertura de ojos ante privilegios.*
 - *Aprender a gestionar emociones durante el acompañamiento.*
- Grupo B:
 - *Conocimiento de realidades distintas y problemas sociales.*
 - *Aprender formas humanas y culturales de abordar dificultades.*
 - *Valoración de problemas y aprendizajes a nivel personal y humano.*

Por último, se muestra a continuación, la información obtenida en la sesión 5 (24 de junio de 2020) a través de la observación participante, relativa a las fortalezas y dificultades que deben hacer frente los equipos técnicos y personas voluntarias en el proyecto de mentoría social:

- Fortalezas:
 - a) La relación de confianza mutua que se construye entre la persona voluntaria y la mentorizada. Confianza que necesita tiempo pero que resulta de mucho apoyo a la persona que participa en el proyecto.
 - b) Vínculos que se establecen en una relación de igualdad. El trabajo individual es un buen modelo para dar apoyo.
 - c) La participación activa del técnico socioeducativo de acogida humanitaria en el programa, permite preguntar, conocer, proponer... Hace posible que haya buena comunicación y seguimiento sobre aquello que le sucede a las personas que participan del programa de acogida.
- Dificultades:
 - a) Realidad hostil a la que hacen frente las personas de acogida humanitaria y protección internacional.
 - b) Falta de conocimiento de las situaciones a las que se tienen que enfrentar. Se van conociendo en el transcurso de la relación.
 - c) Espíritu de equipo se perdió a lo largo del tiempo, nos centramos en las mentorías de forma individual. Faltan actividades conjuntas.

- d) Hay distintas «velocidades» en las mentorías que se establecen, tanto en el inicio por parte de la organización, como más tarde, en el desarrollo de las mismas. Esto hace que la participación tanto de la persona voluntaria como mentorizada no sea igual.

5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Como se puede observar en los resultados, no existen grandes diferencias entre el grupo A y B. Aun así, es posible establecer dos conclusiones sobre el impacto del proyecto en las personas voluntarias desde una perspectiva teórica y metodológica de la Animación Sociocultural (Morata, 2009), que son específicas del grupo A:

- *Transformación personal y social del voluntariado*: tras este estudio entendemos la transformación social como un camino que se recorre de forma conjunta a través de relaciones de apoyo mutuo (de igualdad y equidad) creando espacios de convivencia democráticos (participativos) y diversos (interculturales), en los cuales, las personas y las sociedades actúan para cambiar las situaciones de injusticia social (realidad del colectivo migrante). En todas las entrevistas a personas voluntarias, nos comunican una continuidad en el transcurso de sus mentorías (mínimo de 6 meses), referencias a sus sentimientos de pertenencia (iniciales en el proyecto mediante la metodología participativa), el intercambio cultural como crecimiento personal y la construcción de relaciones de confianza con personas en situaciones de vida complejas.
- *La desafección de la sociedad civil por el Tercer Sector*: Este es quizás es el punto más crítico y no esperado que hemos encontrado entre el voluntariado más comprometido con sus relaciones de mentoría. El ciclo de voluntariado pasa por un periodo de motivación, concientización, actividad y finalización, este último punto es clave, algo que no se desarrolló con acierto en el proyecto, no se estableció un límite para el cierre de las relaciones de mentoría. Esta situación dejó en una situación de soledad a las personas voluntarias cuando las personas participantes de los programas dejaban de estar en la entidad, pero seguían requiriendo un apoyo para su proceso de inclusión social. Además, este cuestionamiento del valor y la actividad de las ONG´s se acompañaba de un análisis más amplio donde se identificaba la rigidez, intereses y jerarquización de sus estructuras y el clientelismo entre administración y algunas organizaciones sociales.

Para cerrar este estudio, se muestran tres mejoras específicas en el nivel de voluntariado que están incorporadas en el decálogo de mejoras y retos para el proyecto de Mentoría Social y Voluntariado:

- 1) Impulsar una Red de Mentoría Social como grupo de intercambio y apoyo mutuo.** Creando un espacio de encuentro colectivo y grupal más amplio, reduciendo el peso único del acompañamiento individual (que se seguirá dando según las necesidades y capacidades del equipo de voluntariado). Se impulsará la creación de un grupo de apoyo mutuo tras la etapa de vinculación y consolidación del grupo, para dar respuesta a las huellas afectivas y sociales que estén generando.

2) Mantener la metodología participativa de manera transversal en el proyecto y dar mayores espacios de planificación y co-creación de actividades al voluntariado durante el transcurso del proyecto. Ellas y ellos son quienes tienen el contacto cotidiano y directo con las realidades de las personas mentorizadas y pueden generar propuestas más alineadas a sus necesidades.

6) Conectar la participación social del voluntariado con la participación ciudadana: Este estudio nos muestra como el proceso de sensibilización y concienciación sobre las problemáticas de las personas migrantes es elevado. Además, se ha expresado la necesidad de hacer algo más, desarrollando diversas iniciativas de incidencia y participación ciudadana orientadas a la mejora calidad de vida de las personas mentorizadas y la transformación social de sus desigualdades.

6. LIMITACIONES Y PROPUESTAS

Se valoran diversas limitaciones de esta investigación evaluativa, quizás la primera de ellas sea la necesidad de establecer un modelo de Teoría del Cambio que carece el proyecto de forma explícita y que sería necesaria establecer en la evaluación de impacto (Rogers, 2014). Por otro lado, el diseño de metodología de estudio ha contado con unas dimensiones pre-establecidas, algo que ha constreñido el enfoque y lo ha homogeneizado en los tres programas de voluntariado evaluados. Como expresan Farré y Cuevas (2020) los impactos generados por una acción o intervención pueden emerger en distintos momentos y los indicadores ‘a priori’ pueden simplificar en exceso la realidad que desea ser evaluada. Además, este método experimental con la necesidad de disponer de un grupo de control con personas de similares características es un elemento de gran dificultad en la realidad de la intervención social, esto no permita un buen control experimental en las variables y la explicación concreta del impacto del proyecto o servicio (León & Montero, 2003).

Resumiendo, las limitaciones y variaciones son las siguientes:

- *Modificación de actividades:* algunas se han trasladado a distintas fases del trabajo propuesto o han tenido que ser modificadas en su planteamiento. (ej. encuentros y reuniones online frente a presenciales; presencia de destinatarias de mentoría en las reuniones...)
- *La acción de la mentoría se interrumpió y modificó sus propósitos.* Las mentorías individuales sufrieron una interrupción de al menos un mes debido al «shock» generalizado sobre el estado de alarma y confinamiento. El grupo se activó en abril para identificar la situación de las personas mentorizadas con la finalidad de reorientar las mentorías y afrontar la situación. Este trabajo supuso el inicio de actividades grupales que derivaron en sesiones de castellano (algo alejado al acompañamiento individualizado, aunque si colectivo ya que las sesiones de castellano nacen como excusa para generar espacios de encuentro).
- *Las personas destinatarias/ mentorizadas no son objeto (y sujetos) de estudio.* La ambición de este estudio era abordar los procesos de cambio que vivían las personas que participaban como mentorizadas, algo que en anteriores evaluaciones observábamos, pero no llegábamos a constatar mediante un análisis técnico que apoyara nuestras hi-

pótesis. La desconexión presencial supuso perder vínculos y canales de comunicación y se decidió no responsabilizar a otros técnicos de programas, así como al voluntariado de esta fase de trabajo. Con el trayecto del estudio se ha comprobado que su inclusión es vital pero no abaricable por las dimensiones de esta investigación. La numerosa información obtenida de las 32 personas que han participado permite abordar nuestro foco y el del financiador con solvencia y queda como reto para el presente, desarrollar nueva metodología evaluativa que incorpore desde el inicio a las y los participantes y sus cambios, desde una perspectiva cualitativa.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguilar, S. y Barroso, J. (2015). La triangulación de datos como estrategia en investigación educativa. *Píxel-Bit. Revista de Medios y Educación*, (47), 73-88. <https://doi.org/10.12795/pixelbit.2015.i47.05>
- Alvira, F. R. (2024). La investigación evaluativa: una perspectiva experimentalista. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, (29), 129–141. <https://doi.org/10.5477/cis/reis.29.129>.
- Ardèvol, E., Bertrán, M., Callen, B. y Pérez, C. (2003). Etnografía virtualizada: la observación participante y la entrevista semiestructurada en línea. *Athenea Digital. Revista de Pensamiento e Investigación Social*, 1(3), 72–92. <https://doi.org/10.5565/rev/athenead/v1n3.67>
- Ballesteros, B. y Lara, E. (2007). *Métodos de investigación en educación social*. UNED.
- Balsells, M. A., Vaquero, E. Fernández, L., Fuentes N. y Mateos, A. (2019). *Estrategias de innovación para el apoyo social de las familias. Voluntariado, mentoría y e-parenting*. Universidad de Lleida. <http://hdl.handle.net/10459.1/72695>
- Blakeslee, J. E. y Keller, T. E. (2012). Building the youth mentoring knowledge base: Publishing trends and coauthorship networks. *Journal of Community Psychology*, 40(7), 845-859. <https://doi.org/10.1002/jcop.21494>
- Cano-Hila, A. B., Pose Porto, H. y Gil-Jaurena, I. (2021). Impactos de las experiencias municipales de participación infantil y adolescente según los técnicos y técnicas locales. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 38(2021), 38-57. https://doi.org/10.7179/PSRI_2021.38.05
- Center for Health Leadership & Practice Public Health Institute (2003). *Guía de Mentoría: guía para mentores*. Fundación Robert Wood Johnson.
- Clifford, J. (2015). *Métodos propuestos para la medición del impacto social en la legislación de la Comisión Europea y en la práctica relativa a FESE y EaSI Subgrupo de GECES sobre medición del impacto*. Comisión Europea. <https://doi.org/10.2767/28877>
- Convocatoria pública de subvenciones 2020 a entidades e instituciones de carácter social sin ánimo de lucro que desarrollen proyectos de voluntariado en la ciudad de Madrid. . *Boletín Oficial de la Comunidad de Madrid (BOCM)* 8.409, 03 de junio de 2019. <https://acortar.link/Ni77og>
- Decreto de 8 de mayo de 2019 del Delegado del Área de Gobierno de Participación Ciudadana, Transparencia y Gobierno Abierto por el que se aprueba la convocatoria pública de subvenciones para el año 2020 del Área de Gobierno de Participación Ciudadana, Transparencia y Gobierno Abierto a entidades e instituciones de carácter social sin ánimo de lucro que desarrollen proyectos de voluntariado en la ciudad de Madrid. *Boletín Oficial del Ayuntamiento de Madrid (BOAM)*, 1115, de 03 de junio de 2019.

- Farré, M. y Cuevas, J. (2015). Modelos, límites y alternativas en la evaluación del impacto. *Zerbitzuan: Gizarte zerbitzuetarako aldizkaria - Revista de servicios sociales*, (58), 137-146. <http://dx.doi.org/10.5569/1134-7147.58.11>
- Gómez, F. R. (2023) La animación sociocultural. En S. Catalán A. J. González y L. Ben (eds.) *Manual Atalaya 2.0. Apoyo a la gestión cultural* (pp. 1-29). Observatorio Cultural del Proyecto Atalaya. <https://atalayagestioncultural.uca.es/6-9-la-animacion-sociocultural/>
- Díaz de Rada, V. (2012). Ventajas e inconvenientes de la encuesta por Internet. *Papers*, 971, 193-223. <https://doi.org/10.5565/rev/papers/v97n1.71>
- Hehenberger, L, Harling, A.M. y Scholten, P. (2015) *A Practical Guide to Measuring and Managing Impact*. EVPA.
- Kawulich, B.B. (2005). La observación participante como método de recolección de datos. *Forum Qualitative Social Research*, 6(2). <http://biblioteca.udgvirtual.udg.mx/jspui/handle/123456789/2715>
- Manzano, N., Martín, A., Sánchez, M., Rísquez, A. y Suárez, M. (2012). El rol del mentor en un proceso de mentoría universitaria. *Educación XX1*, 15(2), 93-118. <https://doi.org/10.5944/EDUCXX1.15.2.128>
- Martínez, C. (2007) *Evaluación de programas. Modelos y procedimientos*. UNED.
- Muñoz, E. y Solís, B. (2021). Enfoque cualitativo y cuantitativo de la evaluación formativa. *Re-HuSo*, 6(3), 1-16. <https://doi.org/10.5281/zenodo.5512591>
- Morata M. J. (2009) *De la animación sociocultural al desarrollo comunitario: Su incidencia en el ocio*. [Tesis de Doctorado, Universidad Autónoma de Barcelona]. http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/43123/2/MJMG_TESIS.pdf
- León O. y Montero, I. (2003) *Métodos de investigación en psicología y educación*. McGrawHill.
- Olmo, M. (2008). El trabajo de campo etnográfico. Una introducción para los que no lo han hecho nunca. En J.A.Téllez (coord.), *Educación intercultural: Miradas multidisciplinares* (pp. 83 – 96). Catarata.
- Pérez G. (2002) Elaboración de programas y proyectos. En M^a.L. Sárrate (coord.), *Programas de animación sociocultural* (pp. 91 - 103). UNED.
- Prieto-Flores, Ò. y Feu, J. (2018). ¿Qué impacto pueden tener los programas de mentoría social en la sociedad? Una exploración de las evaluaciones existentes y propuesta de marco analítico. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 31, 153–167. https://doi.org/10.7179/PSRI_2018.31.12
- Raposa, E. B., Rhodes, J. E. y Herrera, C. (2016). The impact of youth risk on mentoring relationship quality: Do mentor characteristics matter? *American Journal of Community Psychology*, 57(3-4), 320–329. <https://doi.org/10.1002/ajcp.12057>
- Rodríguez, G, Gil, J. y García, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Adicciones Aljibe.
- Rogers, P. (2014). *La teoría del cambio, síntesis metodológicas: evaluación de impacto n.º 2*, Centro de Investigaciones de UNICEF.
- Stufflebeam, D. L. (2003). The CIPP model for evaluation. En T. Kellaghan y D. L. Stufflebeam (Eds.), *The international handbook of educational evaluation* (pp. 31-62). Springer.

II.II. PRÁCTICAS PARA LA TRANSFORMACIÓN

21. Educación inclusiva y alumnado sordo: respetando la diferencia	318
SANDRA HERRANZ MARTÍN, ROBERTO BENITO ALISEDA Y LOURDES GÓMEZ MONTERDE	
22. Actitudes del alumnado de Educación Primaria hacia la inclusión en el área de Educación Física	335
ESTHER SANTOS-CALERO, NINA HIDALGO FARRAN, LAURA CAÑADAS MARTÍN Y MAITE ZUBILLAGA-OLAGUE	
23. La participación de las familias de origen migrante en las escuelas de educación primaria: una revisión crítica	351
PAULA LOZANO-MULET, PABLO NEUT AGUAYO Y TABATA CONTRERAS-VILLALOBOS	
24. Diabetes en el aula. Una experiencia transformadora en mi formación docente . . .	364
LAURA ESTEBAN GÓMEZ, JUDITH CÁCERES IGLESIAS Y SARA VALDIVIESO BERMEJO	
25. La Foto-Elicitación como praxis emancipadora: avanzando hacia la inclusión educativa en centros de especial dificultad	376
DANIEL GUTIÉRREZ UJAQUE, LAURA FERNÁNDEZ-RODRIGO Y VÍCTOR LEÓN-CARRASCOSA	
26. La intervención social en los centros educativos de secundaria como estrategia de mejora de la convivencia y la inclusión.	393
FÁTIMA EL SHAFI RODRÍGUEZ Y MARÍA MATARRANZ	
27. La prevención del suicidio en jóvenes universitarios. Una experiencia formativa para la promoción del bienestar en la juventud en el marco del proyecto UNITUTOR-ProBInAd	407
YARA E. GORDILLO CEDEÑO, CRISTINA CASADO LUMBRERAS, SARA REDONDO DUARTE, M. ESCOLÁSTICA MACÍAS GÓMEZ Y JOSÉ LUIS AGUILERA GARCÍA	

21. EDUCACIÓN INCLUSIVA Y ALUMNADO SORDO: RESPETANDO LA DIFERENCIA

**SANDRA HERRANZ MARTÍN*, ROBERTO BENITO ALISEDA Y
LOURDES GÓMEZ MONTERDE**

CEIP EL SOL, Madrid

* sandra.herranz@educa.madrid.org

RESUMEN

El alumnado sordo que precisa u opta por una educación bilingüe que emplea la lengua española y la lengua de signos como lenguas de instrucción, interacción y aprendizaje, necesita escolarizarse en un entorno en el que ambas lenguas cuenten con interlocutores lingüísticamente competentes, tanto iguales como adultos. Esta dinámica de desarrollo y aprendizaje de las lenguas nos lleva a la necesidad de considerar las agrupaciones de alumnado sordo como opción lógica y congruente con los principios de la inclusión. La experiencia desarrollada en los más de 20 años del CEIP El Sol, con profesionales sordos y oyentes y con propuestas organizativas y metodológicas que pretenden ser inclusivas sin dejar de ser específicas para ajustarse a las características de la discapacidad auditiva, nos reafirman en este concepto más amplio o excepcional de la inclusión educativa y que coincide con las recomendaciones de la Federación Mundial de Sordos (WFD, 2018) y la Convención de Derechos de las Personas con Discapacidad (Organización de Naciones Unidas, 2007). Este trabajo pretende compartir las implicaciones de la escolarización del alumnado sordo en un centro ordinario, que con propuestas organizativas que establecen la agrupación de dicho alumnado en determinadas situaciones, se constituye como una forma de propiciar una auténtica inclusión tanto en la escuela como en la sociedad en general.

PALABRAS CLAVE

Alumnado sordo, inclusión, educación bilingüe, Lengua de Signos Española, agrupamientos.

1. INTRODUCCIÓN

Según los datos del Ministerio de Educación y Formación Profesional y Deportes, durante el curso 2021-2022 había un total de 9410 estudiantes sordos escolarizados en España, de los cuales aproximadamente el 95 % se escolarizaban en centros ordinarios, mientras que sólo el 5 % lo hacía en centros de educación especial (Ferreiro, 2024). Según estos datos podemos deducir que, siguiendo las recomendaciones en cuanto a la inclusión educativa, la tendencia habitual es la escolarización en modalidad ordinaria. Sin embargo, dentro de esa modalidad podemos observar también, cierta «tendencia» o búsqueda intencionada de agrupar, cuando es posible, un mayor número de alumnado sordo en los denominados centros preferentes para la escolarización de alumnado con discapacidad auditiva.

Algunos de estos centros preferentes ofrecen además una educación bilingüe en lengua española (y/o las lenguas propias de cada comunidad) y la lengua de signos española (LSE en nuestro caso)¹³ como lenguas de instrucción, interacción y aprendizaje.

Los agrupamientos permiten ofrecer una respuesta ajustada a la diversidad de las necesidades de cada estudiante dentro de aulas inclusivas, contemplando la posibilidad de dar respuesta también al alumnado sordo con dificultades de aprendizaje añadidas, con desconocimiento del idioma o de incorporación tardía, situaciones en las que habitualmente se considera que el aula de educación especial podría ofrecer las adecuaciones más específicas que ese alumnado precisa y que no siempre es posible organizar desde el aula ordinaria. Al ofrecerse esta respuesta especial en el contexto de un centro preferente bilingüe se favorece así la interacción y comunicación con iguales, además de fomentar actividades en las que puedan participar con el resto de los compañeros sordos y oyentes (actividades complementarias, extraescolares, patios, comedor...), beneficiándose de un ambiente más inclusivo, estimulante y normalizado.

En cualquier caso, el desarrollo de un proyecto educativo bilingüe implica la necesidad de ofrecer entornos de interacción diversos (formales, informales...) y usuarios diferentes (iguales, adultos...) competentes de ambas lenguas comprometidas en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Esta dinámica de desarrollo y aprendizaje de las lenguas nos lleva a la necesidad de considerar las agrupaciones de alumnado sordo como opción lógica y compatible con los principios de la inclusión.

El proyecto educativo del CEIP El Sol¹⁴, en Madrid, plantea como principales ejes de actuación dos conceptos: la inclusión educativa y la educación bilingüe (LSE – lengua española) para el alumnado sordo.

En cuanto al primero de estos conceptos, la inclusión educativa, los datos que exponderemos a continuación dan fe de la diversidad del alumnado escolarizado en el centro. El CEIP El Sol es un centro público preferente para alumnado con discapacidad auditiva, aunque preferimos la denominación que nos asigna la propia Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid: centro singular. Singular en cuanto al alumnado, singular en cuanto a la oferta educativa, esto es, la opción bilingüe que ya hemos mencionado y sobre la que volveremos a incidir, y singular por las modalidades de escolarización que proporciona: aulas de educación infantil (segundo ciclo) y primaria para la escolarización ordinaria con apoyos, aulas, igualmente de infantil (segundo ciclo) y primaria para la escolarización compartida¹⁵ y aulas para la escolarización en educación especial de alumnado sordo de 6 a 16 años que precisa adaptaciones muy significativas en su proceso de enseñanza-aprendizaje. Evidentemente, con esta amplitud de oferta educativa, el centro amplía las posibilidades de dar respuesta a la diversidad real del alumnado tanto oyente como sordo. Cabe añadir que el Proyecto Edu-

13. Para simplificar el discurso, emplearemos lengua española y lengua de signos española (LSE) dado que son las de nuestro entorno de procedencia, entendiendo que en cada comunidad autónoma pueden darse lenguas distintas con la misma situación que describimos.

14. <https://www.educa2.madrid.org/web/centro.cp.elsol.madrid>

15. El modelo de educación compartida constituye una modalidad de escolarización ordinaria específica para el alumnado sordo. En ella se escolarizan entre 3 y 6 escolares sordos (de modo que siempre puedan contar con iguales con los que sentirse identificados) y entre 19 y 22 oyentes con una ratio máxima de 25 alumnos por aula. El aula de compartida cuenta siempre con dos profesionales: una tutora o tutor y una cotutora o cotutor, especialista en Audición y Lenguaje con conocimiento de LSE (Herranz y Benito, en prensa)

cativo del Centro (CEIP El Sol, 2022) destaca también como singularidad el largo recorrido¹⁶ y la evolución que el centro ha seguido y que ejemplifica muy bien el recorrido y la evolución de nuestro sistema educativo desde la educación segregada (por género, por discapacidades, por niveles socioeconómicos...), pasando por la integración escolar de los años 80, hasta la anhelada educación inclusiva de la que estamos hablando hoy. Y decimos «anhelada» porque consideramos, en general, que se trata de un proceso con el que estamos comprometidos, aunque avanzamos más lentamente de lo que desearíamos.

El segundo concepto que nos define es un enfoque hacia la educación bilingüe para el alumnado sordo, ya que en el centro se emplea la lengua de signos española (LSE) como lengua vehicular, como lengua de interacción y como lengua objeto de enseñanza-aprendizaje. Las lenguas de signos, tal y como se define en el artículo 4 de *la Ley 27/2007 de 23 de octubre por la que se reconocen las lenguas de signos españolas y se regulan los medios de apoyo a la comunicación oral de las personas sordas, con discapacidad auditiva y sordociegas*, son las lenguas o sistemas lingüísticos de carácter visual, espacial, gestual y manual en cuya conformación intervienen factores históricos, culturales, lingüísticos y sociales, utilizadas tradicionalmente como lenguas por las personas sordas, con discapacidad auditiva y sordociegas signantes en España. El uso y enseñanza de la lengua de signos no es, en ningún caso, excluyente de la enseñanza del español tanto oral como escrito, ya que el objetivo es que cada estudiante puede desarrollar al máximo las tres modalidades de comunicación: oral, signada y escrita para favorecer su comunicación, desarrollo y participación en la escuela y en la sociedad.

Este enfoque bilingüe nos permite por un lado atender a la gran heterogeneidad del alumnado con discapacidad auditiva, aprovechando al máximo sus restos auditivos con ayuda de la tecnología en los casos en que es posible, sin dejar de estimular el canal visual; por otro lado, evitar situaciones de privación lingüística, ya que estamos estimulando simultáneamente tanto el canal auditivo-oral, como el canal viso-gestual, ofreciendo distintas vías tanto para fomentar la comunicación como el desarrollo del lenguaje y el aprendizaje en una etapa crucial para el desarrollo de todas sus capacidades; y por último ofrecer un entorno bilingüe ayuda a mejorar la interacción, y por ende a crear no solo aulas más inclusivas, sino una comunidad educativa inclusiva, en palabras de Alonso y Echeita (2008): *una comunidad escolar segura, acogedora, colaboradora y estimulante en la que cada uno es valorado como el fundamento primordial para que todo el alumnado tenga mayores niveles de logro* (p. 143).

2. MARCO TEÓRICO

Antes de entrar en la hipótesis y el análisis de resultados y nos parece importante establecer y compartir un marco conceptual común con respecto a los términos clave que manejamos en esta presentación: alumnado sordo, inclusión, educación bilingüe (español-LSE) y agrupamientos.

16. El centro cuenta con más de 200 años de historia, desde la fundación del Real Colegio de Sordomudos en 1805 (Alcina, 2021); la creación del Instituto Nacional de Pedagogía de Sordos en 1970; el Colegio de Educación Especial de Sordos en 1986; y por último la fusión con un centro ordinario creándose el actual CEIP El Sol.

2.1. Alumnado sordo

Necesitamos ir más allá de la simple consideración de la pérdida o dificultad auditiva que puede acontecer por distintas causas, en distintos momentos del desarrollo y en distintos grados de afectación. Necesitamos superar ese punto de vista estrictamente médico para abarcar una serie de variables que pueden dar lugar a necesidades educativas diferentes. Esto es lo que nos interesa, porque somos los responsables de darles respuesta, diferentes respuestas, mejor dicho.

Aunque la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE-LOMLOE) describe el alumnado con discapacidad auditiva, sin matizaciones, como alumnado con necesidades educativas especiales (ACNEE), la realidad nos muestra desde alumnos y alumnas sordos que, con ayudas técnicas y adecuada intervención educativa pueden desarrollar sus procesos de enseñanza-aprendizaje simplemente como alumnado con alguna necesidad específica de apoyo educativo (ACNEAE); hasta alumnado sordo que va a precisar de muchos ajustes en la respuesta educativa (ACNEE).

Hablar del alumnado sordo es tan general e impreciso como hablar del alumnado oyente y su variedad no responde a unos criterios fijos. Con frecuencia se señala la importancia decisiva del empleo de las ayudas técnicas y la intervención temprana, pero la realidad nos muestra alumnado sordo que cumpliendo estas dos premisas no sigue la evolución esperable y requiere otro tipo de respuestas. Conocer y tener en cuenta todas las variables nos puede ayudar y guiar nuestro trabajo. Señalamos algunas de las más significativas:

- Intervención y estimulación temprana.
- Adaptación protésica (audífonos, implantes cocleares) funcional (precoz, con entrenamiento, binaural...)
- Implicación de la familia (acompañamiento emocional, comunicación y lenguaje...)
- Escolarización (adecuada a sus necesidades, recursos personales suficientes...)
- Características personales (talante, capacidad de atención, intereses, motivación, estilos de aprendizaje...)

Los aficionados a los números podrán sacar el cálculo de las posibilidades combinatorias de todas estas variables. Suficientes para dejar constancia de la diversidad de este colectivo, y todo ello sin entrar en las consideraciones a las que nos llevaría ese debate que hace ya casi veinte años señalaba Acosta (2006) «sobre si los sordos se deben considerar como grupo de discapacitados o como grupo minoritario con su cultura y su lenguaje» (p. 186).

2.2. Inclusión

La Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI)¹⁷, en su documento *Capacitación Docente para la Inclusión Educativa*¹⁸ se refiere a la inclusión educativa en estos términos:

Cuando hablamos de Inclusión educativa, nos referimos específicamente a identificar y responder a la diversidad educativa que tenemos en el aula, para propiciar la mayor participación po-

17. <https://oei.int>

18. <https://oei.int/wp-content/uploads/2024/08/capacitacion-docente-para-la-inclusion-educativa.pdf>

sible de todos los niños/as dentro del proceso de enseñanza aprendizaje, reduciendo al máximo la exclusión en la educación (p. 13).

La educación inclusiva y de calidad está fundamentada en la convicción de que todas las personas, con sus diferencias, deben ser respetadas y valoradas, reconociendo sus derechos humanos básicos. Es un compromiso continuo donde todos pueden participar plenamente en todas las actividades, promoviendo una convivencia equitativa y enriquecedora para todos (p. 33).

La agenda 2030, para erradicar la pobreza, superar las desigualdades y solucionar el cambio climático, tiene como objetivo número 4 *garantizar una educación que asegure la inclusión, la equidad, y promueva oportunidades de aprendizaje a lo largo de la vida para todos y todas*, y se fija como metas, entre otras, de aquí a 2030, eliminar las disparidades de género en la educación y asegurar el acceso igualitario a todos los niveles de la enseñanza y la formación profesional para las personas vulnerables, incluidas las personas con discapacidad, los pueblos indígenas y los niños en situaciones de vulnerabilidad. Esto implica un compromiso por parte de los 193 países firmantes hacia la inclusión educativa e igualdad de oportunidades.

Nos parece importante destacar que en el glosario de la UNESCO en su Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación (2017), aparece la inclusión como *proceso que ayuda a superar los obstáculos que limitan la presencia, la participación y los logros de los estudiantes*, mientras que la educación inclusiva sería el *fortalecimiento del sistema educativo para llegar a todos los estudiantes*. Se resalta así la importancia de la intervención, la acción sobre el propio sistema educativo, su organización y sus recursos, en cuanto a claves para la inclusión que se verificaría con la presencia, la participación y los logros de los estudiantes, además de destacar esta acción no como un problema sino como, un reto, una oportunidad para mejorar el propio sistema educativo (figura 1):

Figura 1. Inclusión y equidad en la política educativa

La formulación de políticas inclusivas y equitativas exige que se reconozca que las dificultades que enfrentan los estudiantes surgen de aspectos del propio sistema educativo, lo que incluye la forma en que están organizados los sistemas educativos en la actualidad, las formas de enseñanza que se prestan, el entorno de aprendizaje y las formas en que se apoya y evalúa el progreso de los alumnos.

Aún más importante es traducir este reconocimiento en reformas concretas, **visualizando las diferencias individuales no como problemas que haya que solucionar, sino como oportunidades para democratizar y enriquecer el aprendizaje**. Las diferencias pueden actuar como un catalizador para la innovación que puede beneficiar a todos los y las estudiantes, independientemente de sus características personales y sus circunstancias en el hogar.

Fuente: UNESCO (2017, p.13).

La Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPD) de la ONU (2007), en su artículo 24, reconociendo el innegable derecho a la educación de las personas con discapacidad, establece que *con miras a hacer efectivo este derecho sin discriminación y sobre la base de la igualdad de oportunidades, los Estados Parte asegurarán un sistema de educación inclusivo a todos los niveles, así como la enseñanza a lo largo de la vida.*

Este artículo, desarrollado ampliamente en la Observación general número 14 sobre el derecho a la educación inclusiva (ONU, 2016) ha dado pie a una serie de recomendaciones por parte de la Federación Mundial de Sordos (WFD, 2018)¹⁹ con una llamada de atención que tenemos especial interés en aportar en el contexto de este Congreso Internacional sobre Educación Crítica e Inclusiva:

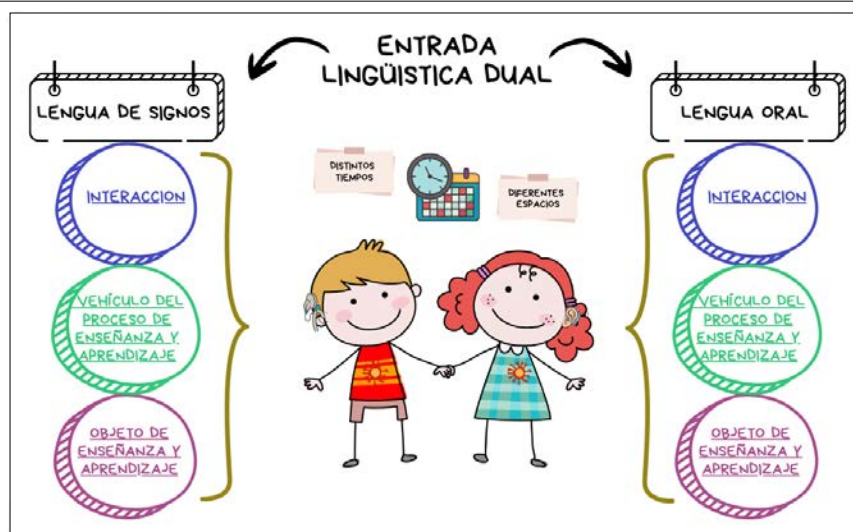
La WFD reconoce que los y las académicas toman distintas posiciones con respecto a una definición para la inclusión. Sin embargo, una definición que se centra solo en la ubicación no cumple con los criterios de inclusión. La inclusión en el derecho del alumnado a participar y alcanzar su potencial en instituciones públicas como las escuelas. Es decir, la inclusión es una experiencia, no un lugar (p.3).

2.3. Educación bilingüe español-lengua de signos española

El marco teórico conceptual en el que nos movemos hace referencia al bilingüismo intermodal (Morales, 2019), consideración importante por cuanto alude a dos lenguas con diferencias muy significativas:

- Una lengua audio-oral y una lengua viso-gestual.
- Una lengua mayoritaria y una lengua minoritaria y minorizada.
- Una lengua con contextos geográficos y colectivos de usuarios claramente localizados y una lengua sin contexto geográfico definido y con usuarios dispersos.
- Dos lenguas con una única forma de expresión escrita, la de la lengua española.

Figura 2. Entrada lingüística dual



19. <https://wfdeaf.org/news/resources/5-june-2018-wfd-position-paper-inclusive-education/>

Estamos considerando, pues, una propuesta educativa en la que el alumnado se desenvuelve en un contexto en el que se da una entrada lingüística dual. Esto implica que ambas lenguas se emplean, aunque sea en distinta medida y en distintas situaciones, como lenguas de interacción, lenguas de instrucción y lenguas objeto de enseñanza y aprendizaje.

No entramos en esta ocasión en el debate del enfoque plurilingüe en el tratamiento de las lenguas en el sistema educativo. Describir las necesidades y las opciones para el trabajo de terceras lenguas con el alumnado sordo nos llevaría a otro tipo de comunicación que no es la que nos ocupa.

2.4. Agrupamientos

Directamente relacionado con el concepto de bilingüismo que manejamos aparece otra cuestión fundamental: la necesidad de ofrecer entornos y usuarios (competentes y diversos) de ambas lenguas.

Una escuela inclusiva ofrece, obviamente, un contexto en el que el alumnado sordo va a encontrar situaciones de uso e interlocutores (iguales y adultos) en lengua española, tanto oral como escrita, además de un currículo en el que dicha lengua es objeto de enseñanza y aprendizaje.

Es necesario garantizar igualmente las mismas condiciones de contextos, usuarios y currículo para la lengua de signos española y ello difícilmente podría darse en una escuela en el que se escolaricen dos, tres o cuatro alumnos y alumnas sordos, de distintas edades y con el recurso de un profesional adulto signante. Esta situación, bastante frecuente por otro lado en nuestro país, no es la más idónea, aunque pueda ser funcional en algún caso. No es, desde luego, una propuesta que responda al término de educación bilingüe, y para muchos alumnos y alumnas sordos difícilmente se ajusta a los indicadores del derecho a la educación inclusiva que se describen en el mencionado artículo 24 de la CDPD:

3b) Facilitar el aprendizaje de la lengua de signos y la promoción de la identidad lingüística de las personas sordas, lo cual requiere profesionales sordos especialistas en LSE

3c) Asegurar que la educación de las personas, y en particular los niños y las niñas ciegos, sordos o sordociegos se imparta en los lenguajes y los modos y medios de comunicación más apropiados para cada persona y en entornos que permitan alcanzar su máximo desarrollo académico y social, lo cual requiere maestros y maestras de educación infantil y primaria (o especialistas en Audición y Lenguaje, como luego veremos) con capacidad para desarrollar los procesos de enseñanza y aprendizaje en LSE, como se señala en el punto siguiente.

4) A fin de contribuir a hacer efectivo este derecho, los Estados Parte adoptarán las medidas pertinentes para emplear a maestros, incluidos maestros con discapacidad, que estén cualificados en lengua de signos (...).

En esta línea, si hemos asumido que la presencia, la participación y los logros de los estudiantes son las claves de la inclusión y consideramos que uno de los indicadores de inclusión más importantes que señalan Booth y Ainscow (2015, p. 79) en la Guía para la Educación Inclusiva (*Index for Inclusión*) es «sentirse bien consigo mismo» no podemos menos que

compartir plenamente una de las conclusiones del Estudio sobre el bilingüismo en lengua de signos y lengua oral del alumnado sordo: requisitos para una educación plurilingüe e inclusiva (Gómez & Bao-Fente, en prensa):

Para el alumnado sordo, contar a su alrededor con iguales y adultos sordos con los que pueda establecer patrones de identificación y referencia, es tan importante como convivir en un entorno diverso en el que no debería ser significativo que los oyentes sean mayoría. Esta apuesta por la concentración de alumnado sordo en determinados centros no debe ser entendida únicamente en términos de rentabilidad y aprovechamiento de los recursos, que también, sino en términos de auténtica inclusión: puedo identificarme/definirme como persona sorda y me siento bien (no soy el único, tengo varios referentes a mi alrededor), me siento seguro, me siento valorado, me siento parte del grupo/de los grupos con los que convivo... me siento incluido (p. 52).

Es la misma idea que ya refrendaba Domínguez (2009, p.55) cuando señalaba como indicador de inclusión «crear un entorno social y afectivo que favorezca el desarrollo armónico y ofrezca oportunidades para la interacción tanto con iguales como con adultos». El hecho de favorecer la interacción tanto con estudiantes oyentes como, especialmente, con otros compañeros y compañeras sordos favorece el desarrollo de la teoría de la mente, y ayuda a desarrollar un autoconcepto más positivo que en el caso de los estudiantes sordos que se encuentran en situaciones de integración individual, tal y como asegura Valmaseda (2008).

Así pues, para desarrollar un proyecto educativo bilingüe necesitamos una organización que contemple la concentración de suficiente número de alumnado sordo en un mismo centro, facilitando las cuestiones relacionadas con los desplazamientos (sistema de rutas y comedor gratuito) y ofreciendo una mejor gestión de los recursos personales y materiales necesarios para ello.

Por otro lado, el hecho de agrupar alumnos y alumnas sordos supone también la posibilidad de crear redes de apoyo familiar, estableciendo un punto de encuentro, ofreciendo actividades que se realizan desde el centro, como el Taller de LSE para familias, así como canalizar información sobre actividades para familias que se realizan dentro de la comunidad sorda y asociaciones bilingües; y orientar a las familias sobre estrategias de comunicación y /o recursos que puedan necesitar a lo largo de su escolarización. Siempre va a sentir más arropada una familia que tiene un hijo o una hija sorda en un centro en el que hay más alumnado con discapacidad auditiva, y otras familias con las que conectar y compartir, que no en un centro en el que su hijo o hija es el único con discapacidad auditiva.

Definidos los conceptos que manejamos y el contexto en el que nos movemos, planteamos la siguiente hipótesis.

3. HIPÓTESIS

Tomamos como punto de partida una situación educativa real, la de nuestro centro, que nos permite, por un lado, registrar una muestra muy amplia y completa de la diversidad del alumnado y, por otro lado, disponer de los recursos mínimos (personales, materiales y organizativos) para poner en práctica diversas actuaciones educativas que den respuesta a esa diversidad.

Como centro educativo ubicado en Madrid, la lengua habitual de interacción e instrucción es la lengua española que además es un área curricular que contribuye a su desarrollo y aprendizaje. Así, en teoría, la L1²⁰ de la mayoría del alumnado del centro es la lengua española. Decimos en teoría porque en la práctica nos encontramos con algunas situaciones en las que la L1 es un idioma distinto del español, como es el caso de algunos alumnos y alumnas procedentes de otros países y de ese escaso 3 % del alumnado sordo que procede de familias en las que la LSE es la lengua materna, situaciones que, aunque reducidas en número, nos obligan también a considerar algunas adaptaciones.

Y decimos también «en teoría» porque, siguiendo con el alumnado sordo, aunque la L1, la lengua que se emplea en sus hogares sea la lengua española, lo cierto es que, si no se han dado determinadas circunstancias, un porcentaje importante ingresa en el centro en el primer curso de Educación Infantil (3 años)²¹ sin unos niveles lingüísticos mínimamente funcionales en dicha L1.

En este contexto, la oferta de una educación bilingüe para el alumnado sordo²² implica, por un lado, una intervención específica para garantizar el adecuado desarrollo y aprendizaje de la L1 y, además, una serie de actuaciones que den lugar al desarrollo y aprendizaje de la L2, esto es, la LSE. Estas actuaciones deben ir en la línea de proporcionar:

- Situaciones de enseñanza y aprendizaje en LSE con profesorado signante, es decir, con un nivel de competencia lingüística en LSE equivalente al menos a un B2 del MCRL.
- Situaciones de enseñanza y aprendizaje de la LSE con profesorado especialista en LSE y persona sorda siempre que sea posible²³.
- Situaciones de interacción en LSE, con usuarios diversos (sordos, oyentes, iguales, adultos...) y con niveles diferentes (signantes incipientes, competentes, nativos...).
- Situaciones específicas de enseñanza y aprendizaje de la lengua española oral y escrita, puesto que una de las implicaciones de la discapacidad auditiva es la necesidad de un proceso de aprendizaje, que no de adquisición, para el desarrollo de la lengua oral, con implicaciones, a su vez, en el aprendizaje de la lengua escrita.

La hipótesis que aquí planteamos es que todas estas situaciones relativas al desarrollo y aprendizaje de la L2 solo es factible proporcionarlas en un entorno en el que convivan suficiente número de usuarios de modo que las oportunidades de interacciones lingüísticas sean abundantes y funcionales y los recursos necesarios para desplegar las propuestas organizativas que se precisan respondan a un criterio lógico de rentabilidad.

El empleo de la LSE en un proyecto educativo bilingüe garantiza la inclusión del alumnado sordo en condiciones de igualdad y equidad, pero requiere situaciones de agrupamiento

20. Empleamos L1 para designar la lengua materna y L2 para hacer referencia a las lenguas que se aprenden, sea de forma paralela o posteriormente.

21. O incluso en otros cursos cuando se trata de alumnado derivado de otros centros.

22. La opción de la educación bilingüe es solo para el alumnado sordo y no para todo el alumnado sordo. Lo que sí es para todo el centro, es el desarrollo y aprendizaje de la LSE, en distintos niveles de competencia, condición necesaria para el logro de un entorno educativo realmente inclusivo.

23. El profesorado especialista en LSE no se limita a la enseñanza de la lengua, sino que es también un referente y trasmisor de la cultura de la comunidad sorda usuaria de la misma. De ahí que con frecuencia hablemos del o la especialista sorda en LSE y abogemos por priorizar el perfil sordo para desarrollar esta función.

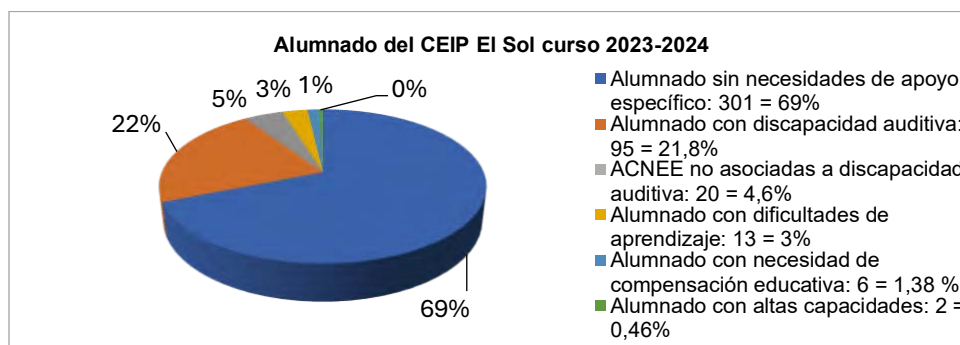
que no implican segregación, sino que aseguran la plena participación del alumnado sordo en la comunidad educativa de la que forma parte con pleno derecho además de contar con una serie de profesionales (algunos de ellos, necesariamente personas sordas) que no son habituales en los centros ordinarios, como son los especialistas en lengua de signos española, los integradores sociales y los miembros del departamento de orientación entre otros.

4. METODOLOGÍA / MÉTODO

Para desarrollar esta hipótesis recurrimos, por una parte, al análisis de los datos cuantitativos que nos proporciona la población escolarizada en el CEIP El Sol y por otra parte a la documentación teórica que podría sustentar nuestra hipótesis.

En el centro se escolarizan un total de 436 alumnas y alumnos, con diferentes características y necesidades no solo derivadas de la discapacidad auditiva (95 alumnos y alumnas, es decir, un 21,8 % del total²⁴) tal y como se puede ver en la figura 3. Esta es la muestra que vamos a analizar y un ejemplo más de la diversidad presente en las aulas y de las posibilidades de la inclusión, ya que nos obliga permanentemente a buscar y dar respuestas que tratamos de ajustar a las necesidades presentes en cada aula, tratando de ofrecer «una educación de calidad y la posibilidad de acceder al currículum de acuerdo con sus capacidades, y con la propuesta metodológica y los recursos que necesitan», tal y como expresaba Susana Rodríguez, exdirectora del CEIP El Sol en 2019 en prensa²⁵, para así hacer real el lema del centro: «Así somos: realmente iguales, valiosamente diferentes».

Figura 3. Características del alumnado del centro



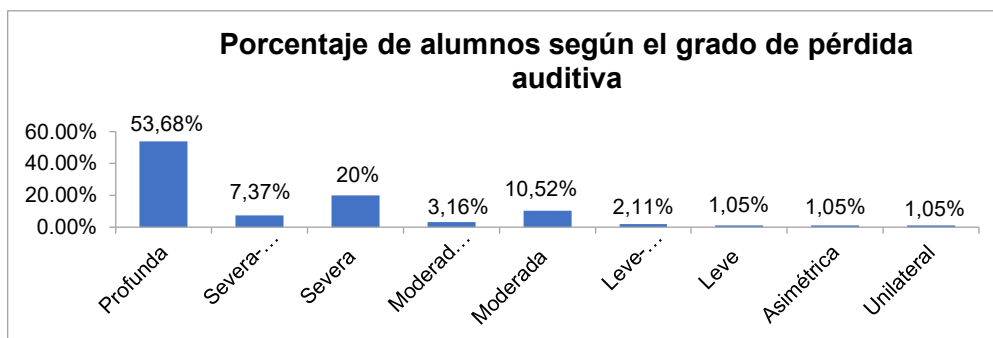
Con relación al alumnado con discapacidad auditiva escolarizado en el centro cabe señalar que el 75 % de éste se encuentran en situación de vulnerabilidad o desventaja socioeducativa por pertenecer a familias de origen inmigrante, por pertenecer a minorías étnicas, por tener alguna dificultad añadida o por haberse incorporado de forma tardía al sistema educativo español; por lo que es esencial la labor que realizamos para compensar desigualdades llevando a la práctica el principio de equidad.

24. En el curso 2016-2017 el alumnado con discapacidad auditiva en el centro era de 68 escolares, de un total de 552 alumnos y alumnas (Pérez, De la Fuente, Alonso y Echeita, 2019), es decir, un 12,32 % del alumnado con discapacidad auditiva. Esto muestra una tendencia al agrupamiento de alumnado con discapacidad auditiva.

25. En <https://paginadeldistrito.com/cp-el-sol-educacion-frente-a-la-diferencia>

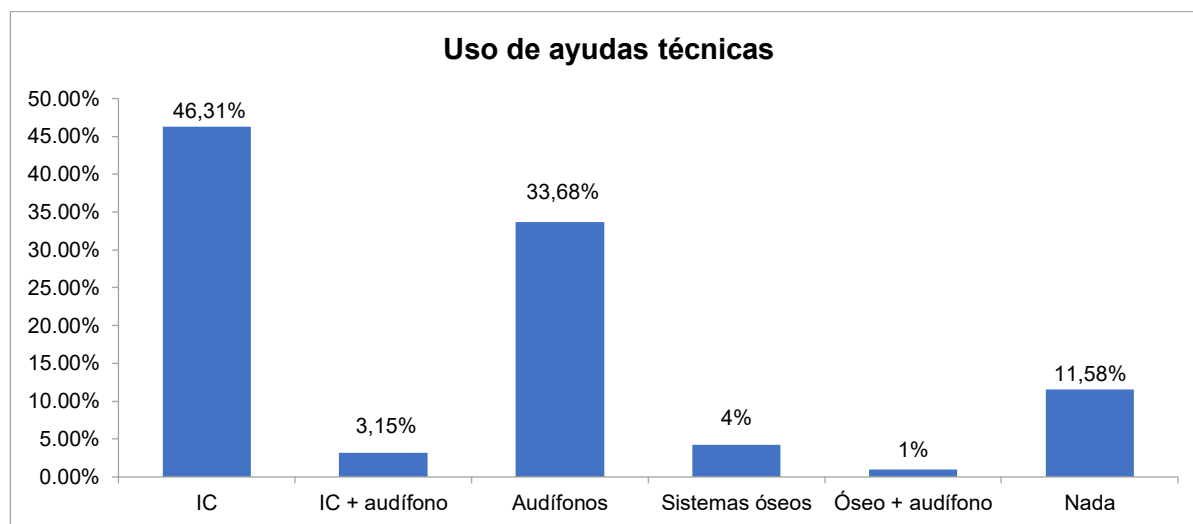
Por otro lado, el 81 % del alumnado con discapacidad auditiva tiene una discapacidad auditiva severa o profunda (figura 4). Este grado de pérdida auditiva imposibilita el acceso y adquisición de la lengua oral sin el uso de ayudas técnicas, y compromete no sólo el desarrollo del lenguaje, sino también el desenvolvimiento socioafectivo y, en general, todos los procesos de enseñanza y aprendizaje que se desarrollan a través de la lengua oral.

Figura 4. Grado de pérdida auditiva el alumnado sordo



El empleo de ayudas técnicas (figura 5), especialmente los implantes cocleares (IC) es también un dato significativo (49,46 % del alumnado con IC, 33,68 % del alumnado con uno o dos audífonos y un 5,21 % con sistemas de estimulación ósea) por cuanto aporta mejoras sustanciales que se van dando progresivamente, es decir, requieren un proceso de adaptación/aprendizaje de distinta duración y que implica sucesivas adaptaciones de las características de nuestra respuesta educativa.

Figura 5. Empleo de ayudas técnicas para el alumnado sordo



En cuanto a la modalidad de escolarización, de los 95 estudiantes con discapacidad auditiva, solo 25 de ellos, es decir, un 26 % del total de los estudiantes con discapacidad auditiva están escolarizados en las aulas de educación especial, mientras que el 74 % restante están escolarizados en aulas de educación infantil o Primaria. El alumnado con discapacidad auditiva no procede en su totalidad de la zona, sino que proviene de toda la Comunidad de Madrid,

ya que se trata del único centro público de toda la región que tiene este proyecto inclusivo bilingüe y que cuenta con un gran número de profesionales especializados. Esto hace que una gran parte del alumnado con discapacidad auditiva no viva cerca del colegio y sea considerado desplazado, por lo que acude al centro en rutas escolares, y hace uso del comedor, ambos servicios subvencionados por la administración.

Estos datos dibujan un mapa educativo en el que la diversidad del alumnado sordo nos obliga a plantearnos constantemente una diversidad de formas de responder a sus necesidades, pero también nos muestran una población importante que requiere claramente una intervención muy específica en el área de la comunicación y el lenguaje, entre otras necesidades. Estas puntualizaciones son importantes porque nos ayudan a describir y justificar, en cierto modo, nuestra actuación como centro, sin perder de vista nunca la totalidad del alumnado, pues como dice Echeita (2019, pp. 56-57) la inclusión no es un lugar sino un proceso, una «historia interminable», pero siempre con el compromiso con un proceso de mejora guiado por valores inclusivos. En este proceso necesitamos tomar decisiones que nos permitan resolver ese encaje de bolillos entre lo que es positivo y necesario para algunos alumnos y alumnas (una organización del aula, una secuencia didáctica o determinado nivel de exigencia) y que, sin embargo, puede ser superficial, desajustado o improcedente para otros con igual derecho a que sus necesidades educativas sean tomadas en consideración.

Reflejamos por último la necesidad de desarrollar propuestas educativas que respondan a lo regulado en el Real Decreto 674/2023, de 18 de julio, *por el que se aprueba el Reglamento de las condiciones de utilización de la lengua de signos española y de los medios de apoyo a la comunicación oral para las personas sordas, con discapacidad auditiva y sordociegas* que desarrolla medidas conforme a la Ley 27/2007, de 23 de octubre, *por la que se reconocen las lenguas de signos españolas y se regulan los medios de apoyo a la comunicación oral de las personas sordas, con discapacidad auditiva y sordociegas*. El citado Real Decreto 674/2023 en su artículo 9 indica que:

Las administraciones educativas ofertarán modelos educativos bilingües, con las adaptaciones técnicas, así como los desarrollos curriculares, materiales y didácticas necesarias, en los centros que se determinen, de libre elección por el alumnado sordo, con discapacidad auditiva y sordociego, o, en el caso de ser menores o personas con discapacidad a cuyo favor se hayan establecido judicialmente medidas de apoyo, por sus padres, madres, representantes legales o personas que presten ese apoyo.

El proyecto inclusivo del CEIP El Sol de Madrid ofrece una respuesta a esta necesidad. En la Comunidad de Madrid existen otros tres centros educativos, de titularidad privada, que también ofrecen un modelo educativo bilingüe en LSE para las etapas de Infantil y Primaria, pero no sucede lo mismo en otras comunidades autónomas. Esto supone un agravio comparativo entre unos territorios y otros y condiciona las posibilidades educativas de los niños con discapacidad auditiva y sus familias, que en algunos casos tienen que plantearse un cambio de residencia²⁶.

26. Sería necesario establecer algún tipo de regulación por parte de las administraciones educativas que permita instaurar y consolidar propuestas de este tipo siempre que sea necesario.

En este sentido necesitamos asumir una definición amplia del término inclusión que contemple la educación bilingüe para el alumnado sordo como una forma de educación inclusiva. Esto implica, como estamos desarrollando en nuestro centro, una propuesta educativa que incluye la enseñanza directa en lengua de signos, la incorporación de la LSE como área curricular y la presencia de profesionales sordos (maestras, especialistas en LSE, integradoras sociales...) y compañeros y compañeras sordos que utilicen la lengua de signos en su interacción habitual.

5. RESULTADOS

Los datos nos muestran que, entre la diversidad del alumnado con discapacidad auditiva, nos encontramos con un alumnado sordo que claramente precisa, o simplemente opta por una respuesta educativa basada en la educación bilingüe (LSE y lengua española). Una educación bilingüe de calidad requiere:

- Contextos de uso variados y usuarios diversos competentes en ambas lenguas.
- Docentes con nivel de competencia lingüística en LSE suficiente para interaccionar e impartir docencia en esta lengua (mínimo nivel B2 del MCER).
- Docentes especialistas en Audición y Lenguaje²⁷.
- Profesionales sordos especialistas en LSE, con las funciones de desarrollo del currículo de la LSE en todos los niveles educativos, desarrollo de talleres de comunicación en LSE para toda la comunidad educativa, tareas de sensibilización y difusión de la cultura sorda (Real Decreto 155/2024), así como ofrecer un apoyo lingüístico en las distintas áreas curriculares y servir de modelo de referencia para nuestro alumnado con discapacidad auditiva. Los especialistas en LSE son, por tanto, un modelo lingüístico, bicultural e inclusivo para todo el centro educativo bilingüe (Herranz y Benito, 2024).
- Propuestas organizativas que articulen los espacios y tiempos asignados para el empleo y la enseñanza y aprendizaje de cada una de las lenguas.
- Proyectos que garanticen su continuidad²⁸ desde el primer ciclo de educación infantil hasta la educación secundaria obligatoria y posobligatoria.

Todas estas circunstancias difícilmente pueden darse en un centro en el que únicamente se escolarice uno, dos, tres o cuatro alumnos o alumnas sordas, y todas ellas son imprescindibles si queremos garantizar una atención educativa de calidad.

El diseño de centros educativos, distribuidos estratégicamente tras analizar la demanda y las necesidades de cada zona geográfica, que permitan la agrupación de determinado número de alumnos y alumnas sordos, como es nuestro caso, es una alternativa eficaz y ne-

27. En el CEIP El Sol las maestras especialistas en AL ejercen de cotutoras en las aulas de escolarización compartida y tienen un nivel de competencia lingüística en LSE necesario para impartir docencia en esta lengua.

28. En nuestro centro mantenemos un proyecto común que garantiza dicha continuidad en el primer ciclo de educación Infantil con la Escuela Infantil Piruetas y en la educación secundaria con el IES Gomez Moreno y otros institutos.

cesaria para dar una respuesta educativa de calidad al alumnado sordo que opta y requiere una educación bilingüe español – lengua de signos española.

Los más de 20 años que llevamos trabajando en una propuesta educativa inclusiva con enfoque bilingüe, nos permiten señalar algunos indicadores que se dan en el centro y que nos reafirman en nuestra hipótesis:

- El alumnado tanto sordo como oyente es feliz. Manifiestan de diversas formas que quieren y les gusta su colegio, tienen un sentido de pertenencia a una comunidad educativa diversa que muestran con orgullo siempre que hay ocasión (exhibiciones, concursos, actividades deportivas...)
- El alumnado oyente desarrolla una percepción de la diferencia con absoluta normalidad, muchos de ellos aprenden la LSE prácticamente sin darse cuenta (importancia de las interacciones cotidianas junto con la enseñanza formal de la lengua) y es significativo el número de alumnos y alumnas que nos volvemos a encontrar en el centro para hacer sus prácticas o trabajos de fin de grado como maestros, especialistas en audición y lenguaje, mediadores comunicativos, intérpretes de LSE... «algo» aprendieron que les ha llevado a optar por estas salidas profesionales.
- El alumnado sordo, podemos decir que «respira» de otra manera. La ansiedad o inseguridad de entender o no entender, de perderse información... desaparece. Saben que en todo momento del proceso educativo sus posibilidades de participación van a estar aseguradas pues es un objetivo del centro. Esto hace que disminuya el absentismo, algunas conductas disruptivas, problemas de adaptación... A lo largo de estos más de 20 años hemos visto llegar a nuestro centro alumnado con discapacidad auditiva con problemas de comportamiento causadas por la falta de comunicación y lenguaje, y alumnado procedente de otros centros donde no se encontraba integrado, con baja autoestima, que a lo largo de la escolaridad vemos su evolución hasta el punto de que en los últimos cursos participan en el proyecto de mediación de patios, junto con compañeros y compañeras oyentes, ayudando en la resolución de conflictos de otros compañeros, mediando en la comunicación, animando a jugar y a participar a otros compañeros a los que les cuesta más o tienen sus habilidades sociales menos desarrolladas.
- Las familias, tanto del alumnado oyente como del alumnado sordo, se sienten parte del centro. La AMPA de nuestro centro se implica activamente en nuestras propuestas e incluso a veces son ellos y ellas los que nos mueven a desarrollar determinadas actividades.

Tenemos que destacar otro aspecto muy importante que hace referencia al desarrollo emocional del alumnado sordo en concreto. La hipótesis que manejamos nos describe un modelo educativo en el que la presencia de personas sordas distintas en general y de profesionales sordos en particular, ofrece a este alumnado modelos de identificación, personas de referencia con las que no sólo comparten, una identidad lingüística como usuarios de la LSE²⁹, sino también una forma de desenvolverse en el ámbito personal, social y cultural que todos necesitamos en nuestro proceso de crecimiento y aprendizaje.

29. Identidad que comparten todos los usuarios de la LSE, sean sordos u oyentes.

6. CONCLUSIONES

La inclusión educativa del alumnado sordo desde una perspectiva bilingüe adopta un carácter especial por cuanto implica la inclusión de una minoría lingüística, además de una discapacidad.

El trabajo realizado y que desarrollamos día a día en el CEIP El Sol, nos permite reivindicar la consideración de auténticos procesos inclusivos a las actuaciones que se llevan a cabo en el marco de la escolarización compartida (con agrupaciones de alumnado sordo y oyente en una misma aula) y de la escolarización combinada (entre aulas de educación especial y aulas ordinarias).

Allá por 1992, el prestigioso neurólogo y divulgador Oliver Sacks, en el prólogo a la segunda edición española de *Veo una voz* decía:

En 1986, a petición del Ministerio de Educación y Ciencia, un Real Decreto dispuso que se diese acceso a personas incapacitadas, confinadas previamente en centros de enseñanza especiales, a los centros de enseñanza generales, y se permitiese la integración de las enseñanzas general y especial. (...) Esto llevó a la práctica que colocar a uno o dos niños sordos, sumiéndoles en un mayor aislamiento e impidiéndoles estudiar e integrarse.

Es evidente que hace falta un sistema distinto, un sistema que aúne las ventajas de los centros especiales y los integrados y evite al mismo tiempo los inconvenientes de ambos. Marchesi se anticipó rápidamente a esto abogando por la escolarización de los niños sordos no en colegios generales de uno en uno o de dos en dos sino, en determinados centros elegidos y equipados con sistemas visuales especiales y, por supuesto, con profesores que dominen lenguaje de señas³⁰. Es de esperar que esto les permita no sólo relacionarse entre ellos y comunicarse por señas y aprender con más facilidad en su lenguaje natural, sino, lo que es igualmente importante, relacionarse con niños oyentes (que en esas circunstancias aprenderían también el lenguaje de señas). Un sistema de este tipo, que sólo se ha adoptado en España, puede integrar en principio lo mejor de los centros de enseñanza generales y especiales. Así pues, en esta etapa, asistimos al inicio de una revolución educativa en España, revolución que está empezando a devolver al lenguaje de señas al lugar que le corresponde y a preparar el camino para una enseñanza verdaderamente bilingüe, con la que se conseguiría que los niños sordos se sintieran igualmente cómodos en el mundo sordo que en la cultura más amplia de su entorno general. (Sacks, 1992, pp.ix-x)

Casi cuarenta años después podemos aseverar que estas ideas y principios que el entonces director general de renovación pedagógica, Álvaro Marchesi, pronunciaba son una realidad en nuestro centro, aprendiendo juntos alumnos sordos y oyentes, interaccionando a veces en lengua oral, a veces en LSE, relacionándose con los adultos sordos y oyentes, normalizando la discapacidad y aunando en un centro los recursos y las modalidades de la educación ordinaria y especial. En estos años hemos vivido no un avance, sino una revolución, no solo legislativa en materia de educación y en el reconocimiento hacia las personas

30. En algunas traducciones, y en algunos países de América Latina utilizan la expresión lengua o lenguaje de señas para referirse a la lengua de signos.

con discapacidad, reconociendo derechos para las personas sordas, como el uso de la LSE; sino también tecnológica, ya que en la actualidad contamos con ayudas técnicas, como los implantes cocleares, audífonos digitales y sistemas de micrófono remoto o frecuencia modulada que favorecen en acceso a la lengua oral a gran parte de nuestro alumnado con discapacidad auditiva.

Nos encontremos en la actualidad en un escenario muy diferente al que describía Oliver Sacks en su libro. Este avance, lejos de dejarnos por satisfechos, es un impulso, un estímulo para seguir trabajando en aras de una mayor inclusión y calidad de nuestra respuesta educativa, afrontando nuevos retos, y con la firme convicción de que este proyecto es un modelo que favorece el desarrollo armónico de todo nuestro alumnado.

En 1995, el CEIP El Sol, entonces todavía centro de educación especial de sordos, propuso por primera vez una experiencia de escolarización combinada a la inspección educativa: un aula infantil de cinco escolares sordos, con una propuesta educativa basada en el uso y aprendizaje tanto de la LSE como del español (oral y escrito), acudía un día a la semana a desarrollar parte de su programación con otros escolares oyentes, en el contexto de una escuela infantil ordinaria, con la ayuda de varios profesionales sordos y oyentes, a saber: una maestra sorda, una maestra especialista en Audición y Lenguaje y una asesora sorda especialista en LSE. Esta experiencia, en su momento innovadora, fue el germen del proyecto actual del CEIP El Sol. Treinta años después, esa experiencia puntual, que sirvió de base para el cambio de modelo, es el día a día en nuestro centro. En 2022, el CEIP El Sol recibió el Premio Nacional de Discapacidad Reina Letizia en la categoría de Educación Inclusiva³¹ por los más de veinte años de educación inclusiva del centro, reconociendo el modelo bilingüe e inclusivo que llevamos a cabo. Este premio supone un reconocimiento del trabajo de TODOS los profesionales que desde aquel pequeño paso comenzaron a vislumbrar la necesidad de promover un cambio hacia modelos más inclusivos, y que durante estos años han trabajado para lograrlo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acosta, V. (Dir.) (2006). *La sordera desde la diversidad cultural y lingüística: Construyendo escuelas inclusivas en la educación de las personas sordas*. Masson.
- Alcina, A. (2021). *Políticas educativas de la enseñanza de personas sordas: España 1800-2000*. Aula Magna Proyecto clave McGraw Hill.
- Alonso, P. y Echeita, G. (2006). Barreras para el aprendizaje y la participación de los alumnos sordos. En V. Acosta (Dir.), *La sordera desde la diversidad cultural y lingüística: Construyendo escuelas inclusivas en la educación de las personas sordas* (pp. 141-153). Masson.
- Booth, T. y Ainscow, M. (2015). *Guía para la Educación Inclusiva: Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*. OEI.
- CEIP El Sol (2022). *Proyecto educativo CEIP El Sol. Curso 2021/22*. <https://bit.ly/4fWMwPM>
- Dirección General de Educación Infantil, Primaria y Especial. (s.f.). *Centros de escolarización preferente para alumnado con discapacidad auditiva*. Vicepresidencia, Consejería de Educación y Universidades. Comunidad de Madrid. <https://bit.ly/4fALKbx>

31. BOE número 71, de 24 de marzo de 2023, página 44205.

- Domínguez Gutiérrez, A. B. (2009). Educación para la inclusión de alumnos sordos. *Revista Latinoamericana de Inclusión Educativa*, 1(3), 45-61. https://revistainclusiva.ucentral.cl/revistainclusiva/article/view/3_1_005/639
- Echeita, G. (2019). *Educación Inclusiva: El sueño de una noche de verano*. Octaedro.
- Ferreiro, E. (2024, 9 de abril). ¿Cuántas alumnas y alumnos sordos hay en España? (2021-2022). *Escuelas excepcionales*. <https://bit.ly/3V15DQY>
- Gómez Monterde, L. y Bao-Fente, M. C. (En prensa). *Informe sobre la educación bilingüe en lengua de signos y lengua oral del alumnado sordo: condiciones básicas*. Real Patronato sobre Discapacidad-Centro de Normalización Lingüística de la Lengua de Signos Española.
- Herranz Martín, S. y Benito Aliseda, R. (2024). La figura del especialista en lengua de signos española dentro del proyecto inclusivo del CEIP El Sol, Madrid. *Revista de Estudios de Lenguas de Signos REVLES*, 6,141-162. <https://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>
- Ley 27/2007 de 23 de octubre por la que se reconocen las lenguas de signos españolas y se regulan los medios de apoyo a la comunicación oral de las personas sordas, con discapacidad auditiva y sordociegas. *Boletín Oficial del Estado*, 255, de 24 de octubre de 2007, 43251 a 43259. <https://www.boe.es/eli/es/l/2007/10/23/27>
- Organización de las Naciones Unidas (2016). Observación general núm. 4 (2016) sobre el derecho a la educación inclusiva. <https://documents.un.org/doc/undoc/gen/g16/263/03/pdf/g1626303.pdf>
- Pérez, M., De la Fuente, B., Alonso, P. y Echeita G. (2019). Four Co- enrollment school projects in Madrid: Differences and similarities. En M. Marschark, S. Antia y H. Knoors (Ed.), *Co-Enrollment in Deaf Education* (pp. 235-256). Oxford University Press.
- Real Decreto 674/2023, de 18 de julio, por el que se aprueba el Reglamento de las condiciones de utilización de la lengua de signos española y de los medios de apoyo a la comunicación oral para las personas sordas, con discapacidad auditiva y sordociegas. *Boletín Oficial del Estado*, 171, de 19 de julio de 2023, 104002-104029. <https://www.boe.es/eli/es/rd/2023/07/18/674>
- Real Decreto 155/2024, de 6 de febrero, por el que se declaran las expresiones culturales vinculadas a la cultura sorda y la lengua de signos española como Manifestación Representativa del Patrimonio Cultural Inmaterial. *Boletín Oficial del Estado*, 33, de 7 de febrero de 2024, 14725-14728. https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2024-2299
- Sacks, O. (1992). *Veo una voz*. Anaya y Mario Muchnik.
- UNESCO (2017). *Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000259592>
- Valmaseda, M. (2009). La alfabetización emocional de los alumnos sordos, en *Revista Latinoamericana de Inclusión educativa*, 1(3), 147-163. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9806842>
- World Federation of the Deaf (2018): WFD Position Paper on Inclusive Education. <https://wf-deaf.org/news/resources/5-june-2018-wfd-position-paper-inclusive-education/>

22. ACTITUDES DEL ALUMNADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA HACIA LA INCLUSIÓN EN EL ÁREA DE EDUCACIÓN FÍSICA

ESTHER SANTOS-CALERO*, NINA HIDALGO FARRAN, LAURA CAÑADAS MARTÍN Y
MAITE ZUBILLAGA-OLAGUE

Universidad Autónoma de Madrid

* esther.santos@uam.es

RESUMEN

Actualmente, existen grandes barreras que dificultan al alumnado con discapacidad el acceso y participación en el proceso educativo. Entre estas se encuentran las actitudes de inclusión y sensibilización de sus pares y el contexto donde se desenvuelven, condicionando su percepción de inclusión y competencia. Por ello, este estudio busca conocer las actitudes del estudiantado hacia la inclusión del alumnado con discapacidad motora, así como la percepción de participación e inclusión del alumnado con discapacidad desde el área de Educación Física tras la implementación de una propuesta didáctica inclusiva de Pound Fitness. Se llevó a cabo un estudio cualitativo en dos grupos de 6º de Educación Primaria en un Centro de Educación Infantil y Primaria preferente para alumnado con discapacidad motora. Para la recogida de información se utilizaron el diario docente, entrevistas individuales al alumnado con discapacidad motora y listas de control a todo el alumnado participante. Entre los resultados destacan las actitudes reticentes del alumnado hacia la participación conjunta con el alumnado con discapacidad y la escasa competencia percibida por este último, asumiendo las dificultades encontradas en su participación como responsabilidad individual. Es durante los retos y el desarrollo de experiencias compartidas cuando aparecen actitudes de sensibilización e inclusión.

PALABRAS CLAVE

Actitudes, inclusión, sensibilización, Educación Física, Educación Primaria.

1. INTRODUCCIÓN

En el ámbito educativo se ha producido un gran avance en la inclusión del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales (ACNEE) y la atención a sus necesidades individuales. A principios del siglo XX, se crearon centros educativos específicos (Centros de Educación Especial) que atendían exclusivamente al alumnado con necesidades específicas derivadas de discapacidad motora, intelectual, visual o auditiva (Ortiz, 2023). Con la aparición de la Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud (CIF) (Egea-García & Sarabia-Sánchez, 2001) y, desde un enfoque bio-psico-social, se establece la interacción entre el concepto de discapacidad y las condiciones personales y del contexto en el que se desenvuelve el individuo. Por ello, en el contexto educativo se empiezan a desarrollar accio-

nes y estrategias para que los centros ordinarios incluyan a todo el alumnado atendiendo a sus características y necesidades individuales.

La normativa educativa vigente, la *Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación* (LOMLOE), establece como derecho fundamental de todo el alumnado recibir una educación de calidad, que contribuya a su desarrollo integral, autónomo y competencial. Así, se plantea una educación flexible, basada en el principio de normalización, que cumpla con los derechos humanos, ofreciendo una educación equitativa en un ambiente respetuoso e inclusivo (Escarbajal et al., 2023). El objetivo es eliminar todo tipo de barreras físicas y sociales, ofreciendo recursos materiales, personales y espaciales que permitan al alumnado acceder y participar en igualdad de condiciones y oportunidades en el sistema educativo. Sin embargo, los estudiantes con discapacidad aún se enfrentan a muchas barreras que dificultan su acceso y participación, especialmente en áreas como la Educación Física (EF). Esto se debe, en parte, a la orientación del área hacia la competición y el rendimiento, lo que enfatiza sus limitaciones en lugar de sus posibilidades (López-Pastor et al., 2016). En este sentido, estudios como los de Rodríguez-Servián et al. (2022), Torres et al. (2023) y Cabeza-Ruiz et al. (2023) han mostrado que una de las principales barreras encontradas por el alumnado es su percepción de inclusión y participación dentro de las clases de EF. Esto puede verse condicionado por la relación mantenida con sus pares, la valoración de sus capacidades o competencia percibida y el sentimiento de pertenencia a un grupo (Rodríguez-Servián et al., 2022). Así, el alumnado sin discapacidad, aunque suele presentar actitudes positivas hacia sus pares con discapacidad en las clases de EF, presenta actitudes reticentes a su participación conjunta, influido por factores como el sexo, la edad, el nivel de competitividad o experiencias previas (Cabeza-Ruiz et al., 2023). Estas actitudes reticentes se manifiestan cuando se materializa esa inclusión a partir de cambios en el modo de participación como puede ser con la adaptación de las reglas o normas de los juegos.

A pesar de estas dificultades, el área de EF tiene un enorme potencial para cambiar esta situación a través del establecimiento de propuestas que fomenten la participación de todo el alumnado, y permitan eliminar estas barreras planteando un proceso educativo basado en el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) y la accesibilidad universal (Valle-Ramírez et al., 2022). El diseño de espacios, situaciones de aprendizaje, climas de convivencia y ambientes inclusivos que atiendan a las necesidades individuales del alumnado, favorecerá su desarrollo integral y aprendizaje compartido desde una perspectiva motriz, cognitiva, personal y social. Por ello, es fundamental la creación de programas que favorezcan la inclusión del alumnado con discapacidad desde el área de EF.

2. MARCO TEÓRICO

2.1. Actitudes inclusivas del alumnado hacia la discapacidad en Educación Física

En los últimos años, se ha incrementado el número de ACNEE escolarizado en centros ordinarios, y más específicamente, de aquel con necesidades derivadas de discapacidad. Con la incorporación del DUA a las leyes educativas vigentes se busca facilitar el acceso del alumnado con discapacidad a un currículo ordinario, flexibilizándolo y adecuando el proceso de

enseñanza-aprendizaje a sus necesidades e intereses de forma que, con independencia de sus características, alcance los aprendizajes y los objetivos planteados (Cortés et al., 2022). A pesar de ello, en la práctica no se facilitan los recursos suficientes para hacerlo posible (Calvo & Verdugo, 2021) y, son numerosas las barreras que existen, dificultando la participación e inclusión del alumnado con discapacidad en las sesiones de EF.

Una de las principales barreras son las actitudes del alumnado sin discapacidad (Aguado et al., 2008). Estas se pueden entender como el conjunto de sentimientos y creencias que determinan las formas de comportamiento de las personas y, en su caso, del propio alumnado (Cordente, 2018). Entre estas actitudes destacan la falta de sensibilización y aceptación del estudiantado sin discapacidad hacia el alumnado con discapacidad debido a la desinformación, los estereotipos y prejuicios existentes. A estas se añaden la ambición de competición y pérdida de actitudes cooperativas a medida que avanzan en edad. Todo ello hace que el alumnado con discapacidad no tome parte activa de la clase, presentando dificultades de interacción, de relación y aprendizaje con sus iguales. En esta línea, Garoa et al. (2020) indican que el alumnado suele mostrar predisposición a ayudar al estudiantado con discapacidad durante las sesiones y desarrollo de las tareas, sin embargo, no suelen percibir de forma positiva su presencia en el aula. Por ello, resulta necesario desarrollar programas de sensibilización del alumnado hacia la discapacidad, planteando una EF Inclusiva que favorezca un proceso educativo compartido, así como el desarrollo de valores y actitudes de normalización, inclusión y respeto a la diversidad (Felipe-Rello et al., 2020).

2.2. Percepción de participación e inclusión del alumnado con discapacidad en Educación Física.

La atención a la diversidad desde el sistema educativo resulta un aspecto bastante complejo. A pesar de los numerosos intentos por conseguir una educación inclusiva, estudios como los de Martos-García y Monforte (2019), y Velázquez y Ortiz (2024) muestran la escasa participación del alumnado con discapacidad en las sesiones de EF o la asunción de roles pasivos en el aula debido, en cierta forma, a barreras encontradas como las actitudes exclusivas por parte de sus iguales, o las actitudes y falta de formación del profesorado en lo que respecta a la atención a la diversidad. En esta línea, estudios como el de Sisto et al. (2021) y Cañadas et al. (2023) destacan que las actitudes de los docentes influyen en el autoconcepto del alumnado con discapacidad y, en su caso, en procesos de socialización e inclusión. Así, el planteamiento de procesos de enseñanza-aprendizaje inclusivos desde el área de EF resulta indispensable para favorecer que el alumnado con discapacidad alcance mayores niveles de autoconcepto y autoestima (Fernández et al., 2019; Ocete et al., 2017). Esto podrá derivar en la mejora del rendimiento escolar, la creación de nuevas interacciones y relaciones sociales positivas con sus pares, en una mayor motivación, implicación, participación activa y predisposición hacia el área de EF. Trabajos como el de Darretxe et al. (2016) plantean una serie de estrategias para promover la participación y percepción de inclusión del alumnado con discapacidad en las sesiones de EF. Entre estas medidas destaca el planteamiento de actividades cooperativas y sesiones en las que participen de forma conjunta con sus pares dando espacio al diálogo y construcción de experiencias y aprendizajes compartidos. Se enfatiza el planteamiento de un proceso que responda a sus necesidades y posibilidades, y le haga partícipe de su aprendizaje y el de sus pares, dándole autonomía, responsabilidad y protagonismo desde el área de EF.

2.3. Educación Física Inclusiva y actividades artístico-expresivas.

Uno de los fines de la EF es garantizar el acceso a todo el alumnado a la práctica de actividad física y participación inclusiva, planteando contenidos adecuados a sus necesidades, que favorezcan actitudes cooperativas y que contribuyan al alcance de una mayor calidad de vida (Rodríguez et al., 2020). Entre estos, la LOMLOE recoge las actividades artístico-expresivas, que por sus características pueden resultar motivantes y favorecer el desarrollo integral e inclusión social del alumnado. Trabajar este tipo de actividades contribuirá al desarrollo personal, social y emocional del alumnado, adquiriendo una mayor autonomía, seguridad, creatividad, desinhibición, valores, así como una mayor autoestima y relaciones sociales en el aula (Muñoz et al., 2020; Pérez-Castro & Urdampilleta, 2012; Rossi-Andrion & Munster, 2021).

A la hora de organizar actividades físicas para personas con discapacidad es necesario conocer sus necesidades individuales y las posibles circunstancias que pueden surgir, anticipando recursos y actuaciones que favorezcan el correcto desarrollo de las sesiones para alcanzar los objetivos planteados. Por ello, conociendo los informes médicos individuales del alumnado, teniendo la formación básica y los recursos necesarios, se puede plantear una actividad adaptada a sus necesidades y que siga los principios de progresión, individualidad, y transferencia (Cañizares & Carbonero, 2017), favoreciendo su inclusión, participación y desarrollo integral. Entre todas las actividades que nos podemos encontrar en este área, el planteamiento de *Pound Fitness* en EF en Educación Primaria puede contribuir a la inclusión del alumnado con discapacidad a través de actividades, tareas y coreografías que favorezcan su participación en igualdad de condiciones y oportunidades. Se trata de un contenido inclusivo que permite crear experiencias positivas y compartidas entre el alumnado y adaptadas a sus necesidades individuales, ya que implican y requieren de gran trabajo cooperativo para la creación y representación de coreografías (Canales-Lacruz et al., 2020). Esto conlleva que el alumnado tome parte activa del grupo en el que participa, tome decisiones de forma conjunta, desarrolle la escucha activa y utilice el diálogo para la resolución de los conflictos emergentes resolviendo los retos o situaciones planteadas. Se trata de un medio de participación previo a un resultado final, que favorece las relaciones sociales entre el alumnado, al tiempo que aplican y transfieren los aprendizajes adquiridos desde lo motriz, participando con independencia al resultado y valorando las relaciones que se establecen en el grupo.

2. OBJETIVOS / HIPÓTESIS

Los objetivos que se plantea este estudio son: (i) conocer las actitudes del alumnado de Educación Primaria hacia la inclusión del alumnado con discapacidad motora desde el área de Educación Física tras la implementación de una propuesta didáctica inclusiva de *Pound Fitness*; y (ii) conocer la percepción de participación e inclusión del alumnado con discapacidad motora en Educación Física tras la implementación de una propuesta didáctica inclusiva de *Pound Fitness*.

3. METODOLOGÍA / MÉTODO

Se llevó a cabo un estudio cualitativo a partir de un estudio de caso. Para ello, se planteó una propuesta didáctica inclusiva de Pound Fitness desde el área de EF atendiendo a los principios del DUA con el fin de favorecer la inclusión social del alumnado con discapacidad. Se aplicó el Estilo Actitudinal como modelo pedagógico con el fin de favorecer la participación y mejorar las relaciones sociales entre el alumnado a partir de actividades artístico-expresivas, y el planteamiento de retos que lleven a la búsqueda de estrategias para dar solución a una situación-problema planteada. La propuesta se llevó a cabo para dos grupos de 6º de Educación Primaria, escolarizados en un Centro de Educación Infantil y Primaria (CEIP) preferente para alumnado con discapacidad motora, situado al norte de la Comunidad de Madrid. Se informó tanto al centro educativo como a las familias sobre el objetivo del estudio y sobre la confidencialidad y protección de los datos, siendo utilizados con fines formativos y de investigación, garantizando el anonimato de los participantes.

La propuesta se aplicó a lo largo de 6 sesiones (3 sesiones semanales) de 45 minutos cada una, durante el mes de abril de 2023. En la Tabla 1 puede verse una temporalización de la propuesta y una descripción de los retos propuestos. A lo largo de las semanas, se plantearon coreografías completas a modo de calentamiento que el alumnado debía reproducir para ir interiorizando la dinámica y estructura de una coreografía contextualizada, en este caso, en Pound Fitness. Se plantearon actividades rítmicas más sencillas y progresivas que permitieran la aplicación y desarrollo de habilidades motrices básicas, capacidades coordinativas y perceptivo-motrices, así como el desarrollo de los aspectos básicos para la posterior creación y representación de coreografías grupales. Una vez asentadas las bases, se procedió a la transferencia de aprendizajes planteando actividades y situaciones de aprendizaje (Reto 1 y Reto 2), que llevaran al alumnado a la solución de retos o desafíos como son la creación de secuencias rítmicas y fragmentos de coreografía. Tras la realización de cada uno de los retos se plantearon procesos de autoevaluación tanto grupales como individuales (Tabla 1). De esta forma, se pudo obtener información sobre la percepción que tenía cada alumno y alumna sobre su participación y las actitudes sociales de sus pares dentro de un mismo grupo durante el desarrollo de los retos, así como la percepción grupal. Con esto se trataba de determinar qué dificultades o qué circunstancias podrían estar dándose en cuanto a la inclusión del alumnado con discapacidad y su participación en el área de EF.

Tabla 1. Temporalización de la intervención y descripción de los retos.

Semana 1			
Martes	Miércoles	Jueves	Viernes
Sesión 1 6ºA y 6ºB	Sesión 2 (Reto 1) 6ºA	Sesión 2 6ºB Sesión 3 6ºA	Sesión 3 6ºB
Reto 1: creación de secuencias rítmicas en grupo.			
Agrupamientos: Se forman 4 equipos de forma aleatoria por el docente.			
Consigna: cada equipo debe crear una secuencia rítmica con cuatro tiempos de 8, eligiendo el fragmento de canción. Se presentará al resto de equipos en la sesión 4.			

Semana 2			
Martes	Miércoles	Jueves	Viernes
Sesión 4 (Reto 2) 6ºA y 6ºB Autoevaluación grupal e individual Reto 1	Sesión 5 6ºA	Sesión 5 6ºB Sesión 6 6ºA	Sesión 6 6ºB Autoevaluación grupal e individual Reto 2
Reto 2: creación de una coreografía de Pound Fitness en grupos.			
Agrupamientos: se forman tres nuevos equipos de 8 o 9 personas, tomando como referencia el sociograma realizado al comienzo de la propuesta. Se realizan grupos equilibrados entre chicos y chicas, posibilitando, siempre que se pueda, que el alumnado tenga al menos un compañero/a de referencia positiva y otro de referencia menos positiva para mejorar las relaciones sociales en el aula. Consigna: entre todos elegiremos una canción, y se dividirá en cuatro fragmentos. Estos se repartirán entre el docente y los tres equipos, de forma que cada equipo creará un fragmento de coreografía, elaborando al final una coreografía completa entre todos los equipos. Cada equipo representará el fragmento creado siguiendo el orden establecido según la estructura de la canción, la cual se repetirá a lo largo de toda la canción. Docente-grupo 1-grupo 2-grupo 3-docente-grupo 1-grupo2-grupo 3			

3.1. Participantes

Se contó con la participación de 51 estudiantes de entre 11-12 años (28 chicas y 23 chicos), entre los que se encuentra, en cada uno de los cursos, un alumno con discapacidad motora. En cuanto al alumnado con discapacidad motora:

- En 6A se contó con un alumno, en adelante A1, en silla de ruedas eléctrica, con un porcentaje de discapacidad del 68 %. A nivel motriz, mantiene el control del tronco, presentando hipotonía generalizada, con mayor énfasis en miembros inferiores, fuerza disminuida, y limitación en la amplitud del movimiento con miembros superiores en movimientos voluntarios y de forma vertical. A nivel cognitivo, su rendimiento es medio-alto con respecto al alumnado de su rango de edad. Presenta altos niveles de comprensión, comunicación oral y escrita. Así como una gran predisposición al aprendizaje e interacción con sus pares a nivel social. En caso de ser necesario, se plantearon adaptaciones de acceso al currículo como pueden ser la utilización de materiales adecuados en tamaño y peso a sus necesidades motrices (baquetas, aros, discos de delimitación...); variación en los desplazamientos con silla; apoyos de la fisioterapeuta y Técnicos Educativos III para el planteamiento y desarrollo de las sesiones.
- En 6ºB se contó con otra alumna, en adelante A2, con un porcentaje de discapacidad del 67 %. A nivel motriz presenta afección en la movilidad facial, en la succión, deglución y producción del habla. Se desplaza en bipedestación, presentando dificultades de coordinación generalizada e hipotonía. A nivel cognitivo, tiene dificultades en la memoria de trabajo, velocidad de procesamiento, así como en la comprensión de la información y ritmo de ejecución de las tareas y movimientos. A nivel social, existen grandes dificultades de interacción y comunicación con sus iguales, aunque muestra predisposición, interés y perseverancia en el desarrollo de las tareas propuestas tanto

de forma individual como grupal. Se plantearon adaptaciones de acceso al currículo como la descripción de consignas claras, acompañadas de demostraciones visuales y kinestésicas, así como la progresión en el aprendizaje, en la elaboración de movimientos y creación de coreografías.

3.2. Instrumentos para la recogida de información

Para la recogida de información se emplearon tres instrumentos: (i) el diario docente; (ii) entrevistas semiestructuradas individuales al alumnado con discapacidad; y (iii) listas de control.

- **Diario docente semiestructurado:** se iban recogiendo aspectos relevantes acontecidos a lo largo de las sesiones sobre la participación, actitudes e inclusión del alumnado con discapacidad según las tareas, actividades y agrupamientos realizados, desde la percepción del alumnado con y sin discapacidad. Para ello, se plantean cuestiones como: (i) ¿Asiste el alumno/a con discapacidad a la sesión de Educación Física?; (ii) ¿Qué relaciones se dan entre el alumnado? ¿Surge alguna situación problemática entre el alumnado?; (iii) ¿Cómo se da solución a estas situaciones? ¿Cómo interviene el docente?; (iv) ¿Qué juegos/actividades/tareas se plantean? ¿Son inclusivos? En su caso, ¿qué adaptaciones se proponen?; (v) ¿Cómo se desenvuelve el alumnado con discapacidad? (vi) Consideraciones o aspectos a destacar.
- **Entrevistas semiestructuradas individuales al alumnado con discapacidad motora al final de la propuesta.** Se incluyeron cuestiones como: (i) ¿Te ha gustado la propuesta de Pound Fitness?; (ii) ¿Cómo te has sentido durante la misma? ¿Con tus compañeros y compañeras? ¿Con el docente?; (iii) ¿Has podido participar en todas las actividades? ¿Por qué?; (iv) ¿Tus compañeros y compañeras te han escuchado y ayudado?; (v) ¿Qué es lo que más te ha gustado de la propuesta? ¿Y lo que menos?; y, (vi) Si se repitiera esta propuesta, ¿qué cambiarías?
- **Listas de control:** se llevaron a cabo procesos de autoevaluación grupal e individual al finalizar cada reto a través de la aplicación Plickers. Para ello se realizaron preguntas con tres opciones de respuesta (sí, a veces (AV), no), que determinaban: (i) percepción de participación grupal e individual en los retos; (ii) percepciones de escucha, apoyo y consideración en el grupo en la toma de decisiones y realización de los retos; (iii) dificultades en la comunicación, toma de decisiones, resolución de conflictos y convivencia en el grupo.
- **Autoevaluación grupal:** (i) ¿Ha participado todo el grupo en la creación del reto?; (ii) ¿Ha participado todo el grupo en la representación del reto?; (iii) ¿Ha sido fácil tomar decisiones en el grupo?; (iv) ¿Hemos tenido en cuenta la opinión de todos y todas las integrantes del grupo?; (v) ¿Han surgido conflictos durante la creación del reto?; (vi) ¿Se han resuelto con facilidad estos conflictos?
- **Autoevaluación individual:** (i) ¿He participado en la creación del reto?; (ii) ¿He participado en la representación del reto?; (iii) ¿Me he sentido escuchado/a y ayudado/a en el grupo?; (iv) ¿Me ha resultado fácil comunicarme en el grupo? (vi) ¿Se ha tenido en cuenta mi opinión?; (vi) ¿He ayudado a los compañeros y compañeras cuando lo han necesitado?; (vii) ¿Me ha interesado/motivado la propuesta del reto?; (viii) ¿Me ha gustado trabajar con el equipo?

3.3. Análisis de la información

Para el análisis de la información se establecieron categorías, subcategorías y códigos emergentes, como se puede ver en la Tabla 2, a partir de procesos de categorización y codificación inductiva. Así, se triangularon los resultados obtenidos a partir de cada uno de los instrumentos empleados.

Tabla 2. Categorías y subcategorías derivadas del análisis de la información recogida.

Categoría	Subcategoría	Código	Definición
Actitudes inclusivas hacia el alumnado con discapacidad	Sensibilización	Act_Sen	Estrategias y actitudes de sensibilización del alumnado hacia la discapacidad.
	Inclusión	Act_Inc	Actitudes inclusivas y exclusivas del alumnado hacia el alumnado con discapacidad.
	Trabajo en equipo	Act_TrEqui	Sentimiento de pertenencia al grupo, escucha activa, participación y resolución de conflictos.
	Barreras y facilitadores	Act_BF	Situaciones, actitudes o recursos que favorecen o dificultan la inclusión del alumnado con discapacidad en EF.
Percepción de participación e inclusión del alumnado con discapacidad	Competencia percibida	Per_CPer	Actitudes derivadas del autoconcepto, contexto social y la percepción de aquello que es capaz o no de realizar a nivel motriz.
	Trabajo en equipo	Per_TrEqui	Sentimiento de pertenencia al grupo, escucha activa, participación y resolución de conflictos.
	Barreras y facilitadores	Per_BF	Situaciones, actitudes o recursos que favorecen o dificultan la percepción de participación e inclusión del alumnado con discapacidad en EF.

4. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

4.1. Actitudes inclusivas hacia el alumnado con discapacidad

Los resultados de este estudio muestran actitudes contrariadas entre los grupos. Durante el desarrollo de las primeras sesiones, A1 encontró dificultades de participación. A pesar de plantear agrupamientos de libre elección por el alumnado en las diferentes actividades y tareas en los que A1 no presenta dificultad de agruparse debido a la predisposición de sus pares, estos no mostraron actitudes inclusivas. Tampoco con el planteamiento del Reto 1. Pues, para dar respuesta a las tareas ejecutaban movimientos de gran exigencia, enfatizando las limitaciones de A1 frente a sus posibilidades, no mostrando actitudes de sensibilización ni de escucha a su compañero ante las demandas que realizaba para poder ajustar la tarea a lo que él podía hacer. Por ello, pidió a la docente que se pensara alguna alternativa que pudiera realizar junto con sus compañeros y compañeras. Ante esta situación y considerando los recursos ofrecidos suficientes, se enfatizó en el equipo en que crearan pasos y secuencias que pudieran seguir todos los integrantes del equipo.

En el caso de A2, esta presentó gran predisposición por participar con sus compañeros y compañeras, sin embargo, sus dificultades en el lenguaje y producción del habla hacían que su interacción con los demás fuera bastante escasa, y se limitara a imitar los movimientos

que proponía el grupo. Los compañeros y compañeras no mostraron predisposición a modificar los pasos por otros más sencillos, ni la tuvieron en cuenta en la toma de decisiones. Se puede notar aquí la prevalencia que da el alumnado a plantear una respuesta lo más compleja y creativa posible para alcanzar una buena valoración por el docente que a prestar atención e implicar a los compañeros y compañeras en el grupo para poder resolver el reto planteado.

En este sentido, mientras que en el grupo de A1, el alumnado no muestra reticencias para forma grupo con el alumno con discapacidad, el grupo de A2 sí muestra estas actitudes reticentes, siendo decisión del docente la asignación de A2 a un determinado grupo, lo que concuerda con lo expuesto por Rodríguez-Servián et al. (2022) en su estudio. Esto puede estar condicionado por el grado de afección, sobre todo en aspectos de comunicación y articulación del habla, repercutiendo en los medios y oportunidades de interacción social.

Es en la sesión donde se llevó a cabo la representación del Reto 1 y la autoevaluación grupal e individual del reto cuando se vio una gran sensibilización del equipo en el que se encontraba A1, así como una gran responsabilidad y participación de todos los integrantes, consiguiendo esa escucha y actitudes inclusivas hacia las peticiones y necesidades del compañero demandadas con la propuesta y desarrollo del reto. Habían decidido mantener la canción, bajando el ritmo y la velocidad de ejecución del movimiento. Durante la representación, uno de ellos marcaba muy bien el ritmo en voz alta, consiguiendo que todos fueran a tiempo, y que A1 participase sin dificultades. Una de las cosas que también se vio, fue que el equipo introducía muchos saltos, algo que A1 no podía realizar. En muchas ocasiones se intentó explicar que la cuestión no era hacer algo lo más llamativo o difícil, sino secuencias que pudiera representar todo el equipo. Por el contrario, con A2 se mantuvieron las mismas actitudes. No se vieron actitudes cooperativas ni inclusivas entre los integrantes del equipo para ayudarle con el aprendizaje de los pasos. Durante el reto iban algo rápido en su explicación, centrándose en aquellos compañeros más competentes a nivel motriz. Ante esta situación se incidía en que era imprescindible que pudieran hacerlo todos los integrantes. Para ello, el docente se introducía en determinados momentos en el grupo dándoles estrategias de sensibilización y escucha al alumnado con mayores dificultades u otras necesidades.

Esto puede ir en línea con lo establecido por Abellán et al. (2018) quienes destacan que a medida que el alumnado avanza en edad y aumentan los niveles de competitividad, empeoran las actitudes hacia la discapacidad. Como se ha visto, en el caso de A1, es a partir del desarrollo de los retos y la representación del Reto 1 cuando el alumnado sin discapacidad comienza a presentar mayores actitudes de sensibilización, ya que durante la intervención tienen en cuenta al alumnado en la creación de los mismos, ajustan sus creaciones a las necesidades de sus compañeros con discapacidad, con ritmos más lentos y movimientos que se ajusten a sus posibilidades. Viéndose mayores actitudes de inclusión en el desarrollo del Reto 2. Esto puede deberse a que el alumnado que suele agruparse y tener experiencias con el alumnado con discapacidad va desarrollando actitudes de sensibilización y escucha, asumiendo su participación como parte del grupo. Sin embargo, cuando se crean nuevas agrupaciones y el alumnado no tiene experiencias previas con el alumnado con discapacidad se pueden distinguir actitudes exclusivas, ya que consideran que tener al alumnado con discapacidad en el grupo no les va a permitir alcanzar el éxito. Pues consideran los retos como

una competición, donde además se juegan una nota final. En este caso se puede llegar a asociar la discapacidad como algo que perjudica a su éxito académico y social.

«¿Esta actividad va para nota? Es que vamos a tener mala nota porque muchas cosas no las vamos a poder a hacer por A1» (AlumnaN6A_D_ Act_BF).

En esta línea, cabe destacar a una de las compañeras de A1, quien manifestó a la docente la necesidad de plantear propuestas adaptadas a las necesidades de su compañero con discapacidad, debido a las dificultades que habían encontrado como equipo para poder resolver el reto. Lo que se permite ver la cesión de responsabilidad de inclusión del alumnado con discapacidad al docente, aunque comienzan a aparecer actitudes de sensibilización hacia la inclusión del compañero para buscar estrategias o recursos que faciliten su participación.

«Pienso que el Pound Fitness no estaba adaptado a A1. Muchas cosas no las puede hacer. Esto tenéis que tenerlo en cuenta y hacer otras cosas que pueda hacer» (AlumnaD6A_D_ Act_Sen).

4.2. Percepción de participación e inclusión del alumnado con discapacidad

Cuando centramos la mirada en las percepciones de participación e inclusión durante la intervención del alumnado con discapacidad en las sesiones de EF se puede ver que a la hora de elaborar los grupos el alumno con discapacidad suele buscar a sus compañeros o compañeras de referencia positiva, con los que siente mayor confianza, seguridad, sentimiento de pertenencia al grupo, y así tener mayores oportunidades de participar e interactuar. Estos facilitadores permiten que se eliminen las barreras sociales percibidas y, en su caso, puedan aumentar los niveles de autoconcepto y su predisposición de participación durante las sesiones (Ocete et al., 2017). Durante las primeras sesiones A1 tuvo dificultades en el desarrollo de las actividades. Consideró que no podía realizar los movimientos que proponían sus compañeros, lo que le desmotivó bastante, provocando que no acudiera a la siguiente sesión. Este tipo de actitudes pueden venir asociadas a ese escaso autoconcepto y competencia percibida ante las barreras y dificultades de participación y acceso que puede encontrar el alumnado con discapacidad motora en el contexto en el que se desenvuelve (Fernández et al., 2019). Con ello, se le permitió elegir grupo en la creación del Reto 1 para motivarle y favorecer su participación. Eligió el grupo en el que se encontraba un compañero de mayor referencia positiva en el aula. A pesar de ello, aunque se buscan contextos facilitadores que, en su caso, favorezcan su participación, es durante la realización de las tareas y actividades propuestas donde el alumnado muestra reticencias para incluir a sus compañeros con discapacidad ya que no ajustan el ritmo de ejecución de las tareas a sus posibilidades, ni le tienen en cuenta en la toma de decisiones, limitando así su participación en las tareas y resolución de las situaciones. Esto enfatiza la escasa competencia percibida del alumnado con discapacidad, disminuyendo su motivación e implicación en las tareas.

«Me he sentido cansado, no me convencía. [...] No he podido participar, porque no tenía coordinación ninguna. Requería demasiado para mí. Era muy exigente para mi condición física. Los materiales sí que estaban adaptados» (A1_E_ Per_CPer).

Tras la representación del Reto 1, se realizó la autoevaluación grupal e individual (Figura 1). En el caso de A1, este considera no haber participado en la creación del Reto debido a sus dificultades y actitudes reticentes ante la posibilidad motriz de realizar las actividades y secuencias rítmicas propuestas. Así, es en este grupo donde aparecen más conflictos y sensaciones de participación negativas, ya que realizar una tarea de creación donde recaiga sobre ellos la responsabilidad de incluir al compañero, puede suponer un reto o dificultad extra a la tarea. Sin embargo, tras la realización de este reto, comienzan a verse actitudes de sensibilización e inclusión hacia el compañero con discapacidad. Lo que destaca la implicación y responsabilidad del alumnado para hacer posible su participación. En el caso de A2, a pesar de destacar las actitudes exclusivas por parte de sus compañeros y compañeras, esta muestra haberse sentido parte del grupo, aunque no se haya tenido en cuenta su opinión para el desarrollo de la propuesta. En su caso, la prevalencia de las respuestas afirmativas a cada una de las preguntas puede deberse a la necesidad de aceptación social dentro del grupo, sin ser concebida como una dificultad extra.

Imagen 1. Resultados de los procesos de autoevaluación grupal e individual. Reto 1.

Indicadores (autoevaluación grupal)	6ªA					6ªB				
	Grupo 1	Grupo 2	Grupo 3	Grupo 4	Grupo 5	Grupo 1	Grupo 2	Grupo 3	Grupo 4	Grupo 5
¿Ha participado todo el grupo en la creación del Reto 1?	Sí	Sí	Sí	A veces	Sí	No	Sí	Sí	Sí	Sí
¿Ha participado todo el grupo en la representación del Reto 1?	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí
¿Ha sido fácil tomar decisiones en el grupo?	Sí	Sí	A veces	Sí	Sí	Sí	Sí	No	A veces	Sí
¿Hemos tenido en cuenta la opinión de todos y todas las integrantes del grupo?	Sí	No	Sí	Sí	Sí	Sí	No	Sí	Sí	Sí
¿Han surgido conflictos durante la creación del Reto 1?	No	A veces	A veces	No	No	No	Sí	A veces	No	No
¿Se han resuelto con facilidad estos conflictos?	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	No	Sí	No

Indicadores (autoevaluación individual) Reto 1	Grupo 1					Grupo 2					Grupo 3					Grupo 4					Grupo 5				
	M	L	V	M	I	N	I	D	P	J	R	A	A1	M	D	L	A	N	A	A	N	Z	A	N	S
¿He participado en la creación del Reto 1?	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	AV	Sí	AV	Sí	Sí	Sí	No	Sí	AV	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí
¿He participado en la representación del Reto 1?	AV	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	AV	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí
¿Me he sentido escuchado/a y ayudado/a en el grupo?	AV	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	AV	AV	Sí	AV	AV	Sí	Sí	Sí	Sí	AV	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí
¿Me ha resultado fácil comunicarme en el grupo?	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	AV	Sí	Sí	AV	AV	Sí	Sí	Sí	Sí	AV	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí
¿Se ha tenido en cuenta mi opinión?	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	AV	Sí	Sí	AV	AV	Sí	Sí	Sí	AV	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	No	Sí	Sí	Sí	Sí
¿He ayudado a los compañeros y compañeras cuando lo han necesitado?	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí
¿Me ha interesado/motivado la propuesta del Reto 1?	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	AV	Sí	AV	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí
¿Me ha gustado trabajar con el equipo?	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí

Indicadores (autoevaluación individual) Reto 1	Grupo 1					Grupo 2					Grupo 3					Grupo 4					Grupo 5				
	I	J	A	A	N	E	G	S	M	J	A	G	P	L	A2	C	L	S	H	R	Y	J	G	N	I
¿He participado en la creación del Reto 1?	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	-	AV	Sí	Sí	No	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	AV	Sí	Sí	Sí	Sí
¿He participado en la representación del Reto 1?	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	No	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí
¿Me he sentido escuchado/a y ayudado/a en el grupo?	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	No	-	AV	Sí	No	Sí	Sí	No	Sí	Sí	Sí	AV	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	AV	Sí	Sí
¿Me ha resultado fácil comunicarme en el grupo?	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	No	No	Sí	AV	AV	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	AV	Sí	Sí	Sí	AV	Sí	Sí	Sí	Sí
¿Se ha tenido en cuenta mi opinión?	Sí	-	No	Sí	Sí	No	-	Sí	Sí	No	Sí	AV	AV	Sí	No	No	Sí	AV	Sí	Sí	No	No	Sí	Sí	Sí
¿He ayudado a los compañeros y compañeras cuando lo han necesitado?	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí
¿Me ha interesado/motivado la propuesta del Reto 1?	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	No	Sí	Sí	No	No	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí
¿Me ha gustado trabajar con el equipo?	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	No	No	AV	AV	No	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí

En cuanto al Reto 2 (Figura 2), A1 mostró actitudes positivas con el grupo, gran implicación y participación, mejorando esas actitudes y percepciones de participación e inclusión, así como las relaciones con sus pares, con respecto a las actividades y reto anterior. Así, consideró los equipos formados como lo más positivo de la propuesta. Sin embargo, en el caso de A2, las actitudes y percepciones se mantienen, a pesar de que las agrupaciones fueron diferentes. Esta consideró el Reto 2 como lo más positivo. Con lo que el planteamiento de propuestas cercanas a los intereses, necesidades y posibilidades del alumnado y que pro-

muevan la construcción de un aprendizaje compartido a través de la resolución de retos, puede favorecer la inclusión y desarrollo de actitudes de sensibilización hacia el alumnado con discapacidad en EF (Darretxe et al., 2016; Rodríguez-Serván et al., 2022).

Imagen 2. Resultados de los procesos de autoevaluación grupal e individual. Reto 2.

Indicadores (autoevaluación grupal)	6ªA														6ªB																		
	Grupo 1					Grupo 2					Grupo 3				Grupo 1					Grupo 2				Grupo 3									
¿Ha participado todo el grupo en la creación del Reto 2?	A veces					A veces					A veces				No					No					Sí				Sí				
¿Ha participado todo el grupo en la representación del Reto 2?	A veces					Sí					Sí				Sí					Sí					Sí				Sí				
¿Ha sido fácil tomar decisiones en el grupo?	Sí					Sí					No				Sí					No					A veces				A veces				
¿Hemos tenido en cuenta la opinión de todos y todas las integrantes del grupo?	Sí					Sí					No				Sí					No					Sí				Sí				
¿Han surgido conflictos durante la creación del Reto 2?	No					A veces					Sí				No					A veces					A veces				A veces				
¿Se han resuelto con facilidad estos conflictos?	Sí					Sí					No				Sí					Sí					Sí				Sí				
Indicadores (autoevaluación individual) Reto 2	6ªA																																
	Grupo 1										Grupo 2										Grupo 3												
	C	V	P	S	A	D	A	Z	I	N	M	A	N	A1	L	M	I	A	N	L	J	D	R	M	A	N							
¿He participado en la creación del Reto 2?	Sí	Sí	AV	Sí	Sí	Sí	AV	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	AV	Sí	AV	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	AV	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí							
¿He participado en la representación del Reto 2?	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	AV	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	AV	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí							
¿Me he sentido escuchado/a y ayudado/a en el grupo?	Sí	Sí	Sí	AV	Sí	AV	AV	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	AV	Sí	Sí	Sí	No	No	AV	Sí	Sí	Sí							
¿Me ha resultado fácil comunicarme en el grupo?	Sí	Sí	Sí	No	Sí	Sí	AV	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	AV	Sí	Sí	AV	AV	Sí	AV	Sí	Sí	Sí							
¿Se ha tenido en cuenta mi opinión?	Sí	Sí	AV	No	Sí	No	No	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	AV	Sí	AV	Sí	AV	AV	Sí	Sí	Sí	Sí							
¿He ayudado a los compañeros y compañeras cuando lo han necesitado?	Sí	Sí	AV	Sí	Sí	AV	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	No	AV	AV	Sí	Sí							
¿Me ha interesado/motivado la propuesta del Reto 2?	Sí	Sí	Sí	AV	Sí	No	AV	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	No	AV	AV	Sí	Sí	AV	Sí	Sí	AV	Sí	No	Sí	Sí							
¿Me ha gustado trabajar con el equipo?	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	AV	AV	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	AV	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	AV	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí							
Indicadores (autoevaluación individual) Reto 2	6ªB																																
	Grupo 1										Grupo 2										Grupo 3												
	P	J	J	R	A	M	A	H	G	G	L	E	A2	S	I	J	C	Y	L	N	N	S	I	A	G								
¿He participado en la creación del Reto 2?	Sí	Sí	No	Sí	Sí	No	Sí	Sí	Sí	Sí	No	No	AV	Sí	No	Sí	Sí	Sí	Sí	AV	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí								
¿He participado en la representación del Reto 2?	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	No	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí								
¿Me he sentido escuchado/a y ayudado/a en el grupo?	No	Sí	No	Sí	AV	Sí	Sí	Sí	Sí	AV	No	AV	Sí	AV	No	Sí	No	Sí	Sí	AV	Sí	Sí	No	Sí	Sí								
¿Me ha resultado fácil comunicarme en el grupo?	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	No	No	No	Sí	Sí	AV	Sí	No	Sí	Sí	AV	AV	Sí	Sí	Sí	Sí								
¿Se ha tenido en cuenta mi opinión?	No	Sí	No	Sí	AV	Sí	Sí	Sí	Sí	AV	No	No	AV	Sí	No	No	No	Sí	Sí	Sí	AV	Sí	No	Sí	Sí								
¿He ayudado a los compañeros y compañeras cuando lo han necesitado?	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	No	Sí	Sí	AV	AV	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	No	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí								
¿Me ha interesado/motivado la propuesta del Reto 2?	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	No	Sí	Sí	Sí	Sí	No	No	Sí	Sí	Sí	Sí	No	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí								
¿Me ha gustado trabajar con el equipo?	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	No	No	Sí	No	No	Sí	No	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	AV	Sí	Sí								

5. CONCLUSIONES

A partir de los datos e información recogida en este estudio a través de los diferentes instrumentos, se puede ver que, en un principio el alumnado sin discapacidad se muestra reticente a participar con el alumnado con discapacidad condicionado, en cierta forma, por su escasa experiencia y contacto previo con este colectivo, los prejuicios sociales existentes, así como su desconocimiento, desinformación, y los altos niveles de competición que existen en estas edades cercanas a la pubertad. Sin embargo, en su mayoría, los resultados obtenidos tras la implementación de la propuesta muestran actitudes positivas de sensibilización e inclusión, así como de percepción de participación e inclusión a medida que adquieren experiencias de aprendizaje compartidas entre el alumnado con y sin discapacidad. Por lo que, las experiencias compartidas parece que sí que pueden condicionar las actitudes inclusivas del alumnado, eliminando las posibles barreras sociales y prejuicios ante el desconocimiento.

Así, resulta fundamental la formación y el papel del docente al plantear propuestas que faciliten la inclusión, el acceso y participación del alumnado con discapacidad, como puede ser a través del planteamiento de retos artístico-expresivos a través del *Pound Fitness*, creando un espacio compartido que le haga partícipe de su aprendizaje y el de sus pares. Esto podrá

derivar en una mayor competencia percibida, predisposición e implicación en EF, y mejoras en el rendimiento académico, así como en las relaciones sociales dentro del aula, generando experiencias positivas y compartidas. El planteamiento de estas experiencias compartidas que requieren de la cooperación de todo el alumnado para el alcance de una meta común, son esenciales para que se desarrollen actitudes de sensibilización, inclusión y respeto hacia la diversidad de sus compañeros y compañeras. Y con ello, crear espacios de diálogo y reflexión, donde deban tomar decisiones de forma conjunta. También es fundamental el desarrollo de procesos de enseñanza-aprendizaje donde todo el alumnado pueda participar en igualdad de derechos y oportunidades, atendiendo a sus necesidades individuales, y donde todo el alumnado se sienta parte del grupo.

Por tanto, la escuela en su conjunto, áreas como la EF, así como la labor del docente pueden ser medios idóneos para conseguir cambios sociales con respecto a la inclusión y sensibilización hacia la discapacidad, a partir de la creación de propuestas inclusivas, adaptadas a las características individuales del alumnado a través del DUA. La creación de espacios inclusivos y compartidos permitirá dar respuesta a las grandes demandas y dificultades que encuentran las personas con discapacidad, enfatizando sus posibilidades frente a sus limitaciones. De forma que se pueda ofrecer diversidad de oportunidades y recursos imprescindibles para facilitar su acceso y participación en la sociedad en la que viven, así como mejorar su calidad de vida.

6. LIMITACIONES Y PROPUESTAS

Una de las principales limitaciones de este estudio es el escaso número de participantes, contando únicamente con dos alumnos con discapacidad y dos grupos de 6º de Educación Primaria en un único centro de la Comunidad de Madrid. Así como el escaso tiempo de intervención y aplicación de la propuesta. Por ello, no es posible generalizar los resultados obtenidos y determinar el predominio o tendencia de estas actitudes o comportamientos de los estudiantes en estas edades hacia el alumnado con discapacidad. Sin embargo, son escasos los estudios existentes que hagan referencia al objeto de estudio en estas edades y en lo que respecta a este tipo de discapacidad motora y necesidades individuales, lo que muestra la novedad de la propuesta.

Por otro lado, el planteamiento de contenidos como son las actividades-artístico expresivas, a pesar de los grandes beneficios que puede tener para favorecer las relaciones sociales y actitudes inclusivas, no suelen ser de agrado entre el alumnado de estas edades. Por lo que sus actitudes de predisposición y participación, en términos generales, puede verse mermada, no alcanzando los niveles de participación ni actitudes adecuadas para hacer frente a los retos y alcance de los objetivos propuestos.

A pesar de ello, en este estudio se comienzan a obtener resultados que pueden hacernos ver las actitudes inclusivas entre el alumnado de Educación Primaria, edades y experiencias que condicionan el pensamiento y conocimiento de futuros adultos. Por ello, se proponen otras líneas de investigación que profundicen sobre aspectos o prejuicios asumidos por parte del alumnado con discapacidad que influyen en esa percepción de participación y competencia dentro del área de EF. Así como estudios similares a partir de propuestas

inclusivas, que no solo permitan incluir al alumnado en las clases de EF, sino que, además, sensibilicen al alumnado hacia la inclusión del alumnado con discapacidad desde edades tempranas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abellán, J., Sáez-Gallego, N. M. y Reina, R. (2018). Evaluación de las actitudes hacia la discapacidad en educación física: Efecto diferencial del sexo, contacto previo y la percepción de habilidad y competencia. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 18(1), 133-140. <https://revistas.um.es/cpd/article/view/282581>
- Aguado, A. L., Alcedo, M. A. y Arias, B. (2008). Cambio de actitudes hacia la discapacidad con escolares de Primaria. *Psicothema*, 20(4), 697-704. <http://hdl.handle.net/10651/9480>
- Cabeza-Ruiz, R. y Rodríguez-Servián, M. (2023). ¿Está el Alumnado con Discapacidad Intelectual más Discriminado en las Clases de Educación Física? *Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 13(2), 196-219. <http://dx.doi.org/10.447/remie.10664>
- Calvo, M. I. y Verdugo, M. A. (2012). Educación Inclusiva, ¿una realidad o un ideal? *Edetania: estudios y propuestas socioeducativas*, 41, 17-30. <https://revistas.ucv.es/edetania/index.php/Edetania/article/view/252/218>
- Canales-Lacruz, I., González-Palomares, A. y Rovira, G. (2020). El proceso de creación grupal en las actividades artístico-expresivas como escenario para la negociación y la resolución de conflictos. *Movimiento*, 26. <https://doi.org/10.22456/1982-8918.105472>
- Cañadas, L., Zubillaga-Olague, M. y Santos-Calero, E. (2023). Actitudes del profesorado de educación física hacia la inclusión educativa. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 26(3), 15-28. <https://doi.org/10.6018/reifop.574461>
- Cañizares, J. M. y Carbonero, C. (2017). *Enciclopedia de la Educación Física en edad escolar*. Wanceulen.
- Cordente, D. (2018). *Inclusión y sensibilización a través de la educación física en educación primaria desde la discapacidad visual*. [Tesis doctoral, Universidad de Castilla La Mancha]. Repositorio Universidad de Castilla-La Mancha. <https://hdl.handle.net/10578/19492>
- Cortés, M., Arias, A. R. y Ferreira, C. (2022). Perspectiva inclusiva en el currículo de educación primaria desde el diseño universal para el aprendizaje: un estilo comparado. *Revista Española de Educación Comparada*, (41), 194-212. <https://doi.org/10.5944/reec.41.2022.31263>
- Darretxe, L., Gaintza, Z. y Etxaniz, J. (2016). Hacia una educación más inclusiva del alumnado con discapacidad en el área de Educación Física. *EmásF. Revista digital de Educación Física*, 7(41), 10-20. <https://emasf.webcindario.com/>
- Egea-García, C., & Sarabia-Sánchez, A. (2001). Clasificaciones de la OMS sobre discapacidad. *Boletín del Real Patronato sobre Discapacidad*, 50, 15-30. <https://sid-inico.usal.es>
- Escarbajal, A., Cárcelos, J. C. y Izquierdo-Rus, T. (2023). La perspectiva del profesorado sobre el contexto escolar en educación inclusiva. *Aula Abierta*, 52(1), 15-22. <https://doi.org/10.17811/rifie.52.1.2023.15-22>
- Felipe-Rello, C., Garoz, I. y Tejero-González, C. M. (2020). Cambiando las actitudes hacia la discapacidad: diseño de un programa de sensibilización en Educación Física. *Retos*, 37, 713-721. <https://doi.org/10.47197/retos.v37i37.69909>

- Fernández, J. M., Jiménez, F., Navarro, V. y Sánchez, C. R. (2019). Cambios en el autoconcepto del alumnado con y sin discapacidad motriz a partir de una intervención docente inclusiva en Educación Física. *Retos*, 36, 138-145. <https://doi.org/10.47197/retos.v36i36.67717>
- Garoa, J., Iturricastillo, A., Rodríguez-Negro, J., Castillo, D., Romaratezabala, E. y Yanci, J. (2020). Percepción del alumnado de Educación Secundaria sobre las personas con discapacidad y el personal de apoyo educativo en las clases de Educación Física. *Ágora Para La Educación Física y El Deporte*, 22, 1-17. <https://doi.org/10.24197/aefd.0.2020.1-17>
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE), *Boletín Oficial del Estado*, 340, el 30 de diciembre de 2020, 122868 a 122953. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3>
- López-Pastor, V. M., Pérez-Brunicardi, D., Manrique-Arribas, J. C. y Monjas, R. (2016). Los retos de la Educación Física en el Siglo XXI. *Retos*, 29, 182-187. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i29.42552>
- Martos-García, D. y Monforte, J. (2019). 'Haz lo que puedas'. Un estudio de caso sobre diversidad funcional y Educación Física. *Ágora para la Educación Física y el Deporte*, 21, 52-73. <https://doi.org/10.24197/aefd.0.2019.52-73>
- Muñoz, A., Smith, E. y Matos, M. (2020). Una experiencia de inclusión educativa en el aula de expresión corporal con alumnado Universitario. *Retos*, 37, 702-705. <https://doi.org/10.47197/retos.v37i37.68438>
- Ocete, C., Lamata, C., Coterón, J., Durán, L. J. y Pérez-Tejero, J. (2017). La percepción de los alumnos de Secundaria y Bachillerato hacia la inclusión de compañeros con discapacidad en Educación Física. *Psychology, Society, & Education*, 9(2), 299-310. <https://doi.org/10.25115/psye.v9i2.846>
- Ortiz, M. C. (2023). Hacia una educación inclusiva. La educación especial ayer, hoy y mañana. *Siglo Cero*, 54(1), 11-24. <https://doi.org/10.14201/scero202354125096>
- Pérez-Castro, J. y Urdampilleta, A. (2012). Expresión corporal y danza dentro de la Educación física en las escuelas: propuesta de una unidad didáctica. *Efdeportes*, (167), 1-13. <https://bit.ly/3B2wN2S>
- Rodríguez-Serván, M., Alcázar-Jiménez, R. y Cabeza-Ruiz, R. (2022). Actitud del alumnado hacia la educación física inclusiva en función del tipo de discapacidad: validación de dos cuestionarios. *Revista internacional de Ciencias del Deporte*, 18(18), 127-140. <https://doi.org/10.5232/ricyde2022.06805>
- Rodríguez, A. F., Rodríguez, J. C., Guerrero, H. I., Arias, E. R., Paredes, A. E. y Chávez, V. A. (2020). Beneficios de la actividad física para niños y adolescentes en el contexto escolar. *Revista Cubana de Medicina General Integral*, 36(2), 1-14. <https://revmgi.sld.cu/index.php/mgi/article/view/1535>
- Rossi-Andrion, P. y Munster, M. (2021). Dança educativa para crianças com deficiência física: repercussões de um programa de ensino. *Movimiento*, 27, 1-19. <https://doi.org/10.22456/1982-8918.102748>
- Sisto, M., Pérez-Fuentes, M.C., Gázquez-Linares, J.J. y Molero-Jurado, M.M. (2021). Actitudes hacia la inclusión educativa de alumnos con discapacidad: variables relativas al profesorado y a la organización escolar en Educación Primaria. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24(1), 221-237. <https://doi.org/10.6018/rei-fop.397841>

- Torres, L. E., Chong, J. I., Granados, J. C. y Torres, E. J. (2023). Percepciones y actitudes de estudiantes de Educación Física y de secundaria en cuanto a la inclusión de personas con discapacidad. *Revista Peruana de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte*, 10(1), 1582-1589. <https://rpcafd.com/index.php/rpcafd/article/view/240>
- Valle-Ramírez, A., Sáez-Gallego, N. M. y Abellán, J. (2022). Un estudio sobre la participación en Educación Física de una alumna con discapacidad física. *Retos*, 44, 116-127. <https://doi.org/10.47197/retos.v44i0.83500>
- Velázquez, K., & Ortiz, C. G. (2024). Necesidades de inclusión en educación superior en México, desde la voz del alumnado con discapacidad visual. *Eirene Estudios De Paz Y Conflictos*, 7(12), 139–166. <https://doi.org/10.62155/eirene.v7i12.243>

23. LA PARTICIPACIÓN DE LAS FAMILIAS DE ORIGEN MIGRANTE EN LAS ESCUELAS DE EDUCACIÓN PRIMARIA: UNA REVISIÓN CRÍTICA

PAULA LOZANO-MULET^{1*}, PABLO NEUT AGUAYO² Y
TABATA CONTRERAS-VILLALOBOS³

Universitat de Barcelona¹, Universitat Autònoma de Barcelona², PACES-Pontificia

Universidad Católica de Valparaíso³

* paulalozanomulet@ub.edu

RESUMEN

La inclusión del alumnado de origen migrante constituye un desafío para el sistema educativo. Sobre esto, existe una percepción generalizada que afirma la desvinculación de las familias migrantes respecto de la escolarización de sus miembros. Nuestro objetivo es discutir la consistencia de este juicio. Para ello, realizamos un estudio de casos múltiple en dos escuelas de educación primaria de Barcelona que presentan un elevado porcentaje de alumnado migrante. El trabajo de campo incluyó entrevistas y grupos de discusión con profesorado, equipos directivos y familias (con un total de 42 participantes), así como observación participante. Los resultados revelan que las familias migrantes participan activamente en la cotidianeidad de los centros, aunque lo hacen principalmente en espacios informales y autogestionados. Este conjunto de prácticas demuestra un compromiso efectivo por la educación de sus hijas e hijos, el cual se caracteriza por: i) desarrollarse en paralelo a los canales institucionales; ii) posicionarse allí donde las políticas públicas exhiben un déficit; y iii) tener un fuerte componente de género. Evidenciar este tipo de actividades puede permitir el establecimiento de políticas públicas que fortalezcan la conexión escuela, familias y comunidad educativa, desarrollando espacios verdaderamente inclusivos y atentos a las distintas realidades y experiencias del estudiantado.

PALABRAS CLAVE

Alumnado origen migrante, familias de origen migrante, inclusión educativa, escolarización

1. INTRODUCCIÓN

La escolarización del alumnado de origen migrante representa un reto significativo y un desafío complejo para el sistema educativo español. Esta exige una reforma profunda tanto a nivel curricular como de las dinámicas y estrategias pedagógicas (Barragán y Fernández, 2019; Chamseddine, 2020; Estalayo-Bielsa et al., 2022). La transformación exigida no se limita únicamente a la adaptación de contenidos educativos para atender a las especificidades lingüísticas y socioculturales del estudiantado, sino que también implica un análisis más amplio sobre cómo las familias de origen migrante participan en la cotidianidad escolar.

Al respecto, en el contexto español se ha instalado una visión hegemónica que a menudo retrata a las familias de origen migrante como menos involucradas en el proceso educati-

vo de sus hijas, hijos y menores a cargo. Esta perspectiva dominante tiende a generalizar y simplificar la realidad, sugiriendo que estas familias están desconectadas de los procesos formativos y que su participación es marginal en comparación con la de otras familias (las «nativas»). Tal y como recoge Manzano (2022), a las familias migrantes se las describe como:

despreocupadas por la educación de sus hijos e hijas (...) y se confunde como desinterés la acumulación de factores que influyen en el acompañamiento familiar tal y como lo define la escuela (familiaridad con el sistema educativo, superación de barreras lingüísticas, jornadas laborales que posibiliten la conciliación...). Todas las familias quieren lo mejor para sus hijos e hijas, pero no parten de las mismas condiciones para lograrlo (Manzano, 2022, s.p).

Para abordar de manera efectiva estas cuestiones y evaluar la consistencia del imaginario dominante, resulta crucial ir más allá de las percepciones simplificadas y los (pre)juicios estereotipantes y, en su lugar, examinar las acciones concretas que tanto las escuelas como, especialmente, las familias están llevando a cabo para favorecer la escolarización de sus miembros. En consecuencia, a lo largo de este trabajo se pretende dar respuesta a los siguientes interrogantes: ¿Qué están haciendo las escuelas y particularmente las familias de origen migrante para favorecer la escolarización de sus hijas, hijos o menores a cargo? Y a partir de ello, ¿se puede afirmar que las familias de origen migrante están desvinculadas de los procesos de escolarización de sus pupilos?

Tras la presentación de los resultados, esperamos dar cuenta de esta inquietud evidenciando estrategias, prácticas y acciones que despliegan las familias y que ponen en tela de juicio el diagnóstico hegemónico sobre su desvinculación escolar. Esto a través del estudio de las experiencias de dos comunidades educativas que fueron investigadas a través del dispositivo metodológico que se describe a continuación.

2. MARCO TEÓRICO

La escolarización del alumnado de origen migrante es uno de los principales desafíos que debe afrontar el sistema educativo español. En efecto, según los últimos datos del Ministerio de Educación y Formación Profesional, en el curso escolar 2022-2023, el número de alumnado extranjero³² matriculado en el sistema educativo no universitario era de 988.781 estudiantes, lo que representa un 11,4 % de la matrícula total. En la etapa específica de educación primaria, España cuenta con 380.787 estudiantes extranjeros, lo que corresponde a un 13,7 % del total. En Cataluña, lugar donde se efectuó el trabajo de campo, este porcentaje asciende a un 17 %. Teniendo en cuenta estas cifras, y tal como afirman González y Herrada (2021), «podemos concluir que en la actualidad nos encontramos con el mayor nivel de diversidad cultural que ha tenido el sistema educativo en España hasta la fecha» (p. 23).

32. Este es el vocabulario utilizado por la Administración. Dado que consideramos que la noción «alumnado extranjero» no abarca la totalidad de realidades que nos interesa estudiar, en este trabajo se hará referencia a «alumnado de origen migrante».

A pesar de esto, los resultados escolares del colectivo migrante revelan el fracaso de las políticas educativas. En concreto, este alumnado presenta un peor rendimiento académico y una mayor tasa de abandono escolar prematuro (Ballestín, 2017; Manzano, 2022; Mahía y Medina, 2023). Además, esto tiene una incidencia directa en la tasa de repetición (50 % en el caso de los estudiantes extranjeros y 42 % cuando se trata de alumnado con familias de origen migrante) (Mahía y Medina, 2023). Lo señalado revela las brechas e inequidades presentes en la escolarización de este grupo (Ballestín, 2017). La literatura, junto con explicitar el déficit de las políticas públicas, ha tendido a identificar factores propios del colectivo que atentan contra su «éxito» educativo (Mahía y Medina, 2023). Particular énfasis se le ha dado a la disposición familiar frente a la institución. En esta dirección, las investigaciones revelan la existencia de un imaginario social hegemónico que sostiene la desvinculación de las familias del colectivo migrante en relación a la escolarización de sus hijos e hijas (Carrasco et al., 2009; Chamseddine, 2020; Manzano, 2022). O, en el mejor de los casos, una actitud meramente instrumental hacia la escuela (Bonal, 2005). De hecho, no son pocos los trabajos que constatan la existencia de esta mirada deficitaria, sosteniendo que las familias migrantes se implican con la escuela en menor medida que las «nativas» (Alonso, et al., 2022; Fernández-Hawrylak y Heras, 2019; Nusche, 2009). En síntesis, como afirman Carrasco et al. (2009):

Así, las familias, especialmente las llegadas de países pobres, suelen ser objeto globalmente de representaciones negativas en la escuela. Además (...) la perspectiva del déficit atribuye a las familias inmigrantes y de minorías, dudosas capacidades para la crianza y la socialización de sus hijos, que se proyectan sistemáticamente en el ámbito de la educación formal (Carrasco et al., 2009, p. 56).

Considerando lo señalado, el objetivo de esta presentación es problematizar esta imagen predominante. Para ello, sostenemos que la idea de una desvinculación familiar ha descansado en una aproximación meramente formal a los procesos de escolarización. En esta mirada, la inexistencia de representantes de estas familias en las AFA o la inasistencia a las reuniones constituirían el indicador de dicha desafección. A nuestro juicio, tal aproximación resulta estrecha para comprender los modos de participación familiar. En efecto, desde una perspectiva experiencial y no meramente formal, lo que intentamos demostrar es que existe una significativa implicación familiar en la escolarización de sus miembros. Pero esta debe buscarse lejos de los canales institucionales «protocolarios», en una multiplicidad de prácticas informales y cotidianas que dan una forma particular a las dinámicas de apropiación escolar de este colectivo.

Lo señalado supone una relocalización de la mirada desde los enfoques más formal-institucionales a las prácticas informales que estructuran la cotidianeidad escolar. Para realizar este desplazamiento utilizamos los insumos proporcionados por el enfoque interseccional (Hill y Bilge, 2019; Platero, 2014; hooks, 2020; Rodó-Zárate, 2021). Este tipo de aproximación nos permite explorar dinámicas que una mirada meramente institucional pasa por alto, reconociendo que aspectos como el género, la raza y la clase social actúan como ejes que se activan de manera diferenciada según el contexto de cada estudiante/familia, dando curso a una diversidad de experiencias socioeducativas. Es esta mirada «poliédrica» (Bonal, 2005) la que nos permite reconocer los expedientes informales y autogestionados a través de los cuales se expresa el compromiso familiar con la escolarización del estudiantado de origen migrante.

3. OBJETIVOS / HIPÓTESIS

El objetivo de este trabajo es evidenciar y visibilizar estrategias, prácticas y acciones que despliegan las familias de origen migrante y que evidencian un compromiso respecto de la inclusión educativa de sus hijas, hijos o menores a cargo. En esta dirección, sostenemos como hipótesis que las familias de origen migrante despliegan una serie de prácticas informales, colaborativas y autogestionadas que revelan una implicación activa en los procesos de escolarización de sus miembros.

Seguidamente, que dichas estrategias y prácticas emergen como una respuesta a la inexistencia o la insuficiencia de los recursos e insumos dispuestos por la Administración para la escolarización de este colectivo. En otras palabras, las prácticas de las familias suplen el carácter deficitario de las políticas públicas establecidas en esta materia.

De esta forma, el colectivo migrante sostiene una dinámica de autogestión creativa que puede representar una plataforma para el desarrollo de procesos educativos más inclusivos y democráticos.

4. METODOLOGÍA / MÉTODO

Para esta investigación se ha utilizado un marco metodológico cualitativo. Concretamente, se efectuó un estudio de casos múltiple (Yin, 2014) con enfoque etnográfico. De acuerdo a Simons (2011) el estudio de caso «es una investigación exhaustiva y desde múltiples perspectivas (...) de un determinado proyecto, política, institución programa o sistema en un contexto real (...) la finalidad primordial es generar una comprensión exhaustiva (...) para generar conocimientos» (p. 42). En este sentido, el presente trabajo recoge y analiza la información de diferentes casos específicos en torno a la escolarización del alumnado de origen migrante en el sistema educativo español y catalán. El trabajo de campo se realizó en dos escuelas de Barcelona. Ambas presentaban características similares: son centros de educación primaria, de carácter público, cuentan con una composición social diversa -con una alta proporción de estudiantado de origen migrante- y llevan a cabo algún proyecto específico relacionado con el acompañamiento al alumnado de este colectivo. En la siguiente tabla se resumen las principales peculiaridades de cada caso:

Tabla 1. Peculiaridades de cada estudio de caso

Centro de educación primaria A	Centro de educación primaria B
225 estudiantes	340 estudiantes
22 docentes	44 docentes
Centro «ordinario»	Centro de «alta complejidad» ³³

Fuente: Elaboración propia.

33. Desde el año 2005, el Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya categoriza a los centros educativos en función de su nivel de complejidad, tomando en cuenta distintos factores como el origen, el nivel educativo y laboral de las madres y los padres, así como la proporción de alumnado procedente de familias en situación de vulnerabilidad (Departament d'Educació, 2021).

En estos establecimientos se aplicaron diversas estrategias de investigación. En concreto se realizaron 4 grupos de discusión (que incluyeron a un total de 27 personas), 22 entrevistas semi-estructuradas y 162 horas de observación en las aulas de educación primaria y el aula de acogida. Los participantes pertenecían a cuatro perfiles diferentes: profesorado de educación infantil y primaria, familiares, equipos directivos y entidades que colaboran con los centros educativos.

El material producido fue transcrito de manera integral y procesado mediante el análisis de contenido (Mayring, 2000) y siguiendo las cuatro fases propuestas por Cáceres (2023): preanálisis, codificación, categorización y síntesis. En este sentido, una vez transcritas las entrevistas, grupos de discusión y las notas de campo, se procedió a realizar una lectura metódica donde se identificaron temas, conceptos y patrones recurrentes (preanálisis). Estos fueron agrupados en unidades primarias de significación. En el caso de este trabajo en específico, estas unidades primarias estuvieron dadas por la similitud o reiteración de determinadas prácticas familiares en torno a la escolarización (codificación). Posteriormente, el conjunto de estas prácticas fue agrupado considerando los participantes que las ejecutaban (familias, profesores, directivos, etc.) y el modo de relación que establecían con la institucionalidad escolar (categorización). Como resultado de este proceso emergieron tres categorías principales que se revisarán en sección de resultados: i) prácticas familiares; ii) prácticas colaborativas familias/comunidad, iii) prácticas colaborativas familias/escuela/agentes territoriales.

Finalmente, y en la fase de síntesis, estas categorías fueron cotejadas y puestas en relación a través de un análisis conjunto, identificando sus características recurrentes, así como su relación con el campo de estudio revisado en la sección de Marco Teórico³⁴.

5. RESULTADOS

Como se señaló en la introducción, el alumnado de origen migrante representa un porcentaje significativo de la matrícula en el sistema educativo español. No obstante, sus miembros se ven enfrentados a la insuficiencia, el fracaso o la inexistencia de políticas públicas en materia de inclusión, situación que se revela en su menor rendimiento académico y su mayor tasa de repetición y abandono escolar prematuro (respecto del estudiantado «nativo»).

En consideración de lo anterior, cabría preguntarse cómo las escuelas están afrontando los desafíos que surgen de la presencia de esta «diversidad de diversidades» (González y Herrada, 2021). Respecto de la acción de las familias en esta dirección, los resultados revelan que, lejos de la pasividad o la desvinculación que sostiene la mirada hegemónica, estas desarrollan múltiples prácticas -y a distintos niveles- orientadas a la inclusión educativa de sus miembros y a la construcción de puentes con el centro, la comunidad respectiva y otras asociaciones territoriales.

Para dar cuenta del conjunto de dichas prácticas, estas fueron agrupadas en tres categorías principales: i) Prácticas familiares; ii) Prácticas colaborativas familia/comunidad; y, iii) Prácticas colaborativas familias/escuela/agentes territoriales. En adelante, se da cuenta de cada una de ellas en específico.

34. Esta se presenta en la sección Discusión y conclusiones.

5.1. Prácticas familiares

Denominaremos prácticas familiares al conjunto de iniciativas promovidas y lideradas por las familias de origen migrante y que tienen por objetivo lograr una comunicación efectiva entre estas y el centro educativo, asegurar los procesos de escolarización de sus miembros -particularmente en lo referido a las dificultades lingüísticas- y establecer mecanismos de implicación entre familias. La principal característica de estas prácticas es que responden al vacío de las políticas públicas en estas materias, supliendo sus deficiencias a partir de iniciativas propias y originales. Entre ellas destacan las iniciativas de las madres traductoras y la generación de equipos deportivos.

La práctica de las *madres traductoras* emerge como una respuesta a las dificultades lingüísticas que impiden una comunicación efectiva con el centro y/o limitan los procesos de escolarización del alumnado migrante. En efecto, las escuelas en las que se desarrolló esta investigación suelen dirigirse a las familias en tres idiomas principales -catalán, castellano e inglés-. Sin embargo, esto no garantiza la existencia de una lengua común para la comunicación. Ante esto, algunas madres ocupan el lugar de «traductoras» entre la institución y las familias. En la práctica, ellas traducen documentos oficiales, asisten a las reuniones anuales y también a los encuentros entre núcleos familiares y tutores de la escuela. Esta práctica es reconocida y valorada por el propio profesorado y también por las familias:

«Yo hago las entrevistas con familias con madres voluntarias» (grupo de discusión profesorado).

«Yo tengo a Saima (madre de un estudiante) que suele hacer de traductora con el resto de madres de su comunidad» (grupo de discusión profesorado).

«Lo que hago aquí, en la escuela, es ayudar a las mamás de mi país que no hablan bien castellano con las entrevistas de los profesores, o si quieren hablar de un problema con un profesor (...) Y este año me dijo la directora «tú siempre estás ayudando» (grupo de discusión familias).

Como resulta consecuente, la mediación lingüística llevada a cabo por estas madres habilita una comunicación efectiva de las familias migrantes con el centro, al tiempo que revelan un compromiso familiar activo respecto de la adecuada escolarización de sus hijas e hijos. Esta práctica, entonces, comienza a revelar la inconsistencia de los posicionamientos que afirman una desvinculación escolar de las familias migrantes.

Otra de las prácticas familiares, relativamente dependiente de la misma dificultad lingüística señalada en el caso anterior, es la creación de *equipos deportivos* compuestos por miembros del colectivo migrante. En este caso, debido a que en reiteradas ocasiones no existe un dominio instrumental de la lengua vehicular, las familias exploran otros lenguajes de participación e implicación escolar. Un ejemplo paradigmático de esto es la creación del equipo de básquet de madres o el desarrollo de otras formas de comunalidad, como las juntas para tomar té en la escuela.

Estas experiencias evidencian los esfuerzos familiares de implicarse con el colectivo de pares y con la comunidad educativa en general. También, y quizás más importante que lo anterior, constituyen fórmulas de implicación novedosas y autogestionadas que emergen de las propias preocupaciones e iniciativas familiares. Por ello, son muy valoradas por los equi-

pos directivos. Así, por ejemplo, respecto de la creación del equipo de básquet de madres, un directivo afirma: «Es una de las actividades más interesantes y es una idea que surgió de ellas». (Entrevista equipo directivo).

De esta manera, las prácticas de las *madres traductoras* y la generación de *equipos deportivos* revelan los esfuerzos de las familias de origen migrante por implicarse activamente en los procesos de escolarización de sus hijas e hijos, así como con la institución educativa a la que asisten. Estas constituyen iniciativas que, en paralelo a la institucionalidad oficial -y, de hecho, para subsanar sus déficits-, emergen autogestionadamente y se instalan en la cotidianidad de los centros, apoyando los procesos formativos en su interior.

5.1. Prácticas colaborativas familias/comunidad

Las prácticas colaborativas familias/comunidad están compuesta por todas aquellas experiencias o iniciativas de carácter extra-oficial o extra-curricular y que se caracterizan por reunir en una misma instancia a las familias de origen migrante y a otros miembros de la comunidad educativa, esto con el objetivo de reforzar la inclusión efectiva del alumnado migrante y garantizar su adecuada escolarización. Dentro de estas prácticas destacan las clases de catalán de maestras jubiladas, el acompañamiento al profesorado por parte de las familias y las charlas en instituciones de educación infantil.

La primera de ellas, las *clases de catalán de maestras jubiladas*, es una iniciativa que emerge de las comunidades ante la insuficiencia de los recursos e insumos dispuestos por la Administración para alfabetizar al alumnado migrante y sus familias en la lengua vehicular. De hecho, esta suele poner el foco en la adquisición del catalán por parte de los alumnos recién llegados y dispone para ello de recursos e instrumentos específicos, como las aulas de acogida. Sin embargo, tales iniciativas oficiales e institucionales se olvidan de un agente primordial para la escolarización efectiva de este colectivo: las propias familias migradas.

Frente a la inexistencia de recursos o instancias dispuestas específicamente para su alfabetización en la lengua vehicular, en las escuelas se vislumbraron experiencias donde un conjunto de maestras jubiladas ejercía como profesoras voluntarias de catalán para los familiares del estudiantado:

«Son maestras jubiladas. Hay muchas escuelas que forman un grupo de familias que no hablan la lengua y se juntan una tarde a la semana y aquí hay muchas... son como 13 o 14. Y es un rato relajado, toman café, hablan y aprenden catalán. Y es genial. También esto forma parte de la dirección de la escuela, no todos los equipos directivos lo permiten» (entrevista docente).

«Las clases de catalán de las familias no solo son un espacio de aprendizaje, es un espacio de relación, un espacio de vínculos» (entrevista equipo directivo).

Como se desprende de los relatos, el trabajo de las profesoras jubiladas no solo representa un esfuerzo de alfabetización hacia las familias migradas, sino, y quizás más importante, constituyen prácticas autogestionadas que favorecen la vinculación entre la comunidad educativa y las familias.

Junto a ellas, también existe la práctica del *acompañamiento al profesorado por parte de las familias*. En este caso, aun cuando entre el profesorado, los equipos directivos y las

mismas familias de origen migrante se comentaba estas no suelen participar de manera generalizada en vías institucionales como pueden ser las Asociaciones de Familias de Alumnos (AFA)³⁵, es igualmente cierto que dichas familias devienen piezas clave en otros aspectos formativos y de carácter más informal, por ejemplo, preparando materiales para fiestas institucionales o acompañando al profesorado en ciertas actividades instruccionales en el aula (a modo de traductoras con el alumnado migrante). También, era común el acompañamiento de miembros de familias de origen migrante a los docentes en actividades regulares (por ejemplo, la asistencia a la piscina municipal y el traslado del alumnado) o extraordinarias (acompañamiento en salidas curriculares o escolares).

Finalmente, en esta categoría de prácticas también se incluyen las *charlas en instituciones de educación infantil*. Estas emergen como una forma de enfrentar los estereotipos e imaginarios sociales respecto a que las escuelas con cierto nivel de diversidad sociocultural exhiben un menor rendimiento académico. Para ello, algunas familias de origen migrante se han organizado con el objetivo de llevar a cabo visitas y charlas en las escuelas de educación infantil del barrio. A través de esta acción, han pretendido acercar el proyecto educativo de la escuela a las familias del barrio, desmitificando ciertas ideas arraigadas respecto a los procesos de escolarización del alumnado migrante, relevando la riqueza de la diversidad sociocultural en los procesos formativos y tratando de romper la dinámica de la segregación escolar. Así lo presentan:

«Estamos realizando un proyecto en el que estamos intentando hacer como una alianza entre las guarderías³⁶ públicas del barrio. Cada año, antes de las puertas abiertas, vamos un grupito de mamás para hablar con ellos. Hace 3 años, la mirada de las familias en el barrio hacia escuelas públicas era bastante mala, costaba mucho, se optaba por escuelas privadas o concertadas. Las cosas han cambiado un poco, la semana pasada hice dos en *escoles bressols*³⁷, y la mirada hacia esta escuela, como escuela multicultural, ha mejorado. La visión es más abierta (...) es una opción para ellos. Hace 3 años era muy distinto, las familias veían en la escuela demasiada multiculturalidad, ahora se lo explicamos» (grupo de discusión familias).

Como se ha evidenciado, a través de estos tres conjuntos de prácticas (*clases de catalán de maestras jubiladas, acompañamiento al profesorado por parte de las familias y charlas en instituciones de educación infantil*), las familias del alumnado de origen migrante establece relaciones que fortalecen la cohesión de la comunidad educativa en su conjunto, al tiempo que desarrollan esfuerzos para combatir los estereotipos sociales que se le asignan (a ellas mismas y a las instituciones que las alojan, caracterizadas por una gran diversidad sociocultural). Tales esfuerzos revelan el alto grado de implicación familiar con la institución educativa y el compromiso con sus respectivas comunidades educativas.

35. Este organismo sustituye a las anteriores Asociaciones de Madres y Padres de Alumnos (AMPA).

36. Esta es una cita textual de una de las participantes de la investigación. Atendiendo a las críticas de gran parte de los y las profesionales del sector, consideramos que el concepto «guardería» está obsoleto y es más conveniente hacer referencia a «escuelas infantiles o de educación infantil».

37. En Cataluña se denomina *escoles bressol* a los centros que imparten el primer ciclo de educación infantil (de 0 a 3 años).

5.3. Prácticas colaborativas familias/escuela/organizaciones externas

Las prácticas colaborativas familias/escuela/organizaciones externas están representadas por aquellas iniciativas provenientes de entidades territoriales o de la sociedad civil y cuyo objetivo es la inclusión del alumnado de origen migrante (sin que ello suponga la exclusión del alumnado «nativo» en sus actividades) y la valorización de la diversidad sociocultural. En este sentido, tales prácticas se asemejan más a las actividades institucionales-formales que realiza la escuela. Sin embargo, se diferencian de aquellas en la medida que reconocen la necesidad de focalizar o generar instancias específicas para la participación de las familias migradas.

Un ejemplo de este tipo de iniciativas son los proyectos artísticos realizados en ambas escuelas en asociación con otras entidades. En efecto, cada año escolar los centros desarrollan una serie de proyectos que permiten explorar lenguajes distintos al habla y que tienen por objetivo visibilizar y valorar la diversidad sociocultural existente en la institución, incentivando la participación del estudiantado migrante que aún no maneja la vehicular. Para ello desarrollan prácticas artísticas, audiovisuales y escénicas donde se movilizan otras formas expresivas. En estos proyectos cuentan con la implicación de cuatro agentes externos principales: una ONG del barrio, la Facultad de Bellas Artes de la Universidad de Barcelona, una academia de música y las familias de la escuela. Como resultado, las escuelas cuentan con una serie de productos artísticos creados por distintos agentes -estudiantado, familias, profesorado y entidades- y dispuestos para el reconocimiento de la diversidad sociocultural.

Otro ejemplo de prácticas colaborativas entre las familias, la escuela y organizaciones externas es la creación y participación en orquestas de barrio. Sobre esta iniciativa nos informa uno de los agentes que participa en una organización barrial:

«Estoy en una orquesta de aquí del barrio y este año hemos empezado una actividad extraescolar aquí y tenemos alumnos que están aprendiendo a tocar distintos instrumentos. Y son alumnos que muchas veces no hablan catalán, pero se expresan con la música. Y estoy muy contenta porque este año en la asociación gracias a la escuela hay más diversidad que antes» (Grupo de discusión con organizaciones que colaboran con la escuela).

Como se aprecia, la preocupación por la escolarización del alumnado de origen migrante no es un asunto que se reduce únicamente a las familias de este colectivo y las escuelas, sino que también genera la movilización de entidades y organismos externos. En cualquier caso, esta colaboración se sostiene siempre en el compromiso y la participación familiar (escolar y extra-escolar). Por lo mismo, ella revela, nuevamente, la implicación que estas desarrollan en torno a los procesos formativos de sus hijas, hijos o menores a cargo.

De esta manera, como lo han revelado los resultados expuestos, las familias de origen migrante despliegan un conjunto de prácticas que revelan un «compromiso creativo» (que no es canalizado desde los medios oficiales de participación que proporciona la institución, como las AFA) y una disposición constante para mediar en los procesos de inclusión educativa del alumnado.

6. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Como se ha señalado con insistencia, en España existe un arraigado imaginario social y académico que sostiene que las familias de alumnado de origen migrante no se implican significativamente en los procesos formativos de sus hijas, hijos o menores a cargo. Del mismo modo, tampoco se vincularían orgánicamente con la institución escolar. De hecho, la investigación previa ha constatado la reproducción permanente de ese imaginario (Alonso, et al., 2022; Carrasco et al., 2009; Chamseddine, 2020; Fernández-Hawrylak y Heras, 2019; Manzano, 2022).

En consideración de este «diagnóstico» relativamente transversal, en este trabajo nos hemos planteado como preguntas guía: ¿Qué están haciendo las escuelas y particularmente las familias de origen migrante para favorecer la escolarización de sus hijas e hijos? Y a partir de ello, ¿se puede afirmar que las familias de origen migrante están desvinculadas de los procesos de escolarización de sus hijas, hijos o menores a cargo?

Una vez expuestos los resultados, la conclusión principal a la que se puede arribar es que las familias en general se implican en los procesos de escolarización de sus hijas, hijos o menores a cargo, y lo hacen a través de un conjunto de prácticas que pueden ser agrupadas en tres dimensiones o categorías principales: prácticas familiares, familias/comunidad y familias/escuela/agentes territoriales.

Considerando lo anterior, sostenemos que la visibilización de estas prácticas resulta crucial para desmontar las narrativas predominantes en torno a estas familias y su relación con la escuela, pues, como se ha podido demostrar, existen formas alternativas de participación en la cotidianeidad escolar (en este caso, en las instituciones de educación primaria) que revelan un compromiso decidido por el acompañamiento de sus miembros en los procesos de escolarización. El punto es que estas formas alternativas tienden a ser ignoradas o no vistas por y desde una mirada meramente formal o protocolar-institucionalista. En este sentido, las prácticas registradas permiten generar una visión renovada sobre la «verdadera» implicación de las familias de origen migrante, al tiempo que constituyen una interpelación al modo en que miramos a la escuela y definimos los procesos que se alojan en su interior.

Considerando esta interpelación, una «nueva» mirada al conjunto a las prácticas evidenciadas permite distinguir la existencia de una serie de características o rasgos comunes, entre los cuales destaca el que:

A.- Se desarrollan en paralelo a los canales formales e institucionales de comunicación y participación: Las prácticas revisadas revelan que la implicación de las familias de origen migrante no se vehiculiza -y de hecho es escasa- por medio de los canales formales de participación institucional (por ejemplo, a través de la pertenencia al AFA, la asistencia a reuniones mensuales, etc.). Por el contrario, estas se concentran en instancias informales, emergidas de la propia iniciativa y generalmente autogestionadas, pero que igualmente se despliegan cotidianamente en el espacio educativo. En este sentido, el «diagnóstico» sobre la implicación familiar debe exceder el estrecho margen de los mecanismos de la institucionalidad formal y fijarse en el conjunto de iniciativas y experiencias que vinculan a las familias con el centro -y con su entorno y/u otras entidades u organismos-. Solo una mirada que se posiciona desde allí puede apreciar los compromisos efectivos que desarrollan las familias de origen migrante en torno a los procesos formativos o de escolarización de sus hijas, hijos o menores a cargo.

B.- Se posicionan allí donde las políticas públicas resultan insuficientes o exhiben un déficit: como lo ha corroborado con contundencia la investigación previa, las políticas públicas existentes resultan insuficientes para abordar los problemas asociados a la escolarización del alumnado de origen migrante. Un ejemplo concreto de ello es el que los centros no cuentan con el financiamiento necesario para incluir adecuadamente a quienes no manejan la lengua vehicular. En este contexto, las familias establecen múltiples mecanismos de participación voluntarios (no remunerados) que permiten la comunicación entre los distintos actores escolares (por ejemplo, las madres traductoras o las que acompañan al profesorado en las aulas durante el proceso de enseñanza/aprendizaje). Asimismo, expresan un deseo de acompañamiento a través de instancias no lingüísticas (por ejemplo, el equipo de básquet de madres o las orquestas de barrio) que igualmente revelan el compromiso educativo de las familias y su apoyo a la continuidad de los procesos de enseñanza/aprendizaje al interior de las escuelas (pero también fuera de ellas). En este sentido, ante las carencias de infraestructura o insumos -producto de los presupuestos asignados por la Administración-, estas despliegan un conjunto de iniciativas originales que responden a las dificultades concretas que enfrenta la institución al momento de incluir efectivamente al estudiantado de origen migrante.

C.- Tienen un fuerte componente de género: en las tres dimensiones o categorías desarrolladas en los resultados, son particularmente las mujeres (madres, maestras jubiladas, etc.) quienes ocupan un rol protagónico en los procesos de escolarización del alumnado de origen migrante. De hecho, este es un aspecto reconocido -y reclamado- por las propias madres involucradas (y también por el profesorado). Desde una perspectiva interseccional, lo señalado revela que el eje género/raza es el principal articulador de la implicación familiar en los procesos de escolarización del alumnado de origen migrante. Esto revela la necesidad de articular políticas públicas y otras iniciativas que se orienten y estén diseñadas para ser aplicadas considerando este rasgo, optimizando las experiencias ya puestas en marcha y proporcionando facilidades a las adultas y adultos que asumen la responsabilidad del desarrollo escolar de sus hijas, hijos o menores a cargo. Asimismo, se torna ineludible el establecimiento de otras políticas que apunten a ampliar la participación de aquellos familiares aún no comprometidos directamente en tal escolarización (por ejemplo, los padres que delegan toda la responsabilidad escolar en las madres).

A modo de síntesis, podemos afirmar que el conjunto de prácticas descritas -y sus rasgos comunes asociados- revelan la inconsistencia del imaginario que afirma la desvinculación de las familias de origen migrante respecto de la escolarización de sus hijas, hijos o menores a cargo. De hecho, al contrario de lo que tal imaginario sostiene, las familias de este colectivo demuestran una fuerte implicación educativa que se expresa en múltiples iniciativas. Estas, a su vez, se traducen en colaboraciones sinérgicas que fortalecen a la comunidad educativa en su conjunto, al mismo tiempo que promueven un sentido de identidad y compromiso con la escuela.

Por lo señalado, resulta imprescindible respaldar y reconocer este tipo de acciones que fomentan el desarrollo de espacios educativos realmente inclusivos y democráticos. En este sentido, las instituciones educativas representan un espacio ideal para desplegar enfoques

inclusivos desde una aproximación intercultural crítica (Walsh, 2012), es decir, una que garantice la igualdad efectiva de todo el estudiantado, independientemente de su edad, género, origen, condición económica o nivel formativo. Es esta igualdad la que constituye el soporte necesario para la construcción de una escuela equitativa y que se oriente en la perspectiva de la justicia educativa.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alonso, J.A., Ariel, J., Abad, A. y Calcines, M.A. (2022). Familias inmigrantes y escuela: percepción de su adaptación. En D. Cobos-Sanchiz; E. López-Meneses, A. Jaén-Martínez, A.H. Martín-Padilla y L. Molina-García (Coords.), *Educación y Sociedad: Pensamiento e innovación para la transformación social* (pp. 1522-1530). Dykinson.
- Ballestín, B. (2017). Infants i joves d'origen immigrant a Catalunya: Un estat de la qüestió socioeducativa. Fundació Bofill. <http://bitly.ws/ytEn>
- Barragán, C. y Fernández, J. (2019). Plurilingüe social, monolingüe escolar: Prácticas educativas con alumnado inmigrante. *Revista de educación*, 385, 39-61. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2019-385-416>
- Bonal, X. (2005). Apropiaciones escolares: Usos y sentidos de la educación obligatoria en la adolescencia. Octaedro.
- Cáceres, Pablo. (2003). Análisis cualitativo de contenido: una alternativa metodológica alcanzable. *Psicoperspectivas*, 2, 53-82. <https://dx.doi.org/10.5027>
- Carrasco, S., Pàmies, J. y Bertrán, M. (2009). Familias inmigrantes y escuela: Desencuentros, estrategias y capital social. *Revista Complutense de Educación*, 20(1), 55- 78. <http://bitly.ws/BiyD>
- Chamseddine, M. (2020). Segregación y exclusión escolar de la primera generación de origen migrante: De la integración a la desintegración. *Revista Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*, 18(4), 363-378. <https://doi.org/10.15366/reice2020.18.4.015>
- Departament d'Educació (2021). Informes d'avaluació. Tipologia dels centres educatius segons el nivell de complexitat. Departament d'Educació. <http://bitly.ws/F7DV>
- Estalayo-Bielsa, P., Hernández-Hernández, F., Lozano-Mulet, P. y Sancho, J.M. (2022). Ética y pedagogías de los cuidados en escuelas de Barcelona. Posibilidades, cuestionamientos y resistencias. *Revista Izquierdas*, (51), 1-23. <http://bitly.ws/BiBe>.
- Fernández-Harylak, M. y Heras, D. (2019). Familias transnacionales, familias inmigrantes: Reflexiones sobre su inclusión en la escuela. *Revista de Sociología de la Educación*, 12(1), 24-39. <https://dx.doi.org/10.7203/RASE.12.1.12787>
- Garreta, J. (2011). Atención a la diversidad cultural en Cataluña: Exclusión, segregación e interculturalidad. *Revista de Educación*, (355), 213-233. <https://doi.org/10-4438/1988-592X-RE-2011-355-022>
- González, I. y Herrada, R. (2021). Diversidad cultural y educación: Por una escuela inclusiva. En I. González (Coord.), *Atención a la diversidad cultural en el contexto educativo: Claves y aportaciones para la escuela inclusiva* (pp. 25-43). Pirámide.
- Hill, P. y Bilge, S. (2019). *Interseccionalidad*. Morata.
- hooks, b. (2020). *¿Acaso no soy yo una mujer? Mujeres negras y feminismo*. Consonni.

- Nusche, D. (2009). What Works in Migrant Education? A review of Evidence and Policy Options. OECD Education Working Paper. <https://doi.org/10.1787/19939019>
- Rodó-Zárate, M. (2021). Interseccionalidad: Desigualdades, lugares y emociones. Bellaterra.
- Platero, R.L. (2014). Metáforas y articulaciones para una pedagogía crítica sobre la interseccionalidad. *Quaderns de psicologia* 16(1), 55-72 <https://doi.org/10.5565/rev/qpsicologia.1219>
- Mahía, R. y Medina, E. (2023). Informe sobre la Integración de los Estudiantes Extranjeros en el Sistema Educativo Español. Ministerio de Inclusión, Seguridad Social y Migraciones.
- Manzano, M. (11 de julio de 2022). Aquí hi ha gent d'arreu del món, però no de l'upper diagonal. Blog Fundació Bofill. <http://bitly.ws/yuag>
- Simons, H. (2011). El estudio de caso: Teoría y práctica. Morata.
- Walsh, C. (2012). Interculturalidad y (de)colonialidad: Perspectivas críticas y políticas. *Visao Global*, 15 (1-2), 61-74. <http://bitly.ws/yuec>
- Yin, R. (2014). *Case Study Research: Design and Methods*. Sage

24. DIABETES EN EL AULA. UNA EXPERIENCIA TRANSFORMADORA EN MI FORMACIÓN DOCENTE

LAURA ESTEBAN GÓMEZ*, JUDITH CÁCERES IGLESIAS Y
SARA VALDIVIESO BERMEJO

Universidad de Valladolid

* laura.estebang@estudiantes.uva.es

RESUMEN

La inclusión educativa de estudiantes con diabetes sigue siendo un desafío significativo debido a las características complejas de la enfermedad, su riguroso tratamiento y la falta de políticas públicas que aseguren sus derechos a la salud y la educación. Pese a ser la segunda enfermedad más común en niños, niñas y adolescentes, persiste una notable falta de formación en la sociedad y, especialmente, en el profesorado. Este trabajo de investigación se basa en la experiencia de una docente en formación que, durante sus prácticas, se enfrentó a la situación de tener una alumna con Diabetes Mellitus tipo 1 en el aula. Así, a través del uso de la autoetnografía como técnica de investigación, los resultados muestran cómo, superando el miedo inicial, la docente logró, a través de formación, diálogo, trabajo en equipo y compromiso, crear un entorno educativo inclusivo. Como conclusión, esta experiencia le permitió comprender, respetar y valorar la diversidad como una fuente de aprendizaje y enriquecimiento.

PALABRAS CLAVE

Formación docente, experiencia educativa, inclusión educativa, diabetes Mellitus tipo 1

1. INTRODUCCIÓN

En las últimas décadas, la educación inclusiva se ha convertido en uno de los principales temas de interés en el marco de la investigación educativa (Martínez, 2011). A pesar de ello, aún sigue siendo una cuestión compleja y controvertida, ya que las interpretaciones que giran en torno a ella son muy variadas e incoherentes entre sí, lo que dificulta su correcto desarrollo en el sistema educativo (Arribas-de Frutos, 2021). En esta línea, la UNESCO (2015), asegura que, actualmente, existen factores como el género, los ingresos, la condición de minoría o la salud que dificultan la inclusión educativa. El presente estudio se centra en ese factor referente a la salud, concretamente, narra la experiencia de una docente en formación inicial que, si bien en un principio, consideró que la diabetes en el aula dificultaba la inclusión educativa del alumnado, el paso del tiempo la ayudó a transformar sus prejuicios iniciales, convirtiéndolos en una experiencia inclusiva.

2. MARCO TEÓRICO

2.1. La Diabetes Mellitus tipo 1

La Organización Mundial de la Salud (OMS) define la diabetes mellitus como una enfermedad crónica que surge cuando el páncreas no produce suficiente insulina o cuando el organismo no utiliza de manera adecuada la insulina que genera. Este trastorno se clasifica en dos tipos principales: la diabetes mellitus tipo 1 (DM1) y la diabetes mellitus tipo 2 (Bahillo et al., 2023). En el presente trabajo, el foco de atención es la DM1, también conocida como diabetes insulino dependiente o juvenil.

La DM1 es una enfermedad autoinmune cuya causa está vinculada, principalmente, a alteraciones genéticas y factores ambientales. Se caracteriza por un déficit absoluto de insulina, hormona esencial en el organismo, lo que genera una hiperglucemia persistente en el paciente. La ausencia de esta hormona puede dar lugar a una serie de complicaciones o afecciones más graves, las cuales pueden producir daños en los órganos y otros problemas a largo plazo (Valenzuela et al., 2024).

El estudio realizado por la Sociedad Española de Diabetes, en abril de 2019, estima la DM1 supone, aproximadamente, 1 de cada 10 casos de diabetes en el país. Cada año, en España, por cada 100000 personas, se diagnostican 12 con esta enfermedad, cuya edad media en el momento del diagnóstico en la población es de 4,9 años en menores, y 19,3 años en adultos (Valenzuela et al., 2024). Se trata de la segunda enfermedad crónica más frecuente en la infancia (Carral, 2018). A causa de ello, existe una alta probabilidad de que contemos con un alumno o una alumna con DM1 en un aula (Cáceres, 2023).

Ante este escenario, resulta fundamental que el entorno educativo esté preparado para atender las necesidades del alumnado con DM1. La sensibilización, el conocimiento y la implementación de estrategias de apoyo en el aula son esenciales para garantizar su bienestar físico y emocional, además de facilitar su desarrollo académico y social (Nóvoa, 2018). De esta manera, garantizar la inclusión educativa no solo implica atender las necesidades médicas de estos y estas estudiantes, sino también asegurar su participación en todas las actividades escolares, en igualdad de condiciones.

2.2. Inclusión educativa del alumnado con Diabetes Mellitus tipo 1

El concepto de inclusión educativa parte de la Convención sobre los Derechos del Niño (1989), pero su sustento legal sobre la atención a la diversidad y la educación inclusiva se recoge el año 2006, en la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (Montánchez, 2015). Concretamente, en su artículo 4 se refleja lo siguiente:

Los países que se unen a la convención se comprometen a elaborar y poner en práctica políticas, leyes y medidas administrativas para asegurar los derechos reconocidos en la convención y abolir las leyes, reglamentos, costumbres y prácticas que constituyen discriminación (ONU, 2006, p. 3).

Así pues, la educación inclusiva es un derecho universal (Echeita, 2016) y, por tanto, debemos cumplir con ese pacto internacional para generar oportunidades equiparables y de calidad que garanticen una educación equitativa e inclusiva para todas las personas, sin

excepciones (MEC, 2014). Particularmente, nosotras, como profesionales de la educación, hemos recibido un mandato que nos interpela y nos obliga a comprometernos con nuestra profesión (Echeita, 2017).

Por otro lado, necesitamos recordar que la escolarización es uno de los pilares fundamentales en el desarrollo íntegro de niños y niñas, particularmente en aquellas situaciones en las que se hace frente a alguna enfermedad (Gómez & Espino, 2012). Si a esto le añadimos que la educación es un derecho universal (UNESCO, s.f.), debemos defender que la vida escolar del alumnado con DM1 no puede diferenciarse del resto de estudiantes (Ordoño et al., 2016). Sin embargo, debido a la compleja naturaleza y tratamiento que conlleva la enfermedad, en numerosas ocasiones, aparecen dificultades a la hora de la integración escolar de este alumnado (Barrio et al., 2020).

Armas y Fernández (2022) defienden que la DM1 no puede obstaculizar la inclusión educativa, sea cual sea la edad del debut diabético. Asimismo, explican la importancia de retomar la normalidad cuanto antes y recuerda que, en esa normalidad, el centro educativo es una pieza fundamental para niños, niñas y adolescentes. Así pues, garantizar que el alumnado con DM1 reciba los cuidados necesarios para asegurar su bienestar en el centro educativo ha pasado a ser uno de los retos educativos del siglo XXI (Carral, 2018), pues en las aulas se continúa instaurando ese ideal de homogeneización y ese concepto de «normalización» que desemboca en marginaciones y exclusiones educativas (Santos-Guerra, 2002).

Ante este contexto, el presente estudio tiene como finalidad analizar la experiencia de una docente en formación que se enfrentaba, en sus prácticas, al reto de garantizar el derecho a la salud y a la educación de una niña con DM1.

3. OBJETIVOS

La principal finalidad que persigue esta investigación es visibilizar la experiencia de una docente en formación inicial que realizó sus primeras prácticas educativas en un centro docente de la provincia de Segovia, en el que está escolarizada una niña con DM1. A partir de este objetivo principal emanan los siguientes objetivos específicos:

- Descubrir el rol de las diferentes personas implicadas en el proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado con DM1.
- Analizar e identificar las dificultades y los apoyos a los que se enfrenta el alumnado con DM1 en su inclusión educativa.

4. METODOLOGÍA

El estudio se desarrolla en una realidad que no es externa a mí. Estoy plenamente involucrada como docente. Por este motivo, es necesario reconocer y reivindicar mi involucramiento personal y el papel que la subjetividad adquiere en este estudio. Y es que,

El saber de experiencia no está, como el conocimiento científico, fuera de nosotros, sino que solo tiene sentido en el modo como configura una personalidad, un carácter, una sensibilidad o, en definitiva, una forma humana singular que es a la vez una ética (un modo de conducirse) y una estética (un estilo) (Larrosa, 1996, p. 24).

Con la pretensión de narrar mi experiencia personal y teniendo en cuenta esa ética y esa estética que menciona Larrosa (1996), en este apartado recurriré al uso de la primera persona del singular. A ese «yo», que me permita utilizar una cuidada y profunda autorreflexión para narrar mi propio relato.

Recuerdo haberme sentido totalmente identificada cuando, leyendo sobre la metodología autoetnográfica, descubrí que Wright Mills afirmaba que «ningún estudio —que no vuelva a los problemas de la biografía, la historia y sus intersecciones en el seno de la sociedad—, ha completado su viaje intelectual» (citado en Denzin, 2017, p. 84). En este momento de mi vida me encuentro recorriendo ese viaje intelectual del que hablan los autores y, por ello, necesito recurrir a la autoetnografía para recorrer, desde un enfoque subjetivo, un camino de ida y vuelta entre lo personal y lo social. Un recorrido que hará que la frontera entre lo personal y lo social se difumine (Adams et al., 2015; Dubé, 2017; Ellis, 2004).

Por otro lado, esta técnica tiene otro vínculo con el método biográfico-narrativo pues «la autoetnografía es un género de escritura e investigación autobiográfico que (...) conecta lo personal con lo cultural» (Bochner & Ellis, 2003, p. 209). Y es justo esto lo que yo necesito, ya que existe una clara motivación e interés personal en este trabajo. Necesito conectar mis vivencias y experiencias personales con la realidad socioeducativa para así poder contribuir a la transformación de la desigualdad existente.

4.1. ¿Cómo se ha desarrollado?

Mis primeras prácticas como docente en formación pusieron, sin yo saberlo, un evento clave en mi vida: la diabetes en el aula. Según Ellis (2004), la persona que realiza una autoetnografía parte desde ese evento y avanza o retrocede en el tiempo, ofreciendo una reflexión crítica sobre lo vivido.

Partiendo de estas palabras que sostiene la autora, durante los meses de noviembre y diciembre comenzamos a indagar sobre la diabetes. En un primer momento, tuvimos una reunión con la Asociación de Diabetes de la provincia para conocer los datos sobre el alumnado con DM1 en edad escolar. Asimismo, nos reunimos con la pediatra del Hospital que atiende a todos los niños y todas las niñas de la provincia con la misma finalidad. Por otro lado, partimos de la revisión sistematizada llevada a cabo por Bahílló et al. (2023) y de la Guía de Atención al Alumnado con DM1 (Bahílló et al., 2023) para ir descubriendo qué investigaciones existen en este campo y cuál es la realidad escolar de estos y estas menores. Una vez revisada la documentación y realizadas las reuniones, fuimos anotando y organizando todo aquello que considerábamos interesante y que nos permitía revivir situaciones de nuestra propia historia.

A partir de estas primeras anotaciones, iniciamos un primer análisis que nos permitió esbozar las categorías que, posteriormente, han dado vida a los capítulos de la autoetnografía.

Pasado estos primeros meses, mientras elaboraba los documentos escritos y los vídeos que se requieren para la elaboración del Diario y la Memoria de Prácticas, comencé a escribir

el relato. Este proceso de escritura me permitió avanzar y retroceder en mis propios recuerdos, mientras analizaba y reflexionaba sobre mi propio yo, tal y como explica Ellis (2004). El primer boceto del relato autoetnográfico contenía el nombre de cada capítulo, lo que me ayudó a diferenciar los temas que necesitaba tratar. El nombre de estos capítulos estaba definido por las categorías que emergieron durante el análisis. Estos títulos se fueron adaptando según avanzábamos en el proceso de escritura, ya que es necesario que exista una progresión cronológica en la que se muestren los retrocesos, los avances, los sentimientos, etc. Además, cabe recordar que la autoetnografía tiene un carácter literario y artístico que requiere que esas palabras definidas en las categorías se transcriban de una forma más literaria y bella.

Una vez delimitado cada tema a tratar, comenzamos a indagar en ese evento que da pie a esta investigación: la diabetes en el aula. A través de este evento comenzó nuestro viaje autoetnográfico, en el que mezclamos aspectos personales, aspectos sociales y aspectos académicos de la propia autoetnógrafa con el análisis documental y la autorreflexión. Esta confluencia entre la perspectiva más personal y la perspectiva más académica nos permitió ir construyendo nuestra propia historia.

5. RESULTADOS

Este apartado se organiza en varios subepígrafes, siguiendo la estructura comúnmente empleada en el relato autoetnográfico. Esta metodología permite mostrar, como se ha mencionado, una narración más íntima y reflexiva, facilitando la exploración de las experiencias personales y su conexión con contextos más amplios. Además, se utiliza la primera persona del singular como recurso estilístico, con el objetivo de navegar «hacia dentro y hacia fuera», tal como sugiere Ellis (2004, p. 366), promoviendo así un diálogo constante entre la experiencia individual y las implicaciones sociales de la misma. Se busca, por tanto, no solo describir, sino también interpretar y contextualizar las vivencias de la autora, maestra en prácticas en un aula de primaria de un Centro de Educación Infantil y Primaria.

5.1. Caminando hacia el Prácticum I

El inicio del tercer curso del doble Grado de Educación Infantil y Educación Primaria marcó un antes y un después en mi formación como futura docente. Todo parecía girar en torno a una asignatura en particular: el Prácticum I. Era consciente de que, en unos meses, estaría frente a una clase, en contacto directo con los niños y las niñas, en un colegio real. Este sería mi primer encuentro con la realidad educativa que tanto había imaginado. Durante años, había soñado con este momento, pero también me había quitado el sueño en más de una ocasión. Las dudas sobre mi vocación comenzaban a hacerse cada vez más palpables: ¿realmente quiero dedicarme a la educación en un futuro no tan lejano? Sin duda, este curso sería clave para responder a esta pregunta, ya que me aportaría una de las piezas fundamentales para resolver el enigma de mi futuro profesional.

Antes de comenzar las prácticas, mi mente era un torbellino de emociones. Por un lado, la emoción de sumergirme en el mundo de la enseñanza me llenaba de entusiasmo. ¿Cómo serían las aulas, el alumnado, las metodologías de aprendizaje? ¿Cómo podré contribuir a

su desarrollo? Por otro lado, los nervios ante lo desconocido eran evidentes. No sabía si realmente estaba preparada para esta experiencia. No sabía si con toda la teoría estudiada sería suficiente. No sabía si podría superar todos los desafíos que me encontraría en el aula.

En parte, la incertidumbre se convirtió en una compañera. Sabía que la realidad en el aula podría ser muy diferente a lo que había aprendido en los libros. Era consciente de que, probablemente, podría tener dificultades para dar respuesta a las situaciones educativas que pudieran surgir. Sin embargo, había algo más fuerte que mis miedos: las ganas de afrontar esa realidad educativa. Consciente de que esta experiencia sería un nuevo reto, decidí prepararme lo mejor posible. Llené mi mochila con los materiales, los miedos, la incertidumbre, la motivación, el compromiso y las ganas de emprender un nuevo viaje.

Estos meses, sin duda, no solo me pondrían a prueba como futura maestra, sino que también me permitiría conocerme mejor, descubrir mis fortalezas y debilidades y, sobre todo, confirmar si, efectivamente, la educación es el campo en el que quiero desarrollarme profesionalmente.

5.2. Una desconocida compañera de aula: la diabetes

El día había llegado, ese día tan esperado en el que comenzaría una nueva etapa en mi vida. Me desperté con una mezcla de emoción y dudas, preguntándome si realmente estaba preparada para este nuevo desafío. Al abrir mi mochila, no encontré libros ni materiales, sino nervios que no tardaron en apoderarse de mí. Sin embargo, una vez crucé las puertas del centro, esos nervios desaparecieron. Allí, entre pasillos y aulas llenos de niños, niñas, maestros, maestras y compañeras de prácticas, me di cuenta de que estaba a punto de vivir una experiencia intensa y transformadora.

Cada rostro nuevo representaba una oportunidad para aprender, para observar y absorber todo lo que la realidad educativa me ofrecía. Entre todo ese torbellino de estímulos, apareció mi tutor de prácticas. Sin apenas darme cuenta, con un simple gesto, logró acercarse y actuar como un puente entre todos los agentes de esta nueva realidad que empezaba a conocer. Ese gesto tan sencillo y humano me hizo sonreír y, de repente, la mochila que cargaba se llenó de algo más que nervios: apareció la motivación, las ganas de aprender, los materiales didácticos que necesitaba, y el compromiso con mi futura profesión.

Eran las nueve de la mañana y, aunque todavía sentía cierto vértigo, sabía que ya no había vuelta atrás. Mis prácticas de la especialidad de Educación Física habían comenzado.

La jornada continuó y, mientras mi tutor me presentaba al alumnado, grupo por grupo, llegamos, finalmente a primero de educación primaria. Allí conocí a la tutora de esa clase. Mientras mi tutor hablaba con ella, escuché una frase que me dejó pensativa: «hoy está bajita», mientras la entregaba una bolsita. Aquellas tres palabras despertaron una gran curiosidad y, al momento, supe que estaba a punto de aprender algo crucial. En ese momento me presentaron a una alumna con DM1.

Al conocer su situación, sentí una mezcla de miedo y responsabilidad. ¿Realmente estaba preparada para enfrentarme a una situación como esa? Pensé: «llevo dos años y medio en el grado universitario, he tenido asignaturas donde hemos hablado sobre la importancia de respetar y valorar la diversidad, hemos hablado de distintos síndromes, trastornos, problemas físicos...». Sin embargo, nunca había escuchado hablar en profundidad sobre enfermedades crónicas como la diabetes. Y es que la diabetes es la segunda enfermedad más común en

la edad pediátrica, después del asma (Ordoño et al., 2016), sin embargo, la formación inicial docente carece de esta formación.

Así, mi mente se llenó de preguntas: ¿qué es la diabetes?, ¿cómo puede afectar a mi alumna durante las clases?, ¿cómo puedo saber si está bien en todo momento dentro del aula? Afortunadamente, tanto mi tutor de la universidad como la tutora de la alumna me ofrecieron su apoyo y me explicaron qué dispositivos llevaba la niña para monitorear su nivel de azúcar en sangre, además de indicarme el protocolo a seguir si algo no iba bien.

Pronto, mi papel en el aula dejó ser el de una mera observadora. Con esta alumna desarrollé una conexión especial, basada en el entendimiento y el apoyo mutuo. A medida que me familiarizaba con su patología y sus necesidades específicas, también fui creciendo como futura docente. Investigué, pregunté y busqué la manera de encontrar nuevas formas de garantizar su bienestar y su inclusión socioeducativa. Mi labor no solo consistía en enseñar conceptos o habilidades físicas, sino en crear, a su vez, un entorno seguro, donde cada estudiante, independientemente de sus necesidades, pudiera desarrollarse plenamente.

5.3. La jornada escolar de la mano de la diabetes

La DM1 es una compañera constante para quienes la padecen, ya que, debido a su naturaleza crónica, requiere un control continuo y exhaustivo durante las 24 horas del día, los 365 días del año, sin descanso. No hay tregua ni en los momentos de ocio, ni en las horas de descanso, lo que obliga a las personas que la padecen, y a quienes las rodean, a estar siempre alerta. En este contexto, surge una pregunta importante: ¿qué sucede cuando este alumnado se encuentra en el aula?

La escolarización es un aspecto fundamental en el desarrollo de los niños y las niñas, sobre todo, cuando enfrentan una enfermedad crónica. Según Gómez y Espino (2012), el acceso a la educación, además de ser un derecho universal recogido por la UNESCO, es una parte esencial en la formación social y emocional del alumnado. En el caso del alumnado con DM1, es importante que su experiencia educativa no difiera significativamente de la del resto de compañeros y compañeras (Ordoño et al., 2016). Sin embargo, las particularidades del tratamiento y la gestión diaria de la diabetes pueden complicar esta inclusión, generando, en ocasiones, dificultades que impiden una participación igualitaria en la vida escolar (Barrio et al., s. f.).

En esta línea, Armas y Fernández (2022) destacan que la DM1 no debería ser un impedimento para la inclusión educativa, independientemente de la edad en que se diagnostique la enfermedad. Asimismo, subrayan la importancia de que niños, niñas y adolescentes retomen la normalidad en su vida cotidiana lo antes posible tras el diagnóstico, siendo el centro educativo un espacio clave para ello. La escuela no solo es un lugar donde se adquieren conocimientos académicos, sino también un entorno de socialización y desarrollo emocional. Por tanto, resulta fundamental que el alumnado con diabetes reciba los cuidados y los apoyos necesarios para garantizar dicha inclusión.

Carral et al. (2018) indican que uno de los retos educativos más importantes en el siglo XXI es asegurar que los centros escolares cuenten con los recursos y la formación adecuada para este alumnado. Las aulas aún mantienen, en numerosas ocasiones, un ideal de homogeneización que puede llevar a la exclusión de aquellos y aquellas estudiantes que no encajan

en la «normatividad». Este enfoque desemboca en marginaciones y exclusiones educativas, ignorando la diversidad de necesidades presentes en las aulas (Santos-Guerra, 2002).

A partir de mi experiencia y de la investigación realizada, entendí la necesidad de fomentar una cultura educativa que no promueva la exclusión, sino que abrace la diversidad. Esto implica no solo el proporcionar las herramientas necesarias para el control médico del alumnado con DM1, sino además crear un entorno donde la diversidad sea vista como una oportunidad para enriquecer la experiencia educativa de todos y todas. El objetivo es avanzar hacia un modelo de educación inclusiva, donde enfermedades como la diabetes no sean vistas como obstáculos, sino como una parte más de la realidad escolar que requiere la atención y los apoyos adecuados.

5.4. La familia: pieza fundamental en la inclusión educativa

En todo este proceso, resulta imprescindible destacar la importancia de la comunicación con la familia del alumnado. Al reflexionar sobre el tiempo transcurrido durante el Prácticum, me di cuenta de que uno de los aprendizajes más significativos que adquirí fue, precisamente, cómo establecer una relación de confianza y colaboración con las familias del alumnado. Así, reflexionando sobre lo vivido, puedo decir que este aspecto fue uno de los pilares más enriquecedores de mi formación.

Antes de empezar las prácticas, uno de los mayores miedos que llevaba en mi mochila era el cómo gestionar la comunicación con las familias. Tenía miedo de no estar a la altura o no saber cómo enfrentar ciertas situaciones que pudieran surgir. Sin embargo, a lo largo de esta experiencia, fui comprendiendo que, si tratamos a las familias con el respeto, la empatía y el cariño que Paulo Freire considera esenciales en la labor docente, esa misma disposición se verá reflejada de vuelta. La pedagogía del amor que Freire defiende es fundamental para establecer vínculos, tanto con el alumnado como con las familias. El diálogo respetuoso y empático permite crear una relación de confianza que favorece el desarrollo del estudiante.

Poco a poco, y casi sin darme cuenta, tras un par de semanas en el centro escolar, me encontré en la clase de Educación Física mucho más tranquila y segura de mí misma. Había superado esos miedos iniciales, aunque siempre estaba atenta a las necesidades de mi alumna con DM1. Ya era capaz de dialogar con mi tutor, de disfrutar viendo cómo aprendían a través de las propuestas didácticas que había programado y, cuando era necesario, podía comunicarme de manera inmediata con la familia de la alumna. Este diálogo continuo y directo con ella fue clave para garantizar el bienestar de la niña.

Este proceso me enseñó que la colaboración entre docentes, familia y alumnado es fundamental para que la educación sea inclusiva y significativa. Lo que al principio me generaba temor, y que llegué a ver como un obstáculo, se transformó en una de las experiencias más formativas de mis prácticas. A través de la formación, el acceso a la información y el trabajo en equipo, fui aprendiendo a ver la diversidad como una oportunidad para crecer como maestra.

A modo de reflexión final, puedo afirmar que, gracias a este proceso, mi mochila se ha enriquecido con nuevos valores fundamentales para mi desarrollo profesional. Ahora, en ella también están presentes la empatía, la equidad, el trabajo en equipo y el compromiso que debemos tener como docentes. Me doy cuenta de que estos son los pilares sobre los que debemos construir una educación inclusiva, donde cada alumno y alumna tenga las mismas oportunidades para participar, aprender y progresar en igualdad de condiciones, sin impor-

tar sus circunstancias. Así, he aprendido que la inclusión no es solo un concepto teórico, sino una práctica básica y fundamental que exige de todas las personas un compromiso real y constante.

6. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

La experiencia vivida durante las prácticas como docente en formación, al interactuar con una alumna con DM1, revela la complejidad y los desafíos de la inclusión educativa de estudiantes con condiciones crónicas de salud. Este estudio autoetnográfico, que refleja una autorreflexión y un compromiso personal, pone de manifiesto la necesidad urgente de preparar a los futuros docentes para enfrentar este tipo de situaciones en el aula.

Uno de los puntos clave destacados es la falta de formación específica en el currículo de formación inicial docente sobre el manejo de enfermedades como la DM1. A pesar de la alta prevalencia de la DM1 en la población infantil, los programas de formación docente rara vez abordan de manera integral cómo apoyar a estudiantes con necesidades de salud complejas, como lo confirman estudios previos (Ordoño et al., 2016). Esto genera incertidumbre y temor en los docentes en formación, como se evidencia en la experiencia relatada, pero también resalta la capacidad de los educadores para adaptarse y aprender mediante la práctica, la colaboración y el apoyo de la comunidad educativa.

La investigación muestra que la colaboración entre los distintos agentes educativos, incluyendo docentes, familias y personal sanitario, es fundamental para asegurar un entorno educativo inclusivo y seguro para los estudiantes con DM1. Este hallazgo concuerda con las recomendaciones de Armas y Fernández (2022), quienes subrayan la importancia de una comunicación efectiva y la cooperación entre escuela y familia para gestionar adecuadamente la condición médica del alumnado.

Además, la experiencia vivida resalta cómo la creación de un ambiente de apoyo y comprensión puede tener un impacto significativo en la inclusión de estudiantes con DM1. La autora logró superar sus miedos iniciales y construir una relación de confianza con la alumna, demostrando que la inclusión no solo depende de las adaptaciones médicas, sino también de la disposición del profesorado para ver la diversidad como una oportunidad para enriquecer el entorno educativo de acuerdo con Carral et al. (2018).

La experiencia reflejada en este estudio autoetnográfico evidencia que la inclusión educativa de estudiantes con DM1 no solo requiere adaptaciones físicas y médicas en el aula, sino también un cambio de actitud y preparación en los docentes. Es necesario promover una formación docente que incluya contenidos específicos sobre la gestión de enfermedades crónicas y la atención a la diversidad en el contexto escolar.

Además, se destaca la importancia del trabajo en equipo y la comunicación continua entre docentes, familias y personal médico para garantizar el bienestar y la participación plena de estos estudiantes en la vida escolar. El caso estudiado ilustra cómo, a través de la formación, el diálogo y el compromiso, es posible superar las barreras iniciales y crear un entorno educativo inclusivo y respetuoso con la diversidad.

Esta experiencia reafirma que la inclusión educativa es un proceso continuo que exige un compromiso real por parte de todos los agentes educativos. La diabetes en el aula no debe

ser vista como un obstáculo, sino como una oportunidad para avanzar hacia un modelo educativo más inclusivo y equitativo, donde cada alumno o alumna tenga las mismas oportunidades para aprender y desarrollarse plenamente.

7. LIMITACIONES Y PROPUESTAS

Este estudio presenta varias limitaciones que deben ser consideradas al interpretar los resultados. En primer lugar, al tratarse de una investigación autoetnográfica basada en la experiencia personal de una docente en formación, los hallazgos tienen un carácter subjetivo y no pueden generalizarse a otros contextos educativos. La autoetnografía, si bien proporciona una visión profunda y personal, se basa en una narrativa individual que puede no reflejar la diversidad de experiencias de otros docentes o estudiantes con DM1.

Otra limitación importante es la falta de un seguimiento longitudinal de la experiencia, lo cual hubiera permitido observar los efectos a largo plazo de las estrategias implementadas para la inclusión de la alumna con DM1. Además, no se incluyó la perspectiva de otros actores clave, como otros docentes, personal sanitario o los propios estudiantes con DM1, lo cual hubiera enriquecido el análisis con una visión más holística.

Finalmente, la investigación se desarrolló en un contexto específico, lo que limita la aplicabilidad de los hallazgos a otros entornos educativos con diferentes recursos, políticas o culturas escolares. Las condiciones socioeconómicas y la disponibilidad de apoyo médico y educativo pueden variar considerablemente entre regiones, lo que influye en la capacidad de los centros escolares para implementar prácticas inclusivas efectivas.

Para abordar estas limitaciones y avanzar hacia una educación más inclusiva para estudiantes con DM1, se proponen las siguientes acciones:

- **Formación específica para el profesorado.** Es fundamental incluir módulos de formación sobre la gestión de enfermedades crónicas, como la DM1, en los programas de formación inicial y continua de los docentes. Esta formación debe enfocarse no solo en los aspectos médicos básicos, sino también en estrategias pedagógicas para fomentar un ambiente inclusivo.
- **Desarrollo de protocolos de actuación.** Las escuelas deberían contar con protocolos claros y accesibles sobre cómo manejar situaciones relacionadas con la DM1 en el aula. Estos protocolos deben ser desarrollados en colaboración con expertos médicos y ajustados a las necesidades específicas de cada centro.
- **Investigaciones futuras.** Es necesario realizar estudios con enfoques más amplios que incluyan diversas perspectivas, como la de otros docentes, estudiantes y familiares. Además, se sugiere la realización de investigaciones longitudinales que permitan evaluar el impacto a largo plazo de las estrategias de inclusión para estudiantes con DM1.
- **Sensibilización y concienciación escolar.** Implementar campañas de sensibilización en las escuelas sobre la DM1 y otras enfermedades crónicas puede contribuir a reducir el estigma y promover un ambiente más comprensivo y solidario entre el alumnado y el personal educativo.

- **Desarrollo de recursos educativos.** Crear y distribuir materiales educativos específicos sobre la DM1 para el uso en las aulas, tanto para los docentes como para los estudiantes, podría facilitar la comprensión y el manejo de la enfermedad en el contexto escolar.

Estas propuestas buscan no solo mejorar la preparación de los docentes y la respuesta de las escuelas ante la presencia de estudiantes con DM1, sino también fomentar una cultura educativa más inclusiva, que valore la diversidad y promueva la equidad en el acceso a la educación para todos los estudiantes, independientemente de sus condiciones de salud.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adams, T., Holman Jones, S. y Ellis, C. (2015). *Autoethnography*. Oxford University Press.
- Armas, L. y Fernández, M. (2022). Teachers and Parents' Perceptions of Care for Students with Type 1 Diabetes Mellitus and Their Needs in the School Setting. *Children*, 9, 143. <https://doi.org/10.3390/children9020143>
- Arribas-de Frutos, M. (2021). *Análisis de la influencia de un proyecto de innovación docente en la formación y la identidad docente de los estudiantes participantes con relación a la educación inclusiva* [Trabajo de Fin de Máster, Universidad de Valladolid]. Repositorio UvaDoc. <https://uvadoc.uva.es/handle/10324/47286>
- Asamblea General de la Organización de las Naciones Unidas. (1989, 20 de noviembre). *Convención sobre los Derechos del niño y la niña*. <https://cutt.ly/4eKSqKSh>
- Bahillo, M. P., Mulero, I., Fernández, T. M., Arribas, M. R., Herrero, B. Cáceres-Iglesias, J. García, J., Guerra, P., Llorente, C. Morales, A., San Juan, S. y Téllez, C. (2023). *Orientaciones para dar respuesta al alumnado con diabetes en la escuela inclusiva*. Junta de Castilla y León. Consejería de Educación. Dirección General de Planificación, Ordenación y Equidad Educativa. <https://cutt.ly/BeRKIXqT>
- Barrio, R., Méndez, P. y Rodergas, J. (2020). *El niño, la diabetes y la escuela*. Fundación para la Diabetes. <https://cutt.ly/FerKOTPB>
- Cáceres, J. (2023). *Perspectiva caleidoscópica de la inclusión educativa del alumnado con Diabetes Mellitus tipo 1. La voz de sus protagonistas* [Tesis doctoral, Universidad de Valladolid]. Repositorio UvaDoc. <https://uvadoc.uva.es/handle/10324/67120>
- Carral, F., Gutiérrez, J. V., Moreno, P., Castro, G., Fernández, J. R., Ponce, J. G. y Ayala, M. C. (2018). Actitudes y percepción del profesorado de centros educativos públicos sobre la atención a alumnos con diabetes tipo 1. *Endocrinología, Diabetes y Nutrición*, 135, 1-7. <https://doi.org/10.1016/j.endinu.2017.11.007>
- Echeita, G. (2016). Inclusión y exclusión educativa. De nuevo, «Voz y Quebranto». *REICE. Revista iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*, 11(2), 99-118. <https://cutt.ly/ieKSowwI>
- Echeita, G. (2017). Educación inclusiva. Sonrisas y lágrimas. *Aula Abierta*, (46), 17-24. <https://cutt.ly/uBGBOLQ>
- Ellis, C. (2004). *The ethnographic I: A methodological novel about autoethnography*. Altamira Press.

- Ellis, C. y Bochner, A. (2003). Autoethnography, Personal Narrative, Reflexivity. Researcher as Subject. En N. Denzin e Y. Lincoln (eds.), *Collecting and Interpreting Qualitative Materials* (pp. 199-158). Sage.
- Gómez, A. L. y Espino, R. (2012). El niño con diabetes en el colegio. *Vox Pediátrica*, 19(2), 34-39. <https://cutt.ly/UeKjLIBS>
- Martínez, B. (2011). Luces y sombras de las medidas de atención a la diversidad en el camino de la inclusión educativa. *Revista Interuniversitaria de formación del profesorado*, 75(25,1), 165-183. <https://cutt.ly/6eKA6HuT>
- Nóvoa, Y. (2018) Evolución de la incidencia de la diabetes mellitus tipo 1 en edad pediátrica en España. Cambio en el tiempo en la incidencia de Diabetes Mellitus tipo 1 en niños españoles. *Endocrinología, Diabetes y Nutrición*, 65(2), 65-67. <https://doi.org/10.1016/j.endinu.2017.11.010>
- Ordoño, M. M., Fernández, V. y Fernández, A. (2016). Intervenciones educativas para la integración del niño diabético en el colegio. En M. C. Pérez-Fuentes, J. J. Gálvez, M. M. Molero, Á. Martos, M. M. Simón y A. B. Barragán (coords), *Variables Psicológicas y Educativas para la intervención en el ámbito escolar* (pp. 227-230). Asociación Universitaria de Educación y Psicología.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2015). *Replantear la educación ¿Hacia un bien común mundial?* UNESCO. <https://cutt.ly/NeKA5DSK>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (s. f.). ODS 4: Educación. UNESCO. <https://bit.ly/3l89wvD>
- Organización de las Naciones Unidas. (2006). *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Comisión de Naciones Unidas sobre Personas con Discapacidad. <https://bit.ly/3nxe59u>
- Organización Mundial de la Salud. (s. f.). *Diabetes*. <https://cutt.ly/weW7xsPU>
- Santos-Guerra, M. Á. (2002). Organizar la diversidad. *Cuadernos de pedagogía*, 3(11), 76-80. <https://cutt.ly/qeKjZtG4>
- Valenzuela, I., Vicente, L., Orgaz, L., López, S. y Serrano I. (2024). Diabetes mellitus tipo 1. *Revista Sanitaria de Investigación*, 5(4). <https://cutt.ly/qeKjZGY6>

25. LA FOTO-ÉLICITACIÓN COMO PRAXIS EMANCIPADORA: AVANZANDO HACIA LA INCLUSIÓN EDUCATIVA EN CENTROS DE ESPECIAL DIFICULTAD

DANIEL GUTIÉRREZ UJAQUE^{1*}, LAURA FERNÁNDEZ-RODRIGO² Y
VÍCTOR LEÓN-CARRASCOSA²

Universidad de Lleida¹, Universidad Complutense de Madrid²

* daniel.gutierrez@udl.cat

RESUMEN

Este trabajo muestra los primeros resultados del proyecto de I+D+i FOTO-Edu (PID2022-136865OA-I00), cuya finalidad es analizar la Foto-Elicitación (F-E) como estrategia educativa inclusiva para enfrentar el absentismo escolar en centros de secundaria de especial dificultad en España. El enfoque metodológico se basa en un estudio de casos múltiples, en el que participan cuatro centros educativos ubicados en distintas regiones del país. Se presentan los resultados preliminares derivados de la experiencia del profesorado en procesos de F-E mediante la formación inicial sobre la aplicabilidad de la F-E en el aula. Se llevaron a cabo grupos de discusión y se realizó un análisis de contenido para establecer los resultados a partir de los datos cualitativos obtenidos. Los hallazgos sugieren que la F-E posee un gran potencial como herramienta pedagógica para la prevención del absentismo, implementada desde el enfoque del Desarrollo Positivo Adolescente. Puede facilitar la convivencia escolar, promover habilidades intrapersonales y valores, fomentar la agencia de las personas participantes. Las conclusiones de esta fase inicial subrayan la capacidad de la Foto-Elicitación para generar espacios de reflexión, educación crítica y participación, tanto del profesorado como del alumnado, contribuyendo a la construcción de una cultura educativa más inclusiva y colaborativa.

PALABRAS CLAVE

Foto-Elicitación, absentismo escolar, educación inclusiva, desarrollo Positivo Adolescente, investigación cualitativa.

1. INTRODUCCIÓN

La inclusión educativa en contextos de especial dificultad ha sido objeto de un creciente interés en el ámbito de la investigación educativa, debido a su relevancia para garantizar el acceso equitativo y la calidad en la educación. El absentismo escolar en centros de educación secundaria, especialmente en aquellos catalogados como de especial dificultad, representa un desafío persistente que impacta tanto en los resultados académicos como en el bienestar socioemocional del estudiantado (Mendoza-Berjano et al., 2024; Comunidad de Madrid, 2022). Las dificultades para crear un entorno inclusivo que promueva la participación de todo el alumnado, independientemente de su contexto socioeconómico o cultural,

perpetúan desigualdades preexistentes y fomentan la desconexión de los y las jóvenes con el sistema educativo (Bautista, 2021). En este sentido, se hace urgente explorar nuevas metodologías pedagógicas que aborden estos problemas de manera integral y que promuevan una educación más justa y equitativa.

El presente trabajo se sitúa en esta encrucijada, proponiendo la Foto-Elicitación (F-E) como una estrategia educativa que no solo fomenta la inclusión, sino que se enmarca en un enfoque crítico y emancipador de la educación (Bautista, 2017; Bautista et al., 2020). La F-E, una estrategia que emplea imágenes para facilitar el diálogo y la reflexión entre las personas participantes, tiene el potencial de transformar las dinámicas tradicionales en el aula, permitiendo que el estudiantado exprese su experiencia y percepción de manera más profunda (Bautista, 2019; Calvo y San Fabián, 2018). Aunque diversas investigaciones han destacado los beneficios de las metodologías visuales en el aprendizaje, aún existe una limitada comprensión sobre la integración efectiva de herramientas como la F-E en el contexto educativo, particularmente en entornos de especial dificultad.

La pedagogía crítica, desarrollada principalmente por Freire (1970), sirve de base teórica para esta investigación. Freire plantea una visión de la educación que trasciende la mera transmisión de conocimientos, promoviendo en cambio la reflexión crítica y la acción transformadora. En lugar de perpetuar relaciones de poder jerárquicas y un aprendizaje pasivo, la pedagogía crítica invita a los y las profesionales de la educación a cuestionar las estructuras de opresión y a crear espacios de diálogo y participación (Smyth, 1991; McLaren, 2005). Este enfoque es especialmente relevante en contextos educativos desfavorecidos, donde el alumnado a menudo enfrenta barreras sistémicas que limitan su participación y perpetúan su marginación (Giroux, 2010). De este modo, la pedagogía crítica no solo busca transformar el contenido del aprendizaje, sino también las relaciones y procesos que lo estructuran, promoviendo una educación verdaderamente liberadora (Gutiérrez-Ujaque y Fernández-Rodrigo, 2021).

En este contexto, la F-E se presenta como una herramienta poderosa que encarna los principios de la pedagogía crítica. Al permitir que el estudiantado capture y discuta imágenes de su entorno escolar, la F-E promueve el análisis crítico de sus experiencias y les otorga un papel más activo en su propio aprendizaje (Rumayor et al., 2021). Las imágenes utilizadas en la F-E actúan como detonantes para la reflexión y el diálogo, facilitando la expresión de ideas y emociones que podrían ser difíciles de articular verbalmente. De esta manera, la F-E no solo enriquece el proceso de enseñanza y aprendizaje, sino que también fomenta la agencia del estudiantado, permitiéndole analizar críticamente su realidad y participar en su transformación.

El absentismo escolar, uno de los problemas más graves en los centros de especial dificultad, está profundamente relacionado con factores como la desmotivación, la falta de sentido de pertenencia y las tensiones entre el profesorado y el alumnado (Orozco, 2020). Numerosos estudios han abordado este fenómeno, destacando la importancia de fortalecer los vínculos entre estudiantes y profesorado como una vía para mejorar la convivencia escolar y reducir el absentismo (Romera et al., 2021; Ministerio de Educación, 2022). Sin embargo, gran parte de la investigación existente se ha centrado en intervenciones tradicionales que, si bien son valiosas, no logran integrar plenamente al alumnado en el proceso de creación de solucio-

nes. Es aquí donde la F-E, enmarcada en la pedagogía crítica, puede ofrecer un enfoque más inclusivo y participativo.

El proyecto I+D+i FOTO-Edu busca justamente aplicar la F-E como una estrategia para enfrentar el absentismo escolar y mejorar la convivencia en centros de secundaria de especial dificultad en España. El proyecto involucra la formación del profesorado en el uso de la F-E, con el objetivo de que esta metodología se implemente de manera efectiva en las aulas. Al capacitar al profesorado en el uso de esta herramienta visual, se espera que no solo se mejoren las relaciones entre estudiantes y profesorado, sino que también se promuevan espacios de diálogo reflexivo que puedan contribuir a un ambiente escolar más inclusivo y cohesionado.

Además, el enfoque del Desarrollo Positivo Adolescente (DPA) juega un papel clave en este proyecto, ya que se basa en la premisa de que los y las adolescentes son capaces de desarrollar competencias, habilidades y resiliencia cuando se les ofrecen oportunidades significativas de participación (Bayarri y Calvo, 2020; Oliva, 2011). El DPA, alineado con la pedagogía crítica, subraya la importancia de fortalecer el sentido de pertenencia del estudiantado y de promover relaciones más equitativas y respetuosas dentro de la comunidad escolar (Delgado, 2015). A través de la F-E, el alumnado no solo puede reflexionar sobre sus experiencias, sino que también tiene la oportunidad de desarrollar una mayor conciencia crítica sobre su papel dentro del entorno educativo y cómo puede contribuir activamente a su mejora.

2. MARCO TEÓRICO

El absentismo escolar en centros de educación secundaria, especialmente en aquellos considerados de especial dificultad, no solo refleja un problema de desmotivación estudiantil, sino también una exclusión más profunda que perpetúa desigualdades educativas. Esta problemática ha sido abordada desde diversas perspectivas teóricas y metodológicas, pero pocas ofrecen una visión verdaderamente transformadora y crítica de la situación. En este sentido, la pedagogía crítica, el Desarrollo Positivo Adolescente (DPA) y la Foto-Elicitación (F-E) se presentan como enfoques complementarios que permiten reconfigurar las dinámicas de poder en el aula y promover una mayor inclusión y participación estudiantil (Fernández-Rodrigo et al., 2024). La relevancia de combinar estos enfoques radica en su capacidad para transformar el entorno educativo y reducir el absentismo escolar al dar voz al estudiantado y permitirle reflexionar críticamente sobre su entorno.

La pedagogía crítica, fundamentada en los principios desarrollados por Freire (1970), ofrece una base teórica sólida para comprender cómo las estructuras de poder en el aula contribuyen a la exclusión del estudiantado. Freire rechazaba el modelo de «educación bancaria», en el cual el conocimiento es depositado unilateralmente en el alumnado, y abogaba por un enfoque dialógico donde profesorado y alumnado construyen juntos el conocimiento (Giroux, 2024). Este enfoque es particularmente relevante en contextos de especial dificultad, donde la falta de participación y significativa del estudiantado contribuye al absentismo (López, 2019). Al entender la educación como un proceso emancipador, la pedagogía crítica subraya la importancia de empoderar al alumnado, no solo para mejorar su rendimiento académico, sino para que se conviertan en agentes de cambio dentro de sus comunidades

(Ródenas, 2009). Así, el absentismo escolar no se aborda únicamente como un problema de asistencia, sino como un síntoma de una desconexión más profunda entre los y las estudiantes y el sistema educativo.

Este enfoque emancipador de la pedagogía crítica se complementa con los principios del Desarrollo Positivo Adolescente (DPA), que pone de relieve el potencial transformador de la adolescencia cuando los y las jóvenes son integrados de manera activa en su entorno educativo (Lerner & Steinberg, 2009; Oliva et al., 2010; Suárez, 2011). La pedagogía crítica y el DPA comparten la convicción de que el alumnado debe ser agente activo en la creación de su propio aprendizaje, lo que es fundamental en el contexto de centros educativos donde el absentismo escolar está relacionado con la falta de sentido de pertenencia y participación (Gutiérrez & Gonçalves, 2013). Al fomentar la reflexión crítica y el sentido de agencia entre el estudiantado, ambos enfoques ofrecen herramientas para transformar el entorno escolar y reducir el absentismo.

La F-E, en este marco, se erige como una metodología innovadora que facilita la participación del estudiantado, al proporcionarles un medio visual y reflexivo para expresar sus experiencias y emociones. Introducida en el campo de las ciencias sociales por Harper (2002), la F-E implica el uso de imágenes como estímulos para el diálogo, permitiendo a las personas participantes explorar y reflexionar sobre aspectos de su realidad que podrían no ser accesibles a través de medios verbales o escritos tradicionales. La F-E no solo permite a al estudiantado documentar sus vivencias, sino que facilita un proceso de reflexión crítica sobre sus experiencias escolares, conectando directamente con los principios de la pedagogía crítica. A través de las imágenes, el estudiantado puede acceder a formas de conocimiento que a menudo permanecen ocultas en contextos educativos más tradicionales, lo que contribuye a una mayor inclusión y participación.

La intersección entre la pedagogía crítica, el DPA y la F-E es crucial para el proyecto FOTO-Edu, ya que permite abordar el absentismo escolar desde una perspectiva holística y transformadora. Al utilizar la F-E como herramienta metodológica, se fomenta no solo la expresión individual del alumnado, sino también el diálogo colectivo en el aula, lo que refuerza los lazos sociales y el sentido de pertenencia. Este aspecto es esencial en contextos educativos de especial dificultad, donde la desconexión emocional y social con el entorno escolar es una de las principales causas del absentismo. En consonancia con los principios del DPA, la F-E ofrece un espacio para que el estudiantado se vea a sí mismo como parte valiosa de la comunidad escolar, lo que fortalece su motivación y compromiso con la educación.

A su vez, la implementación de la F-E dentro del marco de la pedagogía crítica y el DPA requiere una formación docente específica que permita al profesorado utilizar esta herramienta de manera efectiva. La formación docente es un componente clave del proyecto FOTO-Edu, ya que no solo busca instruir al profesorado en el uso técnico de la F-E, sino también promover una reflexión crítica sobre su propio rol en la creación de entornos educativos inclusivos. En este sentido, la F-E no solo transforma la experiencia del alumnado, sino también la del profesorado, al facilitar un proceso de co-construcción del conocimiento en el aula (Bautista & Rayón, 2021). Este enfoque dialógico y reflexivo permite que tanto profesorado como alumnado participen activamente en la reconfiguración de las relaciones de poder en el aula, lo que es esencial para la creación de un entorno educativo más equitativo.

De esta manera, el proyecto FOTO-Edu no solo busca reducir el absentismo escolar mediante la implementación de la F-E, sino también transformar las dinámicas de poder y exclusión en el aula. Al integrar la F-E con los principios de la pedagogía crítica y el DPA, el proyecto ofrece una respuesta innovadora y emancipadora a los desafíos que enfrentan los centros educativos de especial dificultad. La F-E, entonces, no solo es una herramienta metodológica, sino una vía para la creación de un entorno educativo más equitativo y transformador, donde tanto alumnado como profesorado son agentes activos en la construcción de una educación más inclusiva.

2. OBJETIVOS

El objetivo de este estudio es analizar las percepciones del profesorado sobre el uso de la Foto-Elicitación (F-E) como una estrategia educativa en centros de secundaria de especial dificultad. A través de este enfoque, se pretende identificar las oportunidades que ofrece la F-E para fomentar una mayor inclusión, participación y convivencia en el aula, abordando problemáticas como el absentismo escolar. Además, se busca evaluar los desafíos y limitaciones que el profesorado puede enfrentar en su implementación, con el fin de adaptar y mejorar esta metodología para maximizar su impacto en el desarrollo positivo del alumnado.

3. METODOLOGÍA

Se lleva a cabo una investigación cualitativa de tipo descriptivo mediante un estudio de casos múltiples en el que participan 4 Institutos de Educación Secundaria (IES) en España, considerando a cada uno de ellos como un caso individual (Denzin, 2012; Stake, 1995; Yin, 2003). Se formó al profesorado experimentando distintos procesos de Foto-Elicitación (F-E) para capacitarlo en la posterior aplicación en las aulas. Tras la formación, se realizaron grupos de discusión para analizar la perspectiva del profesorado acerca de la F-E como praxis en las aulas, cuya implementación tendrá lugar en el próximo curso académico (2024/25). Este estudio forma parte del proyecto FOTO-Edu (PID2022-136865OA-I00), aprobado por el Comité de Ética de la Universidad Complutense de Madrid.

3.1. Participantes

Los IES fueron elegidos de manera intencional por cumplir al menos una de las siguientes características: estar catalogado como un centro de especial dificultad; tener una elevada proporción de estudiantes en desventaja educativa (inmigración, nivel socioeconómico bajo, multiculturalidad, problemas de salud mental, necesidades educativas especiales); o bien, concentrar una gran cantidad de alumnado en situación o con riesgo de absentismo. Los institutos están ubicados en diferentes localidades: (1) Oviedo, Asturias; (2) Gijón, Asturias; (3) Torrelodones, Comunidad de Madrid; (4) Madrid, Comunidad de Madrid.

Participaron voluntariamente 33 profesores/as entre todos los centros (Tabla 1). Se mantiene su anonimato, quienes proporcionaron su consentimiento informado y firmaron autoriza-

ciones para la grabación de sus intervenciones y el uso de los datos para el análisis cualitativo, asegurando el cumplimiento de los estándares éticos.

Tabla 1. Valor y porcentaje de profesorado participante por IES, según edad y género

IES	1		2		3		4		Global	
Profesorado	12	100 %	4	100 %	12	100 %	5	100 %	33	100 %
Género										
Femenino	6	50,00 %	3	75,00 %	8	66,67 %	4	80,00 %	21	63,64 %
Masculino	6	50,00 %	1	25,00 %	4	33,33 %	1	20,00 %	12	36,36 %
Edad										
Promedio	54		45		46		48		49	
Moda	55		-		55		55		55	

3.2. Instrumento de recogida de datos

Se elaboró un guion con preguntas abiertas (Tabla 2) para los grupos de discusión semiestructurados con cada equipo docente.

Tabla 2. Guion de preguntas abiertas para el grupo de discusión

Variables	Pregunta
Aprendizajes	¿Qué hemos aprendido a través de la F-E?
Sentimientos y sensaciones	¿Cómo nos hemos sentido personal y grupalmente?
Posibilidades para alumnado	¿Qué posibilidades tiene la F-E para el alumnado?
Obstáculos en la implementación	¿Y limitaciones y consideraciones?

3.3. Procedimiento

Los cuatro grupos de discusión tuvieron lugar en cada instituto durante abril de 2024, con una duración de entre 30 y 90 minutos, y fueron grabados en formato de audio. Estos grupos se realizaron una vez completada la formación inicial del profesorado.

La formación inicial buscaba recrear las mismas situaciones que enfrentarían durante la implementación con el alumnado en el curso 2024/25 (Fernández-Rodrigo et al., 2024). Fue semipresencial, con un total de 15 horas, y se basó en la metodología de aula invertida. Se asignó tiempo para el trabajo autónomo, tanto para capturar fotografías como para revisar contenidos teóricos a través de la Comunidad de Práctica Virtual del proyecto.

Las tres sesiones presenciales estuvieron destinadas a vivenciar la Foto-Elicitación. Cada una de ellas abordó una temática específica previamente asignada: «Un instante especial que me define como persona adolescente»; «Un instante especial dentro del instituto» y «Un instante especial al salir del instituto, en mi entorno y tiempo libre». Durante las sesiones, el profesorado compartió capturas fotográficas relacionadas con estas temáticas, que sirvieron como base para la reflexión y el diálogo crítico, elementos clave de la F-E.

3.4. Análisis de datos

Las grabaciones de audio de los cuatro grupos de discusión fueron transcritas y luego analizadas con el soporte del software *Atlas.Ti*. Se empleó la metodología de análisis de contenido, mediante un proceso de codificación basado en conceptos y datos hasta llegar a la saturación. Este proceso de codificación permitió la creación de un sistema de categorías, que fue validado intersubjetivamente por los investigadores. Las categorías identificadas en el análisis fueron las siguientes:

1. *Convivencia*: Examina cómo la metodología de F-E contribuye a mejorar el diálogo y las relaciones sociales e interpersonales dentro del aula, promoviendo un ambiente de colaboración y comunicación efectiva entre los propios estudiantes y entre alumnado y profesorado.
2. *Intrapersonal*: Se enfoca en la reflexión interna y el autoconocimiento, tanto del profesorado como del alumnado. Esta categoría investiga cómo la F-E facilita la autoevaluación y el entendimiento personal, permitiendo a los participantes explorar sus propias ideas, emociones y perspectivas.
3. *Valores*: Se centra en los principios éticos y los valores fundamentales que el profesorado considera esenciales en la educación. Esta categoría analiza cómo la F-E ayuda al profesorado a identificar y promover valores como la integridad, el respeto y la empatía en su práctica educativa.
4. *Agencia*: Refleja la capacidad del estudiantado para actuar de manera autónoma y tomar decisiones informadas. Se investiga cómo la F-E potencia el sentido de agencia del alumnado, permitiéndoles asumir un papel activo en su aprendizaje y en la toma de decisiones relacionadas con su educación.
5. *Obstáculos para superar*: Examina las barreras estructurales y personales que enfrentan tanto profesorado como alumnado en el entorno escolar. Esta categoría aborda los desafíos que dificultan la implementación efectiva de la F-E, incluyendo limitaciones de recursos, resistencia al cambio y factores individuales que afectan la adopción de la metodología.

4. RESULTADOS

En este apartado se presentan los resultados obtenidos tras el análisis de contenido, para cada una de las categorías resultantes. El profesorado evaluó el potencial de esta metodología para fomentar la convivencia, la reflexión intrapersonal, el desarrollo de valores, la agencia estudiantil y, al mismo tiempo, identificaron algunos desafíos. Este análisis se enfoca en las opiniones del profesorado sobre la aplicación futura de la estrategia en el aula, examinando sus fortalezas y limitaciones.

4.1. Impacto en la convivencia y relaciones interpersonales

Uno de los aspectos más destacados por el profesorado fue la capacidad de la Foto-Elicitación para mejorar la convivencia en el aula y fortalecer las relaciones interpersonales entre

el estudiantado. El profesorado sugirió que el intercambio de imágenes personales puede ayudar a romper barreras y fomentar una mayor comprensión entre el estudiantado.

Fragmento 1 (IES3): «Puede haber cierta dificultad... esto me parece como una actividad relacionada con la convivencia. Me parece que a veces no hay un peso asignado en la convivencia como tal y hay cierto riesgo de que se viva como una cosa más a hacer que no sabemos muy bien para que sirve. Creo que ahí habría que ver cómo hacer para que el alumnado lo viviese como algo realmente importante y útil.»

La persona participante del IES 3 resalta cómo la Foto-Elicitación puede facilitar que el estudiantado hable sobre sus experiencias personales, creando un espacio de confianza. Al enfocarse en cuestiones que son importantes para ellos, más allá de lo académico, la estrategia permite que el alumnado se exprese de manera auténtica. Sin embargo, desde un punto de vista crítico, es necesario considerar que la apertura emocional del estudiantado puede generar dinámicas de vulnerabilidad, lo cual debe ser gestionado cuidadosamente por el profesorado. No todo el estudiantado estará dispuesto a compartir aspectos íntimos, y el ambiente del aula debe ser favorable para este tipo de intercambios.

Fragmento 2 (IES4): «También me ha gustado mucho la confianza que se ha generado aquí y el haber podido compartir con tanta libertad. Tengo mucha ilusión por compartir lo que hemos hecho aquí.»

Aquí, se enfatiza que compartir imágenes ayuda al alumnado a conectar en un nivel más profundo. Las imágenes, al ser representaciones visuales de sus vidas, permiten que los compañeros y las compañeras conozcan realidades que de otra manera no estarían disponibles. Desde una perspectiva crítica, es importante señalar que la estrategia podría ser particularmente eficaz en grupos donde existen tensiones o divisiones, ya que ofrece una oportunidad para que el estudiantado vea más allá de los estereotipos o las primeras impresiones. Sin embargo, también es fundamental garantizar que estas revelaciones no resulten en exclusión o discriminación.

Fragmento 3 (IES3): «Hablando de adolescentes yo veo una necesidad de que se implemente de una forma amable y que no lleve a mayores conflictos, que sea motivadora para todos. El tema sería desarrollar la actividad desde el punto de vista de saber qué normas básicas habría que consensuar para que no haya conflictos.»

Este fragmento resalta la posibilidad de que la Foto-Elicitación promueva el respeto por la diversidad en el aula. Al compartir imágenes que representan aspectos significativos de sus vidas, el alumnado puede visualizar y apreciar las diferencias entre ellos, lo cual contribuye al desarrollo de una cultura de respeto y aceptación. No obstante, desde un enfoque analítico, es crucial preguntarse si todo el estudiantado está igualmente preparado para valorar y aceptar las diferencias. En algunos casos, estas diferencias podrían dar lugar a malentendidos o conflictos, por lo que el profesorado debe estar preparado para mediar de manera adecuada.

Fragmento 4 (IES1): *«Por ejemplo, fotos de sus relaciones con sus abuelos. Pedirles que hagan una foto para que luego la expongan es algo que ya se ha trabajado. No obstante, es cierto que esta actividad me ha vuelto a llamar la atención sobre las potencialidades de ello. Esto se puede utilizar para la conveniencia personal de cada uno, para cada materia en particular que cada profesor desarrolle.»*

La persona participante del IES 1 introduce una posible limitación de la estrategia: la reacción de los compañeros y las compañeras ante la revelación de imágenes personales. La Foto-Elicitación tiene el potencial de exponer temas sensibles, y no todo el estudiantado puede estar emocionalmente preparado para manejar este tipo de situaciones. Esto subraya la importancia de crear un entorno seguro en el que las normas de respeto y empatía estén claramente definidas. Es vital que el profesorado intervenga para gestionar las reacciones del grupo y asegurar que las dinámicas resultantes no sean perjudiciales para la cohesión del grupo.

4.2. Reflexión intrapersonal

La reflexión intrapersonal fue otro aspecto destacado en las reflexiones del profesorado. Al tener que seleccionar y compartir imágenes significativas, el estudiantado se ve obligado a reflexionar sobre sus experiencias, emociones y valores, lo cual puede generar un espacio de introspección.

Fragmento 5 (IES1): *«Se habla mucho de prevención. La temática les ayuda a reflexionar sobre sí mismos y sí mismas, y sobre sus adolescencias, y el centro. Genera una conversación sobre cosas que no salen a colación normalmente.»*

Este fragmento refleja la capacidad de la Foto-Elicitación para fomentar la autorreflexión. El acto de seleccionar una imagen obliga a los y las estudiantes a pensar en su vida y en cómo ciertos momentos o experiencias los han moldeado. Desde un análisis crítico, se puede argumentar que este proceso de introspección es valioso en un sistema educativo que a menudo prioriza la adquisición de conocimiento factual sobre el desarrollo personal. Sin embargo, es posible que algunos y algunas estudiantes, especialmente quienes tienen menos experiencia en reflexionar sobre su propia persona, encuentren este proceso desafiante o incómodo, lo que puede limitar la efectividad de la estrategia para todas las personas participantes.

Fragmento 6 (IES2): *«Puede ayudar a que ellos reflexionen sobre determinadas cosas que seguramente no se hubieran planteado antes.»*

Se señala cómo la explicación de la imagen seleccionada es una extensión de la reflexión inicial. Al tener que verbalizar por qué eligieron una imagen, el alumnado profundiza en su propio proceso de pensamiento, lo cual puede ser un ejercicio valioso para mejorar sus habilidades comunicativas y de autoexpresión. Sin embargo, es importante tener en cuenta que este proceso puede no ser igualmente accesible para todo el estudiantado. Aquellos con dificultades para expresar sus emociones verbalmente podrían sentirse frustrados, lo que subraya la necesidad de adaptar la metodología a las diferentes necesidades del estudiantado.

Fragmento 7 (IES2): *«Ellos tienen su percepción y su contexto y hay que ayudarles a desarrollarlo. Yo incluso veo en gente de mi edad que no puede hacer esto: toma de decisiones, reflexión... todo esto puede ayudar a que nos cuenten cosas sobre su vida, lo que les gusta o no, conocerlos mejor.»*

Este fragmento introduce una dimensión social a la reflexión intrapersonal. Al compartir una imagen con el grupo, el alumnado no solo reflexiona sobre su propia identidad, sino también sobre cómo creen que serán percibidos por sus compañeros y compañeras. Desde una perspectiva crítica, esto puede ser un punto de tensión para el estudiantado, especialmente quienes pueden sentirse inseguros sobre cómo son vistos en el grupo. El profesorado juega un papel clave en moderar estas interacciones para garantizar que se respeten los límites emocionales de cada estudiante.

4.3. Potencial para trabajar valores

La Foto-Elicitación también fue vista como una herramienta eficaz para trabajar valores en el aula. El profesorado mencionó que la estrategia permite abrir discusiones sobre temas de importancia ética y social, lo que puede promover la empatía, el respeto y la tolerancia entre el estudiantado.

Fragmento 9 (IES1): *«Yo pienso que también empiezan a escuchar cosas de sus iguales que tienen a veces más valor de lo que nosotros podamos transmitirles.»*

Este fragmento destaca el potencial de la Foto-Elicitación para generar conversaciones significativas sobre valores. Al compartir imágenes que representan sus creencias y experiencias, el alumnado puede abrir un espacio de diálogo en el que se discutan temas importantes para la convivencia social. Desde una perspectiva crítica, se puede argumentar que este tipo de debates puede ser difícil de gestionar si no se establecen normas claras para el respeto mutuo. La revelación de valores profundamente arraigados puede generar tensiones entre el estudiantado, por lo que es fundamental que el docente modere cuidadosamente estas discusiones para evitar que se conviertan en confrontaciones.

Fragmento 10 (IES2): *«Aparte de todo lo que han dicho, una de las cosas que más me cuesta conseguir con ellos cuando trabajo es la empatía; a ver al otro como a uno. No sé si son los nuestros, o si es algo general, pero no son muy empáticos. Entonces, ese trabajo de tener que escuchar a los otros puede ayudar.»*

La persona participante del IES 2 subraya la importancia de la estrategia para fomentar el respeto y la aceptación en el aula. Al ver las imágenes de sus compañeros y compañeras, el estudiantado puede llegar a comprender mejor las creencias y valores que les impulsan. Sin embargo, desde un análisis crítico, es necesario considerar que la estrategia puede no tener el mismo impacto en todo el alumnado. Algunas personas pueden estar más dispuestas a aceptar las diferencias, mientras que otras podrían sentirse incómodas o rechazar ciertos valores que no coinciden con los suyos. Esto plantea la necesidad de un enfoque pedagógico inclusivo y sensible a las diferencias culturales y personales dentro del aula.

Fragmento 11 (IES2): *«También puede ayudar a eliminar los estereotipos, el poder conocer más al otro. Y creo que habrá un proceso de evolución, como nos ha pasado a nosotros, durante las tres sesiones.»*

Este fragmento resalta la naturaleza visual de la Foto-Elicitación como una ventaja para trabajar valores. Las imágenes, al ser evocadoras y personales, pueden tener un impacto emocional más inmediato que las discusiones verbales. Desde un enfoque crítico, esto puede ser una ventaja en términos de captar la atención del estudiantado y hacer que los debates sobre valores sean más tangibles y significativos. Sin embargo, también plantea el desafío de cómo moderar las reacciones emocionales que las imágenes pueden generar, especialmente cuando se trata de temas sensibles o polémicos.

4.4. Promoción de la agencia y participación del estudiantado

El profesorado también destacó que la Foto-Elicitación promueve la agencia estudiantil al darles la oportunidad de seleccionar y compartir sus propias imágenes, lo que les otorga un mayor control sobre su proceso de aprendizaje.

Fragmento 12 (IES1): *«Es una manera de prevenir. Yo trabajo con los chavales absentistas y sé que a veces hay un punto de no retorno, cuando están súper desmotivados. Pero para el tema de la prevención y buscar un espacio dónde hablar de estos temas, creo que es súper interesante.»*

Se señala cómo la Foto-Elicitación puede empoderar al estudiantado al darles control sobre el contenido que comparten en el aula. Esta agencia no solo fortalece su participación, sino que también puede mejorar su motivación y compromiso con el aprendizaje. Desde una perspectiva crítica, es importante reconocer que no todo el alumnado se sentirá igualmente empoderado por esta estrategia. En algunas ocasiones, se pueden sentir inseguros o tener dificultades para decidir qué compartir, lo que podría afectar su experiencia en el aula.

Fragmento 13 (IES1): *«Con la Foto-Elicitación consigues que algo que lo que ellos consideran que comporta una distancia abismal, centro y sus vidas fuera del centro, se acerquen. Ellos pueden pensar que es interesante porque se le prestará atención a cosas que ellos le dan mucha importancia y que normalmente no sale en el aula.»*

Se refuerza la idea de que la Foto-Elicitación promueve la autonomía del alumnado al darles el control sobre su propia representación. Esta autonomía puede ser una herramienta valiosa para fomentar la autoestima y la autoeficacia, ya que el estudiantado es reconocido como sujeto activo en su proceso de aprendizaje. Sin embargo, desde un enfoque crítico, es importante tener en cuenta que el estudiantado puede no estar acostumbrado a tomar decisiones autónomas en el aula, lo que podría generar ansiedad o inseguridad. Por tanto, el profesorado debe estar preparado para ofrecer apoyo y orientación al alumnado que lo necesite.

Fragmento 14 (IES2): *«Ellos tienen su percepción y su contexto y hay que ayudarles a desarrollarlo. Yo incluso veo en gente de mi edad que no puede hacer esto: toma de decisiones, reflexión...*

todo esto puede ayudar a que nos cuenten cosas sobre su vida, lo que les gusta o no, conocerlos mejor.»

Este fragmento subraya cómo la Foto-Elicitación puede generar un mayor sentido de responsabilidad en el estudiantado al darles la oportunidad de ser escuchados y reconocidos en el aula. Desde una perspectiva crítica, esta sensación de responsabilidad puede tener un impacto positivo en su motivación y en su relación con el aprendizaje. Sin embargo, también es importante considerar que el estudiantado puede sentirse abrumado por esta responsabilidad, lo que podría requerir un apoyo adicional por parte del docente para asegurar que todo el alumnado se sienta cómodo participando activamente en la actividad.

4.5. Desafíos y limitaciones percibidas

Aunque el profesorado valoró positivamente los posibles beneficios de la Foto-Elicitación, también identificaron desafíos que podrían surgir en su implementación. Estos desafíos están relacionados principalmente con la gestión del tiempo y las emociones que pueden emerger en el proceso.

Fragmento 15 (IES2): «A mí el método de lanzarme me cuesta, aunque cada vez menos, sobre todo por mi experiencia y por ser esto un grupo reducido; pero en los grupos con los alumnos será diferente. El primer día de sesiones no me venía en gana lanzarme a hablar, la verdad.»

Este comentario pone de relieve una preocupación práctica en la implementación de la estrategia. La preparación y el tiempo requerido para gestionar el intercambio de imágenes pueden ser un desafío, particularmente en aulas con muchos estudiantes. Desde un análisis crítico, se puede argumentar que la estrategia de Foto-Elicitación requiere una planificación cuidadosa para evitar que consuma demasiado tiempo y afecte la cobertura del contenido curricular. El profesorado debe encontrar un equilibrio entre la gestión del tiempo y el beneficio de la reflexión y el intercambio personal.

Fragmento 16 (IES1): «También puede ser que se sientan cohibidos a subir una cosa por el hecho de tener que explicarla y mostrarse a los demás, y eso puede ser un problema también; que falta autenticidad. Algunos más tímidos quizás harán una foto en vez de otra por todos sus miedos.»

La persona participante del IES 1 destaca un desafío emocional en el uso de la estrategia. Las imágenes personales pueden evocar fuertes emociones, y no siempre es fácil para el profesorado o el alumnado saber cómo reaccionar. Este riesgo emocional requiere que el profesorado esté bien preparado para gestionar situaciones delicadas y ofrecer apoyo emocional al estudiantado si es necesario. Desde un enfoque crítico, es vital que el profesorado tenga habilidades adecuadas para manejar dinámicas emocionales complejas y que establezca un entorno seguro para el intercambio de experiencias.

5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Los resultados obtenidos a partir de las reflexiones del profesorado que participó en la formación sobre la estrategia de Foto-Elicitación (F-E) en centros educativos de especial dificultad revelan un considerable potencial transformador de esta metodología. Aunque el profesorado aún no ha aplicado la F-E en sus aulas, sus expectativas y reflexiones ofrecen una visión valiosa sobre cómo esta estrategia podría impactar las dinámicas educativas, fomentando la convivencia, la reflexión crítica, la promoción de valores y el empoderamiento estudiantil. Este análisis se enmarca en los principios de la pedagogía crítica de Paulo Freire, el Desarrollo Positivo Adolescente (DPA) y las características distintivas de la F-E, ofreciendo una discusión crítica y fundamentada sobre las posibles implicaciones de su futura implementación.

Uno de los puntos más destacados en las reflexiones del profesorado es la expectativa de que la F-E podría mejorar significativamente la convivencia escolar y las relaciones interpersonales. El profesorado anticipa que, al permitir al estudiantado compartir imágenes personales que representan sus experiencias y emociones, la F-E creará un espacio de diálogo más profundo y significativo en el aula. Esta expectativa está estrechamente vinculada con la pedagogía crítica de Freire (1970), quien proponía que la educación debe ser un proceso de diálogo constante, donde tanto docentes como estudiantes participan activamente en la construcción del conocimiento. La F-E podría facilitar este tipo de interacción dialógica al romper las barreras tradicionales que limitan la expresión personal en el aula. Sin embargo, desde una perspectiva crítica, el profesorado también reconoce que esta apertura emocional podría exponer al estudiantado a situaciones de vulnerabilidad, lo que subraya la necesidad de una preparación adecuada para manejar las dinámicas emocionales que puedan surgir. Este aspecto es esencial para garantizar un entorno seguro y de apoyo, donde todo el estudiantado se sienta cómodo participando.

En cuanto a la reflexión intrapersonal, el profesorado prevén que la F-E podría ofrecer al alumnado una valiosa oportunidad para reflexionar sobre sus propias experiencias y valores. Este proceso de introspección es fundamental para el desarrollo de una conciencia crítica, tal como lo defiende Freire (1970), quien veía la educación como un medio para que los individuos comprendan y transformen su realidad. La F-E, al invitar al estudiantado a seleccionar y discutir imágenes que tienen un significado personal, podría ayudarles a desarrollar una mayor autoconciencia y una capacidad crítica para analizar su entorno. Sin embargo, es crucial considerar que no todo el estudiantado estará igualmente preparado para este tipo de reflexión personal profunda. Algunos podrían sentirse incómodos o inseguros al confrontar sus propias experiencias, especialmente en un entorno grupal. Esto plantea un desafío que deberá ser abordado cuando la F-E se implemente en el aula, asegurando que la metodología sea flexible y adaptable a las diversas necesidades y niveles de madurez emocional del alumnado.

El profesorado también anticipa que la F-E podría ser una herramienta poderosa para trabajar valores en el aula. Al permitir al estudiantado compartir imágenes que reflejan sus creencias y experiencias, la F-E podría abrir espacios para discusiones sobre temas éticos y sociales, promoviendo la empatía, el respeto y la tolerancia. Este enfoque se alinea con los principios del DPA, que subraya la importancia de crear un sentido de pertenencia y fomentar relaciones equitativas en el entorno escolar (Lerner & Steinberg, 2009). Sin embargo, es

importante reconocer que estas discusiones sobre valores pueden ser complejas y delicadas, especialmente en grupos donde existen diferencias culturales o ideológicas significativas. El profesorado deberá estar preparado para moderar estas discusiones con sensibilidad, estableciendo normas claras de respeto mutuo y asegurando que todo el estudiantado se sienta escuchado y valorado.

Un aspecto clave que emerge de las reflexiones del profesorado es la promoción de la agencia estudiantil a través de la F-E. El profesorado anticipa que, al dar al alumnado la autonomía para seleccionar y compartir sus propias imágenes, la F-E podría empoderarlos, fomentando una mayor participación y responsabilidad en su proceso de aprendizaje. Este empoderamiento es un componente central del DPA, que sostiene que los y las adolescentes deben ser vistos/as como agentes activos en su desarrollo, capaces de tomar decisiones que influyan en su vida escolar y personal (Lerner, 2005). Sin embargo, el profesorado también reconoce que no todo el estudiantado se sentirá igualmente empoderado por esta metodología. Algunos podrían experimentar ansiedad o inseguridad al asumir el control de su aprendizaje, lo que subraya la importancia de proporcionar un acompañamiento adecuado cuando la F-E se implemente en el aula. El profesorado deberá estar atento a las necesidades individuales del alumnado, ofreciendo apoyo y orientación para asegurar que todo el estudiantado se sienta capacitado para participar plenamente.

A pesar del optimismo en torno a la F-E, el profesorado también expresan preocupaciones sobre los desafíos y limitaciones que podrían surgir cuando la estrategia se aplique en el aula. Uno de los principales desafíos identificados es la gestión del tiempo. El profesorado anticipa que la implementación de la F-E podría requerir una considerable inversión de tiempo, tanto en la preparación como en la gestión de las actividades en el aula. Este aspecto es particularmente relevante en contextos de especial dificultad, donde el profesorado ya enfrenta presiones significativas para cubrir el currículo en un tiempo limitado. Sin embargo, esta preocupación no debe ser vista como una barrera insuperable. Con una planificación cuidadosa y una integración estratégica de la F-E en el currículo existente, es posible maximizar los beneficios de la metodología sin comprometer la cobertura del contenido.

Otra preocupación expresada por el profesorado es la gestión de las emociones que pueden surgir durante las actividades de F-E. Las imágenes personales tienen el potencial de evocar respuestas emocionales fuertes, lo que requiere que el profesorado esté bien preparado para manejar situaciones delicadas y ofrecer apoyo emocional cuando sea necesario. Este desafío subraya la importancia de la formación continua para el profesorado, no solo en términos de habilidades y estrategias para implementar la F-E, sino también en el desarrollo de competencias emocionales y de gestión de grupos. Una formación adecuada permitirá al profesorado crear un entorno seguro y de apoyo, donde el estudiantado pueda compartir sus experiencias de manera abierta y respetuosa.

Desde una perspectiva teórica, los hallazgos y reflexiones del profesorado se sitúan firmemente dentro del marco de la pedagogía crítica de Freire y el DPA. La F-E, tal como la anticipa el profesorado, podría actuar como un catalizador para el diálogo y la reflexión crítica, elementos centrales en la pedagogía crítica que buscan empoderar al estudiantado y transformar las relaciones de poder en el aula. Freire (1970) argumenta que la educación debe ser un acto de liberación, donde el alumnado se convierte en sujeto activo de su propio aprendizaje, capaz de cuestionar y transformar su realidad. De manera complementaria, el

DPA enfatiza la importancia de proporcionar a los y las adolescentes oportunidades significativas para desarrollarse como individuos completos, capaces de enfrentar y superar los desafíos que se les presentan. La F-E, al promover la reflexión crítica, la agencia y el trabajo de valores, se alinea perfectamente con estos principios, ofreciendo un enfoque educativo que empodera al alumnado y promueve una mayor inclusión y participación.

En cuanto a las conclusiones, este estudio sugiere que la F-E tiene un gran potencial para transformar la educación en contextos de especial dificultad. El profesorado anticipa que la F-E podría mejorar la convivencia escolar, fomentar la reflexión crítica, trabajar valores y promover la agencia estudiantil, contribuyendo así a la creación de un entorno escolar más inclusivo y transformador. Sin embargo, para que la F-E alcance su máximo potencial, será crucial una implementación cuidadosa y reflexiva, que considere tanto las oportunidades como los desafíos que presenta esta metodología. El profesorado necesitará recibir una formación adecuada que les permita manejar eficazmente el tiempo y las dinámicas emocionales en el aula, así como adaptar la F-E a las necesidades individuales del alumnado.

Futuras investigaciones deberían centrarse en evaluar el impacto de la F-E una vez que se implemente en las aulas, y explorar cómo esta metodología puede ser adaptada para diferentes contextos educativos. También sería valioso investigar cómo las políticas educativas pueden apoyar la adopción de la F-E en diferentes niveles del sistema educativo, asegurando que esta metodología se utilice de manera equitativa y eficaz en una variedad de contextos. Este estudio proporciona una base sólida para continuar explorando el papel de la F-E en la educación, subrayando la necesidad de un enfoque pedagógico que no solo fomente la inclusión y la participación, sino que también empodere al estudiantado para que se convierta en agente activo en su propio aprendizaje y en la transformación social.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bautista, A. (2017). La foto-elicitación en la formación permanente de maestros de Educación Primaria. *Revista Alteridad*, 12(2), 202-214. <https://doi.org/10.17163/alt.v12n2.2017.06>
- Bautista, A. (2021). *Audiovisuales, desigualdades socioculturales y educación*. EDIT-UM.
- Bautista, A. (Coord.). (2019). *La fotografía en la formación del profesorado*. Narcea.
- Bautista, A., y Rayón, L. (2021). Formación permanente del profesorado para la inclusión educativa, mediada por narraciones fotográficas. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 15(2), 53-65. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782021000200053>
- Bautista, A., Rayón, L. y De Las Heras, A. (2020). Use of photo-elicitation to evoke and solve dilemmas that prompt changes primary school teachers' visions. *Journal of New Approaches in Educational Research*, 9(1), 137-152. <https://doi.org/10.7821/naer.2020.1.499>
- Bayarri, C. y Calvo, S. (2020). Brillando con luz propia. En J.L. San Fabián (Coord.), *Jóvenes resilientes en contextos socioeducativos adversos* (pp. 43-58). Graó.
- Calvo, S. y San Fabián, J.L. (2018). Selfies, Jóvenes y Sexualidad en Instagram: Representaciones del Yo en Formato Imagen, Selfies, Young People and Sexuality in Instagram: Self Representation on Image Format. *Píxel-Bit. Revista de Medios y Educación*, (52), 167-181. <http://dx.doi.org/10.12795/pixelbit.2018.i52.12>

- Comunidad de Madrid (2022). *Absentismo escolar en el ámbito territorial de la Comunidad de Madrid*. <https://www.comunidad.madrid/servicios/asuntos-sociales/absentismo-escolar-ambito-territorial-comunidad-madrid>
- Delgado, A. O. (2015). Los activos para la promoción del desarrollo positivo adolescente. *Revista Metamorfosis: Revista del Centro Reina Sofía sobre Adolescencia y Juventud*, (3), 32-47. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6163218>
- Denzin, N. K. (2012). Triangulation 2.0. *Journal of Mixed Methods Research*, 6(2), 80–88. <https://doi.org/10.1177/1558689812437186>
- Fernández-Rodrigo, L., Gutiérrez-Ujaque, D., y González, S. C. (2024). La Foto-Elicitación como estrategia educativa inclusiva para afrontar el absentismo escolar: fundamentos del proyecto FOTO-Edu. En P. J. Albar Mansoa (Ed.), *Innovación y expresión: un recorrido por las artes, la cultura visual y la inteligencia artificial en la era digital* (pp. 405-422). Dykinson.
- Fernández-Rodrigo, L., Gutiérrez-Ujaque, D., León-Carrascosa, V., Calvo, S. y Bayarri, C. (2024). *La Foto-Elicitación como estrategia educativa inclusiva: procedimientos para la implementación en el Proyecto FOTO-Edu*. Formación del profesorado en el marco del Proyecto I+D+i FOTO-Edu. Universidad Complutense de Madrid. Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades. <https://hdl.handle.net/20.500.14352/104943>
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the Oppressed*. Seabury Press.
- Giroux, H. A. (2010). Rethinking education as the practice of freedom: Paulo Freire and the promise of critical pedagogy. *Policy futures in education*, 8(6), 715-721. <https://doi.org/10.2304/pfie.2010.8.6.715>
- Giroux, H. A. (2024). Cultural politics and public intellectuals in the age of emerging fascism. *Communication and Critical/Cultural Studies*, 21(1), 6-21. <https://doi.org/10.1080/14791420.2024.2304272>
- Gutiérrez-Ujaque, D. y Fernández-Rodrigo, L. (2021). El Enfoque de Transpraxis en Educación Superior: Orientaciones Metodológicas a partir de un Estudio de Caso. *REICE. Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia Y Cambio En Educación*, 19(4), 163-180. <https://doi.org/10.15366/reice2021.19.4.010>
- Gutiérrez, M. y Gonçalves, T. O. (2013). Activos para el desarrollo, ajuste escolar y bienestar subjetivo de los adolescentes. *International journal of psychology and psychological therapy*, 13(3), 339-355. <https://psycnet.apa.org/record/2013-39101-006>
- Harper, D. (2002). Talking about pictures: A case for photo elicitation. *Visual studies*, 17(1), 13-26. <https://doi.org/10.1080/14725860220137345>
- Lerner, R. M. y Steinberg, L. (Eds.). (2009). *Handbook of adolescent psychology, volume 1: Individual bases of adolescent development* (Vol.1). John Wiley & Sons.
- López López, M. (2019). La pedagogía crítica como propuesta innovadora para el aprendizaje significativo en la educación básica. *Revista de Ciencias Humanísticas y Sociales (ReHu-So)*, 4(1), 99-112.
- McLaren, P. (2005). *La vida en las escuelas: una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación*. Siglo XXI.
- Mendoza-Berjano, R., Gómez-Baya, D., Grasmeijer, A. J., Lorenzo-Fernández, M., López-Bermúdez, E. y Rubio-González, A. (2024). El absentismo en educación secundaria: prevalencia y perfiles del alumnado incluyendo características del contexto familiar y de la vinculación con el centro. *Educación XX1*, 27(2), 141-166.

- Ministerio de Educación y Formación Profesional (2022). *Panorama de la educación. Indicadores de la OCDE*. Panorama Español. ISBN 978-84-369-6067-9.
- Oliva, A., Vega, M., Antolín, L., Reina, M., Reina, M., Ríos, M., Hernando, A., Parra, A., Pascual, D. y Estévez, R. (2011). *Desarrollo positivo adolescente y los activos que lo promueven: un estudio en centros docentes andaluces*. Junta de Andalucía. ISBN: 978-84-695-0122-1
- Oliva, A., Pertegal, M. Á., Antolín, L., Reina, M., Ríos, M., Hernando, Á., Parra, Á. y Estévez, R. (2010). Más allá del déficit: Construyendo un modelo de desarrollo positivo adolescente. *Infancia y aprendizaje*, 33(2), 223-234.
- Orozco, J. I. C. (2020). Absentismo escolar en España. Datos y reflexiones. *Contextos Educativos. Revista de Educación*, (26), 121-135. <https://doi.org/10.18172/con.4443>
- Ródenas, C. A. (2009). ¿Por qué es importante el género en la Pedagogía Crítica? *Revista interuniversitaria de Formación del profesorado*, 23(1), 121-138. <https://www.redalyc.org/pdf/274/27418821009.pdf>
- Romera, M. J., Uxach, B. y Bautista, A. (2021). Educación de los futuros maestros y pedagogos en competencias para adquisición de la información y el conocimiento pedagógico. En G. Paredes (Ed.), *De la filosofía digital a la sociedad del videojuego. Literatura, pensamiento y gamificación en la era de las redes sociales* (pp. 1119-1143). Dykinson.
- Rumayor, L. R., Iruela, M. J. R., de las Heras Cuenca, A. M., González, A. T. y García-Vera, A. B. (2021). Foto-Elicitación e indagación narrativa visual en estudio de casos y grupos de discusión. *New Trends in Qualitative Research*, 5, 41-56. <https://doi.org/10.36367/ntqr.5.2021.41-56>
- Smyth, J. (1991). Una pedagogía crítica de la práctica en el aula. *Revista de educación*, 14, 275-300. <https://www.educacionfpydeportes.gob.es/dam/jcr:48778ad4-643b-4fb8-b5dc-2277afbe240b/re29414-pdf.pdf>
- Stake, R. (1995). *The art of case research*. Sage Publications.
- Suárez, L. A., Delgado, A. O., Vega, M. Á. P., y Jiménez, A. M. L. (2011). Desarrollo y validación de una escala de valores para el desarrollo positivo adolescente. *Psicothema*, 23(1), 153-159.
- Yin, R. K. (2003). *Case study research: Design and methods* (3rd ed.). Sage Publications.

26. LA INTERVENCIÓN SOCIAL EN LOS CENTROS EDUCATIVOS DE SECUNDARIA COMO ESTRATEGIA DE MEJORA DE LA CONVIVENCIA Y LA INCLUSIÓN

FÁTIMA EL SHAFI RODRÍGUEZ* Y MARÍA MATARRANZ

Universidad Autónoma de Madrid

*fatimaelshafi@gmail.com

RESUMEN

El presente estudio aborda una investigación sobre el impacto que genera la intervención social como facilitadora de una convivencia positiva y respetuosa dentro de los centros educativos de secundaria. Desde 2006 se implementó el proyecto de intervención social «Educar en la diversidad cultural para crecer en la riqueza social «Pon En Marcha tus Ideas»» (PEM), en los centros de educación secundaria de dos municipios de la Comunidad de Madrid, cuya finalidad era mejorar la convivencia y la inclusión dentro de los centros educativos. Para conocer la autopercepción de los y las estudiantes sobre si la implementación de PEM ha mejorado sus actitudes inclusivas y de respeto e indagar en la visión del profesorado con relación a la mejora de la convivencia en el aula, se ha elaborado esta investigación de índole cuantitativa. La muestra está constituida 234 estudiantes de tres centros de educación secundaria y 62 docentes. Se han elaborado cuestionarios a través de la plataforma *Google Forms* y se han analizado los datos a través de Excel con el fin de conocer los resultados, que muestran que la participación en el proyecto favorece una mejor convivencia en los centros de secundaria y un incremento de la inclusión y el respeto por parte del alumnado.

PALABRAS CLAVE

Educación secundaria obligatoria, inclusión educativa, convivencia escolar, clima escolar.

1. INTRODUCCIÓN Y MARCO TEÓRICO

Como señalan Martínez et al. (2020), la adolescencia es el periodo vital de una persona comprendido entre la aparición de la pubertad (que marca el final de la infancia) y el inicio de la edad adulta. Esta etapa viene acompañada de numerosos cambios físicos, psicológicos y sociales que determinan la conducta de los adolescentes (Alexander et al., 1984; UNICEF, 2020).

En la actualidad, los centros educativos se entienden como espacios que pretenden dotar de una educación integral al alumnado; siendo lugares donde, además de ampliar los conocimientos de las diferentes materias, se pretende potenciar una serie de competencias en el alumnado, como la adquisición valores, actitudes y habilidades sociales con los que enfrentarse al mundo (Gómez et al., 2002). Fernández (2006) considera que es importante desarrollar acciones en los centros educativos que potencien la convivencia dentro de los mismos y favorezcan la gestión de conflictos y la interacción, ya que en algunas ocasiones no se presta suficiente atención a estos aspectos. Asimismo, Solera (2012) explica la importan-

cia de trabajar un clima de convivencia positiva en los centros educativos, tanto fuera como dentro del aula.

La convivencia en los centros educativos, entendida como la relación satisfactoria y constructiva entre los diferentes agentes que forman parte de estos, es un constructo multidimensional que influye en factores de muy distinta índole (Fierro-Evans & Carbajal-Padilla, 2019; Gaeta et al., 2020; Galeno, 2020), tanto en la calidad de la formación que recibe el estudiantado como la emocionalidad y la construcción de la propia persona a partir de una base sólida y coherente.

Peralta et al. (2016) entienden que la convivencia entre las personas viene determinada por la capacidad de estas para establecer relaciones interpersonales adaptativas y satisfactorias, que redunden en la formación integral de la persona y en el desarrollo de todas sus capacidades intelectuales y emocionales.

Para que exista una convivencia positiva en los centros educativos es importante que la institución escolar deje de orientarse en función a la homogeneidad (Gómez & Agramonte, 2022), como ha hecho en numerosas ocasiones, donde se excluye todo lo que no coincide con dicho modelo y se conceptualiza la diversidad y la discrepancia como problemas de la persona. Como señalaba Díaz-Aguado (2005), el fuerte incremento de la heterogeneidad de los y las estudiantes ha evidenciado la necesidad de reestructurar el funcionamiento del sistema escolar. Para superarlo, la educación debe adaptarse a la diversidad existente en el alumnado, permitiendo que se aprenda a partir de su bagaje cultural. Entendemos que para conseguir este reto se debe llevar a cabo un enfoque social donde la intervención juega un papel fundamental, porque se centra en que la diversidad no es una dificultad, sino una riqueza, y es una característica propia de la naturaleza humana (Osuna, 2012).

La intervención social en el ámbito escolar se caracteriza por introducir una serie de acciones y prácticas organizadas bajo la figura de una oferta de servicios alrededor de lo social, donde los y las adolescentes pueden desarrollarse en numerosos aspectos más allá del ámbito formal (Bermúdez Peña, 2010). Desde la intervención social en los centros educativos lograremos crear un clima donde se generen un conjunto de conocimientos, actitudes, aptitudes, habilidades y valores; junto con comportamientos sociales, afectivos, psicológicos favorables para relacionarse en cualquier momento, situación y contexto con cualquier persona, siendo capaces de autoevaluarnos y de aprender de los demás (Aguaded et al., 2008).

Algunos autores (Craig, 1998; Gilchrist y Taylor, 2011; Ife, 2010; Mayo, 2005), han mencionado la importancia de empoderar a los y las jóvenes para que puedan desarrollarse no sólo dentro de los centros educativos, si no como ciudadanos y ciudadanas activas que se adueñen de las decisiones de sus vidas y sean partícipes de su comunidad. El desarrollo comunitario ha sido un campo de estudio que ha crecido partir de la segunda mitad del siglo XX con el fin de mejorar las condiciones de vida de las personas y promover la responsabilidad social y participación de los espacios (Kenny et al., 2018).

Kenny et al., (2018) consideran que la labor educativa de los centros escolares no solo debe enfocarse en la adquisición de conocimientos teóricos, sino también en la trasmisión de valores prácticos donde el compromiso y la participación jueguen un papel fundamental para sus vidas. Kenny et al., (2018) ponen sobre la mesa la idea de que las personas no deben solo conformarse con la valoración que otras personas hacen para su vida si no potenciar

su espíritu crítico y su capacidad de ejercer actividades participativas y de acción social y comunitaria.

Es importante entender la comunidad como la «interacción de un grupo de personas que se reúnen, se relacionan entre sí, de forma voluntaria y deliberada, en torno a cuestiones de identidad, interés, causa o territorios comunes» (Dubois, 2014).

Marchioni (1999, 2009) explica la importancia de la acción y la participación comunitarias como un espacio donde todas las personas se benefician de diferentes proyectos y a su vez se promueve el crecimiento colectivo. Para Kenny et al. (2018), es importante conocer los beneficios de establecer estrategias de acción y desarrollo comunitario que, a su vez, potencian el desarrollo de personas con mayor empoderamiento personal. El desarrollo comunitario puede generar espacios donde las estructuras funcionen mejor, favorece las sociedades democráticas e igualitarias, y puede generar cambios sociales que potencien la participación y la acción social (Massey et al., 1999).

Para Marchioni et al. (2013), la acción comunitaria y los procesos participativos son una necesidad que debe existir en cada sociedad, y que debe potenciarse. Mencionan que se trata de:

Una propuesta «política» de interés general que no se circunscribe a comunidades particulares pertenecientes a entornos menos desarrollados o con grandes criticidades. Se proyecta como una mejora y transformación de las políticas sociales existentes, que pretende promover el papel activo de los ciudadanos y no «atender a usuarios» a partir de una concepción marcadamente asistencial. No perder de vista esta mirada/intención para la intervención comunitaria es esencial, ya que asume el principio de que cualquier situación (individual y/o colectiva) es mejorable y evita el riesgo de relacionar el trabajo comunitario (exclusiva o preferentemente) a las comunidades marginales o en situación social deficitaria (pp. 61).

Marchioni et al. (2013) consideran que los procesos comunitarios son abiertos a todas las personas para que puedan participar, pero no por ello va implícita dicha participación. La participación se aprende, se desarrolla y se genera, desde los enfoques de acción e intervención social y desde la infancia. Es necesario crear espacios donde se pueda llevar a cabo y metodologías que lo permitan, y que las instituciones pongan a su disposición este tipo de estrategias y herramientas.

Debido a todo lo mencionado con anterioridad, se implementó el diseño de un proyecto educativo denominado «Educar en la diversidad cultural para crecer en la riqueza social «Pon En Marcha tus ideas»» (de aquí en adelante PEM). Esta iniciativa nació en 2006 en el municipio de Mejorada del Campo. Según data su Ayuntamiento en 2023, Mejorada se trata de un municipio español ubicado en la Comunidad de Madrid, situado en el este de la comunidad autónoma, a unos 21 km de Madrid capital. Se trataba de un pueblo pequeño hasta que, en 1970, se construyó el barrio de Los Olivos para acoger, en gran parte, a miles de familias humildes que emigraban a la capital buscando trabajo. La construcción de este barrio supuso una transformación urbanística radical y desde finales de 1980 el municipio comenzó a incrementar el número de equipamientos públicos. Todo esto sumado a su proximidad a Madrid le convirtió en un lugar atractivo, lo que dio lugar a la llegada de un nuevo tipo de población

que demandaba una nueva tipología de viviendas, las unifamiliares, que constituyen la mayor parte de la superficie construida desde entonces.

Es en 1992 cuando se crea la Mancomunidad de Servicios Sociales Mejorada-Velilla, para gestionar conjuntamente la prestación de los servicios sociales de atención primaria en los municipios de Mejorada del Campo y Velilla de San Antonio.

En 2006, tras la detección de grandes dificultades en la convivencia y comportamientos disruptivos en los institutos de Educación Pública de Mejorada del Campo, nace el programa «Pon En Marcha tus ideas». ampliándose su ejecución en 2009 en el Instituto de Educación Secundaria del municipio de Velilla de San Antonio (municipio colindante mancomunado con el pueblo).

El objetivo del proyecto es generar un clima de convivencia positiva en los centros educativos que facilite la integración partiendo de un contexto de diversidad cultural. Desde el programa se entiende la convivencia en los centros educativos como la relación satisfactoria y constructiva entre los diferentes agentes que forman parte de estos, desde el alumnado hasta el equipo docente y el resto del personal del centro. Otra de las expectativas que se pretende alcanzar con la puesta en marcha de PEM es aumentar la participación ciudadana juvenil y la autonomía de los grupos de jóvenes, potenciando el desarrollo comunitario y la participación.

Por ello y hasta la fecha, el equipo de educadoras trabaja con el alumnado de 1º a 4º de E.S.O en los recreos y en los espacios comunitarios con el fin de promover la práctica de las habilidades sociales necesarias para fomentar valores y actitudes sociales positivas de forma continua, ya que entendemos que son factores fundamentales para la convivencia en las aulas.

El proyecto persigue principalmente dos fines:

1. Establecer estrategias de intervención social directa con los y las adolescentes para la mejora de la convivencia y el aumento de la participación:

Esta intervención directa con los y las adolescentes se lleva a cabo en el espacio de los recreos, atendiendo sus necesidades y acompañando sus propuestas de manera que consigan enfocar la gestión y organización de forma autónoma y autogestionada: Esto permite que sean capaces de generar estrategias de auto-regulación, comprometerse con las actividades que llevan a cabo, vivenciar el centro desde otro enfoque, y aprender a conocer sus gustos y apetencias. Asimismo, de esta manera vinculan con figuras adultas desde la confianza, permitiendo así generarse espacios donde poder trabajar desde el ámbito de la intervención.

2. Plantear estrategias enfocadas a la acción comunitaria: Colaboración, participación y coordinación con espacios comunitarios municipales.

Se colabora con los diferentes espacios comunitarios de los municipios, como la biblioteca, concejalía de cultura, concejalía de juventud y participación y otros proyectos: de manera que se logre que conozcan la propuesta y se puedan así a posteriori crear espacios de ocio y participación comunitaria de los y las chicas, realizando sus actividades fuera del centro de forma autónoma.

Aquellas actividades consolidadas en el PEM o que inicia con un nivel de organización y autonomía en la que el alumnado manifiesta interés, se promueven para que puedan desarrollarse en el ámbito comunitario, llevando a cabo un acompañamiento del alumnado hasta que alcanzan la total autonomía.

Se realiza una búsqueda compartida de recursos e información con el grupo y se analiza el contenido de la actividad y necesidades que puedan tener, a nivel municipal e incluso fuera del ámbito municipal. Se les acompaña durante el proceso, tanto acudiendo con ellas y ellos a los recursos y en el diseño y organización de la actividad con el grupo promotor y con los y las profesionales implicadas tanto a nivel de personal docente como con el personal municipal contactado.

Estas actuaciones están encaminadas a fomentar la pertenencia al grupo, la cooperación, la interdependencia, la comunicación, el diálogo, la reflexión y la participación de los y las jóvenes en su comunidad, actuando desde la participación activa.

La metodología empleada durante el desarrollo del proyecto ha facilitado la adquisición progresiva de mayor autonomía e independencia en la utilización del tiempo de ocio en el grupo de jóvenes y adolescentes participantes en el programa, así como el establecimiento de herramientas útiles para la sensibilidad y participación social. Todos estos aspectos provocan de forma indirecta un mayor impacto en la comunidad.

Algunos de los aspectos que se tienen en cuenta de cara a la intervención social con el alumnado son:

- Considerar el refuerzo positivo (de carácter afectivo) como principal herramienta de trabajo, sin olvidar la necesidad de acordar límites.
- Trabajar la capacidad de responsabilidad del alumnado ayudándoles a desarrollar estrategias de afrontamiento.
- Promover la capacidad de autonomía y de autogestión en el alumnado poniendo en marcha vías de participación en distintos niveles.
- Consensuar las normas de convivencia en los espacios.
- Promover actitudes inclusivas y de apoyo mutuo entre las personas.

Se mantiene coordinación con la red establecida por parte del equipo educativo del PEM y por parte del propio grupo que lleva a cabo la actividad, trabajando como aspecto clave la acción comunitaria y el intercambio y enriquecimiento del proceso a nivel personal y de participación, identificando el beneficio mutuo y el impacto que genera a nivel del alumnado, de centro y a nivel comunitario.

2. OBJETIVOS / HIPÓTESIS

El proyecto educativo PEM se implementó en los centros de secundaria de Mejorada del Campo desde el año 2006, tras la detección de grandes dificultades en la convivencia y comportamientos disruptivos y racistas en los institutos, con el objetivo de generar un clima de convivencia positiva en los centros que facilite la integración partiendo de un contexto de diversidad cultural. Por ello y hasta la fecha, el equipo de educadoras trabaja con el alum-

nado de 1º a 4º de E.S.O con el fin de promover valores y actitudes sociales positivas, ya que entendemos que son factores fundamentales para la convivencia en las aulas.

Esta investigación nace de las siguientes hipótesis:

- El alumnado que participa en el PEM ha incrementado sus actitudes inclusivas y de respeto.
- El PEM favorece la convivencia dentro de los centros educativos de secundaria.

La elaboración de estas hipótesis plantea los siguientes objetivos:

- Conocer la autopercepción del alumnado en relación con la mejora de sus características personales y valores desde que forman parte del proyecto PEM.
- Conocer la visión del profesorado en relación con la mejora de la convivencia en el aula.
- Mostrar cifras sobre la mejora de la participación juvenil y comunitaria tras ejecutar estrategias de intervención social con jóvenes.

3. METODOLOGÍA

Partiendo de las hipótesis y los objetivos planteados, se ha realizado una investigación de índole cuantitativa que nos va a permitir alcanzar unos datos sólidos y repetibles de una forma objetiva (Mendoza, 2006), basada en la percepción del alumnado de los centros en que se desarrolla el proyecto.

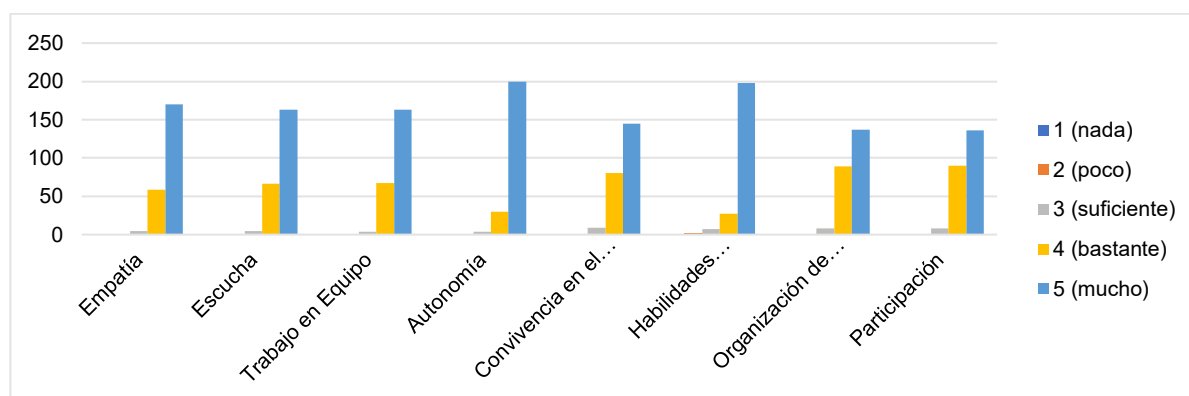
Se ha diseñado un cuestionario con preguntas cerradas tipo Likert (siendo la categoría 1 correspondiente al valor «nada» y 5 «mucho») online a través de la plataforma *Google Form*. El cuestionario se hizo llegar a través de un enlace web donde se facilitaba la información necesaria y la aprobación del consentimiento informado a las personas encuestadas. Los y las participantes fueron contactadas a través de la técnica «de bola de nieve» procurando alcanzar la mayor muestra posible de estudiantes y de profesorado.

Se recibieron respuestas entre octubre y diciembre de 2023. Con las respuestas se elaboró una base de datos de Excel y se procedió a la codificación y limpieza de datos para su análisis.

Se alcanzó una muestra de 234 estudiantes de edades comprendidas entre 12 y 16 años (1ºESO a 4º ESO) y de 62 profesores, pertenecientes a los centros educativos de secundaria de la Mancomunidad de Mejorada del Campo donde se lleva a cabo la intervención social del proyecto.

4. RESULTADOS

A continuación, se muestran los resultados de la investigación realizada. Para ello se mostrarán las gráficas derivadas de la explotación de los datos de las encuestas. En primer lugar, la Figura 1 muestra la autopercepción del alumnado en relación con los aspectos de su forma de ser que consideran que han mejorado desde que participan en el programa PEM.

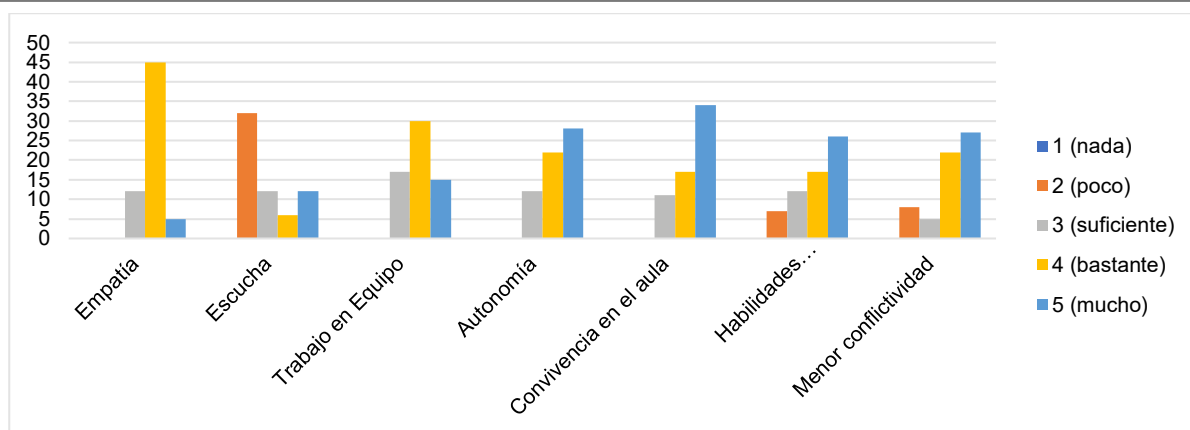
Figura 1. Autopercepción del alumnado.

Fuente: Elaboración propia.

Tras recabar los datos de los y las estudiantes podemos afirmar que, debemos afirmar que, con respecto a la empatía, 170 estudiantes afirman haber mejorado mucho (categoría 5), 59 bastante (categoría 4), y 5 suficiente (categoría 3). El valor de poco y nada (2 y 1) es de cero. Con respecto a la capacidad de escucha 163 estudiantes afirman haber mejorado mucho (categoría 5), 66 bastante (categoría 4), y 5 suficiente (categoría 3). El valor de poco y nada (2 y 1) es de cero. Acerca de la capacidad para trabajar en equipo 163 estudiantes afirman haber mejorado mucho (categoría 5) desde que forman parte del PEM, 67 bastante (categoría 4), y 4 suficiente (categoría 3). El valor de poco y nada (2 y 1) es de cero. En la autonomía personal 200 estudiantes afirman haber mejorado mucho (categoría 5) desde que forman parte del PEM, 30 bastante (categoría 4), y 4 suficiente (categoría 3). El valor de poco y nada (2 y 1) es de cero. En lo que respecta a la convivencia dentro del centro educativo, 145 estudiantes afirman haber mejorado mucho (categoría 5) desde que forman parte del PEM, 80 bastante (categoría 4), y 9 suficiente (categoría 3). El valor de poco y nada (2 y 1) es de cero. Relativo a las habilidades para comunicarse,

198 estudiantes afirman haber mejorado mucho (categoría 5) desde que forman parte del PEM, 27 bastante (categoría 4), 7 suficiente (categoría 3) y 2 poco (categoría 2). Para la capacidad de organizar grupos, 137 estudiantes afirman haber mejorado mucho (categoría 5) desde que forman parte del PEM, 89 bastante (categoría 4), y 8 suficiente (categoría 3). El valor de poco y nada (2 y 1) es de cero. Finalmente, 136 estudiantes afirman haber mejorado mucho (categoría 5) su participación desde que forman parte del PEM, 90 bastante (categoría 4), y 8 suficiente (categoría 3). El valor de poco y nada (2 y 1) es de cero.

A continuación, la Figura 2 recoge las percepciones que tiene el profesorado sobre la mejora de la convivencia en los centros educativos desde la implementación social del programa PEM.

Figura 2. Percepciones del profesorado.

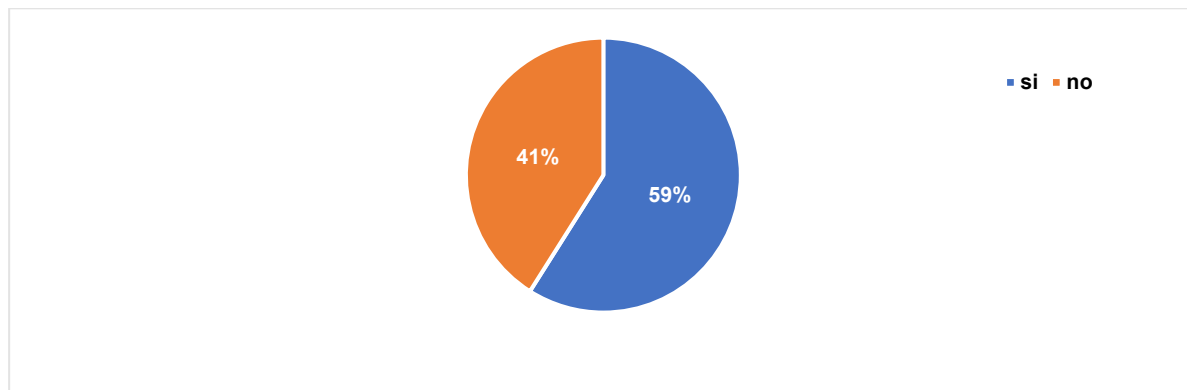
Fuente: Elaboración propia.

Tras recabar los datos del profesorado debemos afirmar que:

- Con respecto a la empatía, 5 docentes afirman haber observado mucha mejoría (categoría 5) en los niveles de empatía del alumnado que forman parte del PEM, 45 bastante (categoría 4), y 12 suficiente (categoría 3). El valor de poco y nada (2 y 1) es de cero.
- Sobre los niveles de escucha del alumnado, 12 docentes afirman haber observado mucha mejoría (categoría 5) en los niveles de escucha del alumnado que forma parte del PEM, 32 bastante (categoría 4), 12 suficiente (categoría 3) y 32 poco, (categoría 2) siendo el valor «nada» (categoría 1) de ninguna.
- En el trabajo en equipo, 5 de los profesores y profesoras encuestadas afirman haber observado mucha mejoría (categoría 5) en los niveles de trabajo en equipo del alumnado que forma parte del PEM, 30 bastante (categoría 4), y 17 suficiente (categoría 3). El valor de poco y nada (2 y 1) es de cero.
- Por su parte, sobre la autonomía del alumnado, 28 docentes afirman haber observado mucha mejoría (categoría 5) en la autonomía de los y las estudiantes que forman parte del PEM, 22 bastante (categoría 4), y 12 suficiente (categoría 3). El valor de poco y nada (2 y 1) es de cero.
- La percepción sobre la convivencia en el aula, 34 docentes afirman haber observado mucha mejoría (categoría 5) en la convivencia dentro del aula en el alumnado que forma parte del PEM, 17 bastante (categoría 4), y 11 suficiente (categoría 3). El valor de poco y nada (2 y 1) es de cero.
- Por su parte, 26 docentes afirman haber observado mucha mejoría (categoría 5) en las habilidades comunicativas del alumnado que forma parte del PEM, 17 bastante (categoría 4), 12 suficiente (categoría 3) y 7 poco, (categoría 2) siendo el valor «nada» (categoría 1) de cero.
- Finalmente, 27 docentes afirman haber observado mucha mejoría (categoría 5) en una menor conflictividad de los y las estudiantes que forman parte del PEM, 22 bastante (categoría 4), 5 suficiente (categoría 3) y 8 poco, (categoría 2) siendo el valor «nada» (categoría 1) de ninguna persona.

La Figura 3 nos muestra los porcentajes de estudiantes que, tras la implantación del programa PEM, se han implicado en algún proyecto comunitario de su vecindario o de su pueblo.

Figura 3. Nivel de participación del alumnado en proyectos comunitarios.

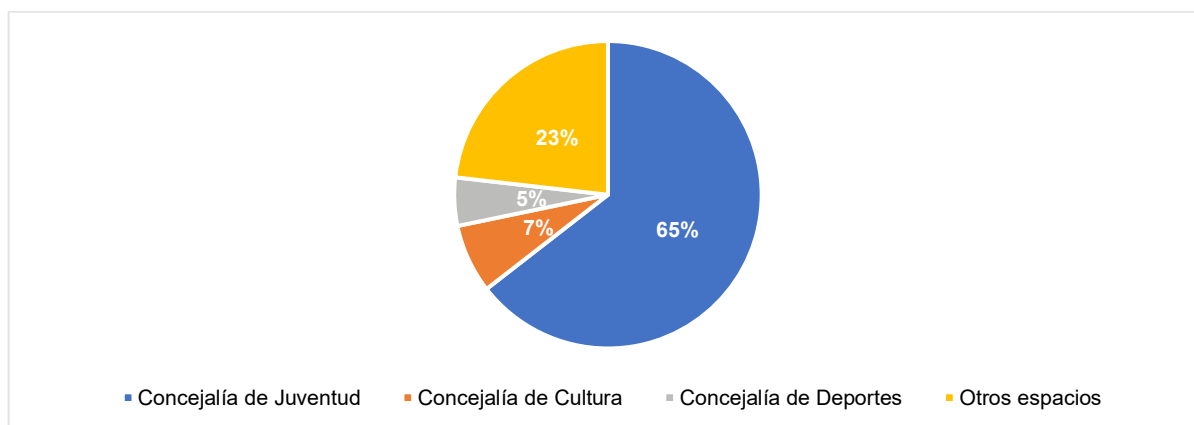


Fuente: Elaboración propia.

Como vemos, el 59 % (138 estudiantes de los 234) del alumnado encuestado respondieron que participan en algún proyecto comunitario de su pueblo, lo cual evidencia que desde que forman parte del PEM, participan de manera de forma activa en la vida comunitaria del vecindario.

De forma complementaria a la Figura 3, la Figura 4 nos ofrece información sobre el tipo de proyectos en los que participa el alumnado.

Figura 4. En caso de participar en algún proyecto de acción comunitaria, a que sector corresponde



Fuente: Elaboración propia.

Así de los 138 estudiantes que señalaron participar en proyectos de acción comunitaria en su pueblo, 89 corresponden a la concejalía de Juventud, 10 a la concejalía de Cultura 7 a la concejalía de Deportes y 32 forman parte de otros espacios.

5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Como hemos observado en los resultados obtenidos, la mayoría del estudiantado considera que su participación en el PEM ha generado una mejora de ciertas habilidades y una mejora de sus procesos convivenciales y participativos.

170 estudiantes han mejorado mucho su capacidad su empatía, 163 su capacidad de escucha y su capacidad para trabajar en equipo, 200 su autonomía, 145 afirman haber mejorado mucho la convivencia, 198 estudiantes afirman haber mejorado mucho sus habilidades a la hora de comunicarse, 137 afirman haber mejorado mucho su capacidad de organizar grupos y 136 estudiantes afirman haber mejorado mucho su participación desde que forman parte del PEM.

Los resultados apuntan, en todo caso, una mejoría de sus habilidades desde que forman parte del proyecto, a excepción de las habilidades comunicativas que dos estudiantes mencionan haberlas mejorado poco.

El resultado obtenido por parte del profesorado también muestra cifras de satisfacción en relación al alumnado forma parte del proyecto, observándose que 5 de los 62 docentes afirman haber observado mucha mejoría en los niveles de empatía, y trabajo en equipo, 12 afirman haber observado mucha mejoría en los niveles de escucha, 28 afirman haber observado mucha mejoría en la autonomía del alumnado; 34 en la convivencia dentro del aula; 26 en las habilidades comunicativas y 27 de los profesores y profesoras encuestadas afirman haber observado mucha mejoría en una menor conflictividad del estudiantado que forma parte del PEM.

Cabe mencionar que la percepción del profesorado varía a la del alumnado, existiendo disparidad de opiniones y, también, cifras más elevadas en las categorías 4, 3 y 2.

En relación con los objetivos planteados al inicio de esta investigación, se puede afirmar lo siguiente:

En primer lugar, hemos conocido la autopercepción del alumnado en relación con la mejora de sus características personales desde que forman parte del proyecto PEM. Debido a las preguntas realizadas en el cuestionario hemos podido obtener información de esta índole, la cual nos aporta una contextualización de la realidad en que se encuentran el estudiantado con el que se ha trabajado desde el proyecto.

Quizá esta cuestión pueda dar lugar a nuevas investigaciones que profundicen en los cambios personales, desde una perspectiva cuantitativa más amplia donde entre en juego la correlación de variables, ya que apenas hemos conocido el punto de partida o situación personal de cada estudiante al iniciar su participación en el proyecto.

Es decir, tras este análisis de autopercepción se despiertan nuevas preguntas de investigación como si el alumnado participante eran ya de entrada personas facilitadoras en la convivencia y con habilidades sociales o no y cuestiones de este tipo que podrán ser resueltas profundizando en el tema.

En segundo lugar, se pretendía conocer la visión del profesorado en relación con la mejora de la convivencia en el aula.

Este objetivo también se ha cumplido, pero de nuevo surgen cuestiones interesantes a resolver, como cuáles son los puntos de partida del profesorado para analizar las preguntas de la encuesta o que estigma tienen los diferentes estudiantes.

Es cierto que las cifras de la categoría 5 de satisfacción son algo más bajas que las del alumnado, por lo que sería interesante ahondar en las cuestiones que pueden condicionar este factor.

Por último, se ha pretendido mostrar las cifras sobre la mejora de la participación juvenil y comunitaria tras ejecutar estrategias de intervención social con jóvenes.

Desconocemos si existe cierta mejoría ya que no hay un análisis previo de los datos, pero sí se observa que 138 de los y las estudiantes que participan en el PEM se han implicado el proyecto de acción comunitaria de su municipio, cuestión que es muy interesante y que confirma la tendencia de la que se partía en la primera hipótesis planteada «Los y las estudiantes que participan en el PEM tienen mayor tendencia a formar parte de procesos comunitarios participativos».

Se desconoce si ha aumentado o no la participación juvenil comunitaria en los municipios de Mejorada del Campo y Velilla de San Antonio desde la implementación del PEM, pero sí se puede afirmar que los jóvenes que participan en el PEM forman parte de procesos comunitarios de su municipio.

Los resultados que hemos obtenido tras esta investigación de nuevo demuestran que favorecer el desarrollo de una convivencia positiva en los centros educativos de secundaria es una cuestión fundamental para trabajar como mencionaban Bermúdez y Peña (2010) y Aguaded et al. (2008), por lo que la segunda hipótesis «El PEM favorece la convivencia dentro de los centros educativos de secundaria» se confirmaría tras investigar sobre este aspecto.

Trabajar aspectos desde la intervención social con adolescentes en centros de educación secundaria, como ya demostraban Linares (2017) y León (2007) en sus diferentes estudios, garantiza la convivencia positiva dentro del clima escolar y la mejora de la acción y participación comunitaria de los y las jóvenes.

La realidad del proyecto «Educar en la diversidad cultural para crecer en la riqueza social «Pon En Marcha tus ideas»», es que es un proyecto que permite realizar un proceso de intervención social desde un paradigma que complementa los ejes de la intervención desde un equipo de profesionales que trabaja directamente con la juventud, la convivencia escolar en centros de secundaria y de forma directa se vincula con la acción comunitaria, y se observa con facilidad el proceso de la importancia del engranaje de estos tres factores. Si observamos los resultados obtenidos en esta investigación se puede apreciar esta relación de factores, puesto que el alumnado mejora en sus procesos personales, y esto les implica directamente en una mejoría dentro de los aspectos convivenciales del centro y del aumento del compromiso y autonomía personal de los procesos de acción social comunitaria.

De cara a poder ampliar la información de investigaciones de este estilo, se considera por un lado, un aporte interesante a la comunidad investigadora el poder facilitar datos que evidencien la importancia de la intervención social como estrategia de trabajo con adolescentes para mejorar la convivencia, participación y acción comunitaria de los y las jóvenes, pero también, tras realizar este estudio se observa la necesidad de seguir ahondando en estos aspectos, ya que apenas es el inicio de un gran desconocimiento.

De forma excepcional también se debe considerar que se puede aportar la percepción de la observación directa de las educadoras que trabajan con estos chicos y chicas, pero no se ha pretendido trabajar desde el aspecto cualitativo para evitar condicionantes y sesgos que pudieran afectar a los datos de la investigación.

Como ya se ha mencionado es importante recalcar que se trata de una investigación basada en percepciones personales, donde no existe una correlación de variables comparativas actitudinales previas en que se conozca cómo era el alumnado con anterioridad, así como también se puede apreciar el sesgo del profesorado a la hora de evaluar al estudiantado y su proceso.

Se ha demostrado también que la implementación del proyecto permite que los y las estudiantes adquieran diferentes habilidades que favorecen su desarrollo integral.

En primer lugar, aumenta el sentido de autopercepción de sí mismos, cuestión que en ocasiones los y las adolescentes desconocen. Como mencionaban Alexander et al. (1984) en la adolescencia se pasa por un periodo de crisis identitario y de búsqueda de la identidad personal, donde cuestiones como la autoestima se ven especialmente distorsionadas. El hecho de realizar ellos y ellas procesos de participación, de acción comunitaria, de convivencia y de organización y gestión de grupos y tareas les puede generar una mayor confianza en sí mismos y en sí mismas, por lo que mejora su autopercepción.

También se observa una mejoría en desarrollo de las competencias personales, ya que aprenden a comunicarse entre sí y con las figuras adultas, grupo de iguales y el profesorado potenciando e incrementando sus habilidades sociales.

Aprenden su capacidad de experimentar emociones como el disfrute y el buen trato, ya que se dan espacios donde se gestiona el conflicto desde el acompañamiento.

Surge en ellas y ellos el sentido de pertenencia a los grupos, generando así vínculos saludables y fuertes. Todas estas cuestiones los llevan a confiar en sí mismos y en sí mismas cuestión que influye directamente en su implicación y participación en la comunidad. Como se mencionaba con anterioridad, el proyecto genera impacto en el ámbito comunitario ya que favorece el acercamiento y entendimiento social y se crea un clima de mayor participación, cuestión que favorece al desarrollo de nuestras sociedades cada día más distantes (Bauman, 2001).

Teniendo en cuenta los argumentos anteriormente expuestos, se puede afirmar que la práctica de las habilidades sociales, valores y actitudes sociales positivas de forma continua es un factor que favorece la convivencia en las aulas, tanto entre los propios alumnos y alumnas como en la relación con los y las profesoras, y por tanto en los centros educativos, así como favorecer la autonomía personal y la creación de ciudadanos y ciudadanas participativas en sus entornos y agentes activos y de acción comunitaria.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguaded, E.M., Rodríguez, A.J. y Dueñas, B. (2008). La importancia de las redes sociales en el desarrollo de competencias de ciudadanía intercultural de las familias de origen inmigrante y autóctonos. *Portularia*, 8(1), 158 -167.
- Alexander, T., Roodin, P. y Gorman, B. (1984). *Psicología evolutiva*. Pirámide.
- Bauman, Z. (2001). *Community: Seeking Safety in an Insecure World*. Wiley.
- Bermúdez Peña, C. (2010). Intervención social y organizaciones comunitarias en Cali. *Prospectiva*, 15, 49-68. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=574261389002>
- Craig, G. (1998). Community Development in a Global Context. *Community Development Journal*, 33(1), 2-17. <https://www.jstor.org/stable/4425737?seq=1>

- Díaz-Aguado, M.J. (2005). La violencia entre iguales en la adolescencia y su prevención desde la escuela. *Psicothema*, 17(4), 549-558. <https://reunido.uniovi.es/index.php/PST/article/view/8310>
- Dubois, A. (2014). *Marco teórico y metodológico del desarrollo humano local*. Donostia-San Sebastián: Universidad del País Vasco e Instituto de Estudios sobre Desarrollo y Cooperación Internacional. http://publicaciones.hegoa.ehu.es/uploads/pdfs/260/Marco_teorico_DHL_%28CASTELLANO-EUSKERA%29.pdf?1488539825.
- Fernández, I. (2006). Haciendo frente a la disrupción desde la gestión del aula. *Convivencia en la Escuela*, 12 (2), 73-75.
- Fierro-Evans, C. y Carbajal-Padilla, P. (2019). Convivencia Escolar: Una revisión del concepto. *Psicoperspectivas*, 18(1), 1-19. <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol18-issue1-full-text-1486>
- Gaeta, M.L., Martínez-Otero Pérez, V., Rodrigo Vega, M. y Rodrigo Gómez, M. (2020). Problemas de convivencia escolar desde la mirada del alumnado de educación secundaria. *Estudios Pedagógicos*, 46(2), 341-357. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052020000200341>
- Galeno, E. (2020). *La convivencia escolar: una respuesta a los conflictos que genera la diversidad en la escuela*. <https://repository.upb.edu.co/handle/20.500.11912/8119>
- Gilchrist, A. y Taylor, M. (2011). *The Short Guide to Community Development*. Policy Press. <https://books.google.es/books?id=NWiZFrT-Ns8C>
- Gómez M.C. y Agramonte R.C. (2022). La convivencia escolar: un tema recurrente en el contexto de las prácticas educativas actuales. *Revista Espacios*, 43(6), 1-14. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=574261389002>
- Gómez, C., Matamala, R., y Alcocer, T. (2002). La convivencia escolar como factor de calidad. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 5(1), 1-6.
- Ife, J. (2010). *Capacity Building and Community Development*. In Challenging Capacity Building. https://link.springer.com/chapter/10.1057%2F9780230298057_4
- Kenny, S., McGrath, B. y Phillips, R. (2018). *The Routledge handbook of community development: perspectives from around the globe (First Edit)*. Routledge.
- León, L. A. (2007). Acerca de los valores humanos: una comprensión de los valores compartidos en las sedes universitarias municipales cubanas. Trabajo de Grado de Maestría. Universidad de Camagüey.
- Linares, J. (2017). *Educación emocional y convivencia... ¿Y ahora qué?* Fundación Botín red de centros de educación responsable. <https://www.educacionresponsable.org/web/educacion-emocional-y-social/educacion-emocional-y-convivencia.html>.
- Marchioni, M. (1999). *Comunidad, participación y desarrollo: Teoría y metodología de la intervención comunitaria*. Popular.
- Marchioni, M. (2009). *Dossier de formación: «Intervención Comunitaria»*. Popular.
- Marchioni, M., Morín, L. y Álamo, J. (2013). *Metodología de la intervención comunitaria. Los procesos comunitarios. Hagamos de nuestro barrio un lugar habitable*. Popular.
- Martínez, M.; Rodríguez, I. y Velásquez, G. (2020). *Infancia Confinada*. Madrid.
- Massey, D., Allen, J. y Sarre, P. (1999). *Human Geography Today*. Wiley.
- Mayo, M. (2005). *Global Citizens: Social Movements and the Challenge of Globalization*. Zed Books.
- Mendoza, R. (2006). *Investigación cualitativa y cuantitativa. Diferencias y limitaciones*. Piura.

- Morin E. (1990). *Introducción al Pensamiento Complejo*. Gedisa
- Osuna, C. (2012). En torno a la Educación Intercultural. Una revisión crítica. *Revista de Educación*, 358, 38-58. <https://www.educacionfpydeportes.gob.es/dam/jcr:ad949c8d-cf5a-4796-9ee5-2fc3c729f0d0/re35803.pdf>
- Peralta, G. M., García, I. C. y Concepción García, M. R. (2016). Estrategia de Convivencia Escolar para la Formación de Jóvenes Mediadores de Conflictos. *Escenarios*, 14(1), 72-84. <https://doi.org/10.15665/esc.v14i1.879>.
- Solera, E. (2012). *Educación y convivencia dentro y fuera del aula*. Universidad Internacional de La Rioja (UNIR).
- UNICEF (2020). *¿Qué es la adolescencia? Tanto escuchamos y hablamos sobre los adolescentes y sus transgresiones, pero realmente, ¿Cómo son? ¿Qué piensan y sienten? ¿Qué tiene de especial y diferente esta etapa?* Uruguay.

27. LA PREVENCIÓN DEL SUICIDIO EN JÓVENES UNIVERSITARIOS. UNA EXPERIENCIA FORMATIVA PARA LA PROMOCIÓN DEL BIENESTAR EN LA JUVENTUD EN EL MARCO DEL PROYECTO UNITUTOR-ProBinAD

YARA E. GORDILLO CEDEÑO, CRISTINA CASADO LUMBRERAS, SARA REDONDO DUARTE, M. ESCOLÁSTICA MACÍAS GÓMEZ* Y JOSÉ LUIS AGUILERA GARCÍA**

Universidad Complutense de Madrid

* escomac@ucm.es y ** joseluag@ucm.es

RESUMEN

Según datos del INE, el suicidio es la primera causa de muerte no natural en población juvenil, registrándose un descenso en la edad de inicio de la conducta suicida, a pesar de que está constatada la posibilidad de su prevención. Enmarcada en el Proyecto de aprendizaje-servicio UNITUTOR-ProBinAD, financiado por la UCM, se presenta una acción formativa sobre prevención del comportamiento suicida con la finalidad de promover el bienestar general y prevenir toda forma de violencia en el marco de la Ley Orgánica 8/2021 de protección integral a la infancia y la adolescencia frente a la violencia (LOPVI). Mediante un espacio formativo de reflexión y análisis crítico, partiendo de una base teórica-científica y de conocimiento social y práctico, se implementa la experiencia, obteniendo un *feedback* muy positivo por parte de los participantes. El elevado número de asistentes y su interés por participar en el debate propuesto demuestran la relevancia del sufrimiento y el suicidio en la población juvenil. Todos los asistentes valoraron con la máxima puntuación el interés del tema abordado. Se concluye la importancia del contacto directo con los y las jóvenes sobre el tema del suicidio, y se demandan propuestas y acciones dirigidas a explicitar causas, factores determinantes, de protección y señales de alarma de la ideación y riesgo suicida.

PALABRAS CLAVE

Aprendizaje-servicio, prevención del suicidio, bienestar, adolescencia, juventud.

1. INTRODUCCIÓN

El presente trabajo se enmarca en la segunda edición del Proyecto UNITUTOR-ProBinAD, financiado por la UCM en la convocatoria de Proyectos Aprendizaje-Servicio ApS del curso académico 2023/2024. Su objetivo general es fomentar el desarrollo del potencial de aprendizaje de los y las estudiantes universitarios por aprender de forma activa y comprometida, estimulando y orientando su desarrollo personal, académico y profesional, elevando las expectativas académicas al descubrir la proyección social del conocimiento universitario que van adquiriendo. Esta edición del Proyecto UNITUTOR-UCM representa la continuidad de

las anteriores, financiadas en las convocatorias UCM de proyectos Aprendizaje-Servicio ApS 2018/2019 (nº 38), 2019/2020 (nº 27) y 2020/2021 (nº22) y 2022/23, compartiendo el objetivo arriba señalado. El desarrollo de la acción que aquí se presenta ha ido dirigido a contribuir a la información, prevención y formación sobre actuaciones frente a las formas de violencia que se recogen en la Ley Orgánica 8/2021, de protección integral a la infancia y la adolescencia frente a la violencia, en adelante LOPIVI, dirigidas, singularmente, a aquellas colateral o directamente vinculadas con las conductas suicidas en estudiantes universitarios.

Para el desarrollo de la Acción ApS presentada se utilizó una metodología participativa (Brockbank y McGill, 2002; Macías-Gómez *et al.*, 2016 y 2017), en la que el alumnado universitario vinculado al Proyecto UNITUTOR 2 desarrolló competencias propias de su titulación mediante la realización de un servicio comunitario que les permitió conocer una realidad social y formativa vinculada a la conducta suicida. En el desarrollo de la Acción pudieron incidir, desde los aprendizajes propios de su titulación, el alumnado (Grado en Pedagogía, Psicología, Doble grado en Magisterio de Educación Primaria y Pedagogía, y Máster Universitario en Educación especial), así como profesorado de las Facultades de Educación y de Psicología de la UCM.

2. MARCO TEÓRICO

El proyecto pretende acercar a las titulaciones universitarias implicadas a la promoción del bienestar y protección integral frente a la violencia en la infancia, adolescencia y juventud, como se indica en la mencionada Ley LOPIVI, que dedica el capítulo V a regular la implicación de la Educación Superior y del Consejo de Universidades en la lucha contra la violencia sobre la infancia y la adolescencia. En este sentido, la Ley compromete al sistema de Educación Superior a promover, en los ámbitos académicos y de investigación, los derechos de bienestar, en general, y la lucha contra la violencia en particular (art. 37). Se incluye la promoción de planes de estudios relacionados con la prevención, detección precoz e intervención de los casos de violencia sobre la infancia y la adolescencia en los ciclos formativos de grado superior, de grado y de posgrado, y en los programas de profesiones como las sanitarias, las del ámbito social y educativo, periodismo y ciencias de la información, derecho y todas aquellas titulaciones conducentes al desarrollo de profesiones en contacto con personas menores de edad (capítulo II).

En el capítulo IV se desarrollan medidas de prevención y detección precoz de la violencia en los centros educativos y se establece la necesidad de elaborar protocolos de actuación frente a indicios de abuso y maltrato, acoso escolar, ciberacoso, acoso sexual, violencia de género, violencia doméstica, suicidio, autolesión y otras formas de violencia que se presenten en los ámbitos educativos. En concreto, en la LOPIVI se contemplan las conductas suicidas como manifestación y consecuencia de la violencia a la integridad personal, que requiere actuaciones y compromiso social.

El suicidio es un grave problema de salud pública, de acuerdo con los datos recogidos por la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2019), alcanzando en el contexto español una media anual de 3.801 personas que se suicidan (INE 2013-2022), y manteniéndose en 2023 como primera causa de muerte externa con 1.967 fallecimientos (INE, 2023 primer semestre). Actualmente, el suicidio es la primera causa de muerte no natural en la población juvenil entre 15 y 29 años, y se está registrando un descenso en la edad de inicio de la conducta suicida. Si

en 2021 preocupaban los suicidios infantiles (22 niños y niñas menores de 15 años se quitaron la vida, frente a los 13 de 2022), en 2022 llama la atención el aumento del suicidio adolescente (de 15 a 19 años), especialmente en varones: mientras que en 2021 se produjeron 53 suicidios (28 chicos y 25 chicas), en 2022 han sido 65 (44 chicos y 21 chicas) (INE, 2023).

Las cifras del suicidio en población joven en España son preocupantes: el suicidio representa la primera causa de muerte no natural entre los jóvenes de 15 a 29 años (INE, 2023). Por tanto, el conocimiento y análisis de los factores de riesgo y la prevención se hacen cada vez más necesarios, convirtiéndose en un objetivo prioritario de las autoridades político-sanitarias (Agra-Varela, 2019).

Estos datos comprometen a las instituciones públicas a demostrar con acciones políticas su interés en la prevención con programas como los desarrollados por la Consejería de Salud de la Comunidad de Madrid, con dos líneas estratégicas principales en el que las acciones formativas cobran una gran relevancia: 1) Implantación de Procedimientos Clínicos normalizados para la prevención del suicidio y 2) Desarrollo de Programas formativos destinados a la prevención del suicidio (s.f.).

Esta realidad se hace inconcebible cuando la muerte por suicidio es evitable y, por lo tanto, el suicidio se puede prevenir (Campo-Arias & Suárez-Colorado, 2019). En la investigación realizada por Betanzos *et al.* (2020) se muestran evidencias de factores de riesgo de la conducta suicida, permitiendo identificar señales de alerta para estar atentos y actuar. Igualmente, desde distintas instituciones se han desarrollado planes estratégicos dirigidos al ámbito sanitario, social y educativo, como la Guía para familias y educadores «*Vivir. Prevención del suicidio en adolescentes*» (Consejería de Sanidad de la Comunidad de Madrid, 2023), presentada en 2024 en los centros educativos de la Comunidad de Madrid.

La prevención del suicidio a través de acciones formativas destinadas a estudiantes, profesores y personal sanitario constituye una de las formas más eficaces de abordar estos desafíos. Son muchos los ejemplos de proyectos fundamentados preferentemente en acciones formativas, como es el caso del programa «Prevensuic: Hablar es prevenir», desarrollado por la Fundación Española para la Prevención del Suicidio. El objetivo de este programa es disminuir la ideación, los intentos y las muertes por suicidio, e incluso ayudar en el duelo de sus supervivientes. Precisamente uno de los aspectos enfatizados en el programa Prevensuic es la formación de profesionales, especialmente del sector sanitario, pero también del sector educativo o social, en colaboración con los servicios autonómicos de salud.

Es aquí donde toma sentido la presente acción formativa dentro del Proyecto de ApS UNITUTOR-ProBinAd, enmarcada en el ámbito de la educación sobre el bienestar y protección de la infancia y adolescencia frente a toda clase de violencia, en base a la LOPIVI, cuyos objetivos se presentan a continuación.

3. OBJETIVOS/ HIPÓTESIS

La acción formativa sobre el suicidio forma parte del Proyecto UNITUTOR-ProBinAD del curso 2023-2024, que continua con su compromiso en el desarrollo de acciones que promuevan el bienestar en estudiantes universitarios y su protección frente a las conductas suicidas, atendiendo a lo que establece la LOPIVI.

Los objetivos de aprendizaje son: a) generar conocimientos específicos sobre el pensamiento suicida y el suicidio; b) reflexionar sobre los fundamentos del tema central y; c) planificar actividades inclusivas sobre el tema central.

Los objetivos de servicio consisten en: a) proyectar en la comunidad educativa el conocimiento universitario sobre el pensamiento suicida y el suicidio; b) presentar el proyecto en los centros educativos e instituciones socioeducativas del municipio de Madrid; c) implementar en la comunidad educativa interesada, las actividades inclusivas planificadas; y d) realizar la jornada formativa dirigida a estudiantes universitarios: «Promoción del bienestar y prevención del suicidio», desarrollada el 18 de abril de 2024.

La decisión de abordar este tema ha sido orientada para atender una necesidad vivida por estudiantes universitarios, durante el curso académico 2023-2024, en la que dos estudiantes de la UCM se quitaron la vida en los meses de septiembre y febrero, suscitando una profunda consternación en toda la comunidad Complutense. Como consecuencia, y siempre en el marco del Proyecto ApS referido, decidimos proponer una actividad formativa sobre prevención del suicidio a los Colegios Mayores de la UCM, siendo la dirección del Colegio Mayor Universitario Teresa de Jesús quien brindó su espacio y explicitó su vinculación con el Proyecto de ApS-UCM UNITUTOR-ProBInAd para el desarrollo de esta actividad, con la asistencia de sus colegiales.

Los Colegios Mayores representan un contexto social de gran valor para la identificación, intervención y prevención de diversas dificultades que puedan experimentar los jóvenes, como puede deducirse de sus fines recogidos en el artículo 3º del Decreto 2780/1973, de 19 octubre, por el que se regulan los Colegios Mayores Universitarios.

La acción formativa se planteó con el propósito principal de desarrollar un diálogo sobre la prevención de la ideación y conducta suicidas en las y los jóvenes universitarios, ante los lamentables hechos sucedidos en este curso académico.

Los objetivos específicos de la actividad de formación se concretaron en los siguientes:

1. Informar sobre aspectos epidemiológicos en relación con el comportamiento suicida.
2. Reflexionar sobre el conocimiento neurocientífico del desarrollo madurativo del cerebro humano, en el contexto de los cambios físicos, emocionales y sociales en el periodo de la adolescencia y la juventud.
3. Analizar los mitos y creencias sobre el suicidio.
4. Identificar las señales de alerta de las personas con ideación suicida y con riesgo de cometer conducta suicida.
5. Elaborar un Plan de Seguridad como estrategia para prevenir e incluso evitar actos suicidas.

La formulación de los objetivos anteriores se basa en el convencimiento por parte de los miembros del equipo del Proyecto de que la prevención de la conducta suicida representa una prioridad para todos los profesionales, organismos y entidades que promueven la salud. En el ámbito internacional, el Plan de Acción Integral sobre Salud Mental 2013-2030 de la Organización Mundial de la Salud (2022) incluye como una de sus acciones principales apoyar a los países miembros para reforzar sus programas de prevención del suicidio. En este documento se menciona explícitamente que «los jóvenes y las personas mayores están entre los

grupos de edad más propensos a abrigar ideas de suicidio o autolesionarse» (p.13). Entre los aspectos que enfatiza este Plan de Acción se encuentra la elaboración y puesta en práctica de estrategias nacionales integrales de prevención del suicidio, prestando especial atención a los grupos en los que se haya detectado un mayor riesgo, como son el colectivo LGTBIQ, las y los jóvenes, u otros grupos vulnerables de cualquier edad en función del contexto local (p.14). En este sentido, las propuestas de implementación son múltiples y específicas:

- Promoción de iniciativas de prevención del suicidio en el lugar de trabajo, la escuela y otros ámbitos comunitarios, diseñadas para llegar a los grupos de riesgo, en particular los adolescentes y las personas mayores.
- Mejora de la respuesta del sistema de salud y otros sectores a las autolesiones y los suicidios, incluida la capacitación del personal (por ejemplo, trabajadores sanitarios no especializados, asistentes sociales, maestros, policías, personas que trabajan en el sistema de justicia penal, etc.) en la evaluación, tratamiento y seguimiento de las autolesiones y los suicidios.
- Implicación de las comunidades en la prevención del suicidio y optimización del apoyo psicosocial a partir de los recursos comunitarios disponibles, tanto para las personas que se autolesionan o intentan suicidarse como para las familias de las personas que mueren por esta causa.
- Formulación de estrategias a nivel comunitario para la prevención del suicidio que incluyan el acceso a servicios estructurados y no estructurados, grupos de apoyo social integrados por voluntarios y otros programas culturalmente apropiados.
- Establecimiento de un sistema de vigilancia de la salud mental, las autolesiones y/o suicidios e intentos de suicidio, desglosando los registros por centro, género, edad, discapacidad, método y otras variables pertinentes.
- Incorporación de las necesidades y los indicadores de información sobre salud mental, autolesiones y/o suicidios, incluidos los factores de riesgo y las discapacidades, en las encuestas de población y los sistemas de información sanitaria nacionales (OMS, 2022, p.41).

El propósito de estas propuestas es reducir la tasa de suicidios al menos un tercio para el año 2030 (OMS, 2022, p. 20).

Por su parte, la Organización de Naciones Unidas (2019), en los Objetivos de Desarrollo Sostenible, propone en el objetivo 3.4 reducir para 2030 las muertes prematuras por enfermedades no transmisibles, incluyendo un indicador para medir la tasa de mortalidad por suicidio. Asimismo, la Comisión Europea, dentro de su proyecto *«EU Compass for Mental Health and Wellbeing»*, le dedicó uno de los trabajos anuales al estudio de las actuaciones de los Estados miembros frente al suicidio (EU Compass Consortium, 2017).

El 10 de septiembre se celebra el Día Mundial para la Prevención del Suicidio, para el que la Asociación Internacional para la Prevención del Suicidio (International Association for Suicide Prevention) ha escogido en los últimos años el lema *«Trabajando juntos por la prevención del suicidio»*, orientado a que la población mundial se una y tome conciencia de este importante problema de salud. El principal objetivo de esta Asociación internacional es prevenir la conducta suicida, aliviar sus efectos y brindar un foro para académicos, profesionales de la salud mental, trabajadores de crisis, voluntarios y reflexionar sobre las experiencias vividas.

En lo que respecta al ámbito nacional, el plan denominado «Estrategias de Salud Mental del Sistema Nacional de Salud 2022-2026» incluye una línea estratégica exclusiva dedicada a la prevención de la conducta suicida en la que se fijan objetivos y acciones a llevar a cabo por las comunidades autónomas (Suárez-Alonso, 2022, p.57). El objetivo general es la detección precoz para la prevención. Entre los objetivos específicos destacan: «Sensibilizar, concienciar y mejorar la información destinada a la población general promovidas por instituciones públicas, medios de comunicación y entidades sociales dedicadas a la causa» (p.80).

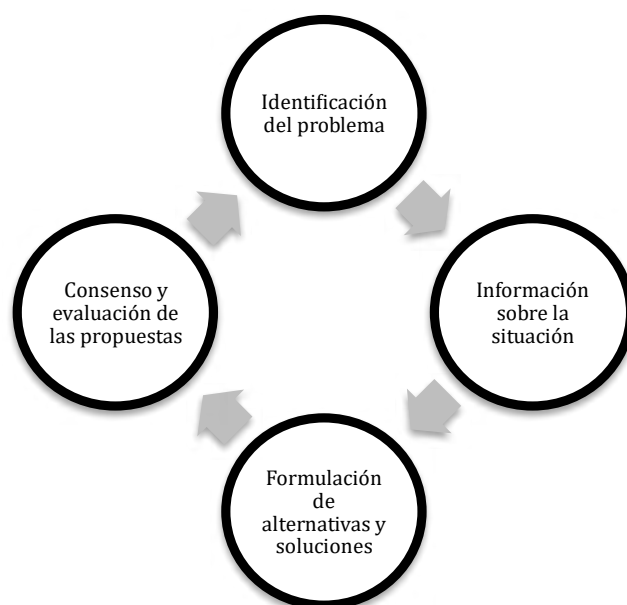
4. METODOLOGÍA/ MÉTODO

Para el desarrollo de estos objetivos hemos planteado una metodología dialógica-crítica que se presenta a continuación. Diálogo y «lo dialógico» están en el centro de su praxis educativa y colaborativa (Freire, 1994; Kohan, 2020). En cuanto práctica educativa, el diálogo es la consecuencia de la dialéctica entre acción y reflexión, entre la persona y objeto para la transformación y la humanización (Aguilar, 2020). Este proceso conduce a la construcción del conocimiento reflexivo y crítico, alejado de actitudes solitarias y de repetición (Freire & Shor, 1986).

Una vez planteados los objetivos, se procedió a generar el conocimiento específico sobre el tema del suicidio consultando las publicaciones recientes sobre el tema, como la Guía para familias y educadores «*Vivir*», *prevención del suicidio en adolescentes*, editada por la Consejería de Sanidad de la Comunidad de Madrid (Montes & Jiménez, 2023).

El diseño de la acción formativa, la forma de presentar la información y el material de apoyo fueron aspectos importantes para conseguir crear el ambiente de reflexión y diálogo propuesto. Asimismo, era importante cuidar el clima para conseguir la compenetración entre las ponentes y los asistentes, y llegar al estudiantado con delicadeza, empatía y comprensión, por lo reciente de los acontecimientos y la cercanía que pudieran tener a los hechos.

Figura 1. Proceso del método dialógico



Fuente: Adaptado del Ministerio Secretaría General del Gobierno de Chile. División organizaciones sociales (s.f.).

El acercamiento al conocimiento y reflexión sobre la prevención del suicidio en el ámbito universitario se basó, fundamentalmente, en una metodología dialógica-crítica, incluyendo una parte expositiva reflexiva y abierta al diálogo entre los participantes (Aguilera-García & Macías-Gómez, 2021), y partió de una base teórica-científica, así como de conocimiento social y práctico. Para ello, se presentó información actualizada y contrastada académicamente sobre la prevalencia del suicidio en nuestro entorno social, así como los avances científicos sobre la neurociencia aplicada a la educación y a la psicología. Seguidamente se ofrecieron herramientas para afrontar actos suicidas, tanto si afecta directamente a la persona como si es una persona conocida quien está sufriendo esa situación. De manera simultánea, los participantes expusieron sus opiniones e historias vitales en un clima cercano, de empatía y de confianza que permitió elaborar conclusiones y consensos sobre la temática abordada.

A continuación, se describe cómo se desarrolló la acción formativa: se comenzó con la presentación de datos estadísticos de la prevalencia de muertes por suicidio en España, así como del descenso de la edad de inicio de la conducta suicida. Siguió la exposición de las bases científicas del desarrollo madurativo del cerebro humano a lo largo de la vida, informaciones clave para comprender el comportamiento en la adolescencia y en la juventud, y entender los cambios de esta etapa, donde coincide una nueva reorganización neuronal gracias a la plasticidad cerebral (Garcés-Vieira & Suárez-Escudero, 2014). Estas condiciones físicas coinciden con el inicio de cambios en las distintas esferas de la vida de los y las adolescentes y jóvenes, como son la afectividad, la sexualidad, la integración en el grupo de iguales, los retos académicos, profesionales, y las adaptaciones a nuevos entornos sociales. Es una etapa vital que supone continuas adaptaciones y reflexiones para construir la identidad y su mundo de valores, objetivos y metas en la vida, que pueden ser difíciles de gestionar a nivel emocional (Lillo, 2004).

El marco conceptual anterior dio ocasión para explicar y entender cómo y por qué distorsiona la realidad un adolescente o un joven con ideación suicida, y a exponer algunos pensamientos como: «siempre voy a seguir sufriendo igual y prefiero morir». La distorsión de la realidad da lugar a pensamientos que impiden reflexionar y buscar alternativas a las crisis que se están pasando. Seguidamente, se expusieron y comentaron algunos mitos entorno al suicidio que sirvieran de ejemplo para reflexionar sobre estas afirmaciones erróneas, sin base científica, fundamentadas en creencias o juicios de valor que perjudican enormemente la prevención del suicidio. Como, por ejemplo: «Hablar de suicidio puede inducir a realizarlo», quedando demostrado que hablar del suicidio no pone esta idea en la mente de nadie, sino que evita que, por miedo, no preguntemos ni demos la oportunidad de aliviar la angustia de tener este pensamiento, por lo limitante que es, y no permitir analizar opciones de salida a los problemas.

En coherencia con los objetivos del Proyecto UNITUTOR-ProBinAD, al que pertenece esta acción, y promover el bienestar y protección en la juventud, otro tema tratado fueron las señales de alerta, verbales y no verbales, de la conducta suicida tanto en uno mismo, como en los demás, para poder identificar, prever y actuar ante los factores de riesgo, por la importancia que tiene el conocerlos para facilitar nuestra disposición a detectarlos a tiempo y actuar en consecuencia. Cuantos más factores de riesgo concurren en una persona, mayor será la probabilidad de realizar un acto de peligro para su vida (Montes y Jiménez, 2023). Sin embar-

go, el hecho de que no se den estos factores no quiere decir que la persona no pueda llevar a cabo una acción suicida, dado que dependerá de la situación de crisis, de las estrategias que pueda poner en práctica, y de los apoyos sociales y personales con los que cuente. De forma complementaria, se expusieron y debatieron los factores de protección, como acciones de apoyo a la prevención de la conducta suicida. La importancia de los factores de protección radica en que tienen el poder de disminuir el riesgo, generando un importante impacto como acción preventiva. Por consiguiente, es necesario fomentar factores protectores personales, como son las habilidades de comunicación, la resolución de problemas, aumentar la confianza en uno mismo/a, y asumir actitudes y valores positivos, entre otros. De igual modo, es necesario que estos factores de protección se potencien en los entornos sociales de las familias, el centro educativo y el grupo de iguales.

Otro de los temas abordados fue el desarrollo de un Plan de Seguridad como estrategia preventiva, planteando estrategias viables para afrontar y evitar actos suicidas, basadas en pautas de actuación y apoyo mutuo sobre qué hacer para prevenir y evitar conductas suicidas en uno mismo y en algún conocido cercano, así como a quién acudir en caso de crisis suicida (Montes & Jiménez, 2023).

Es posible ayudar al alumnado a protegerse si le enseñamos los pasos para construir su propio Plan de Seguridad, siendo necesario que el profesorado en el ámbito universitario sepa dónde dirigir al estudiante que presente o exponga conductas de riesgo suicida. Es muy importante anticiparnos y sensibilizar a los alumnos y las alumnas para que sean capaces de identificar las causas que originan pensamientos limitantes y que les pueden conducir a la ideación suicida, ayudarles a que ellas y ellos mismos reconozcan cuándo van a tener una crisis aguda para que pasen a la acción, compartan lo que les está sucediendo y contacten con sus apoyos (por ejemplo, llamar al 024, donde recibirán atención específica a la conducta suicida, o bien al 112 de urgencias).

La acción formativa finalizó centrándonos en la reflexión sobre la regulación emocional, la temporalidad de las situaciones estresantes, la necesidad de compartir los problemas, dejar que nos ayuden y evitar el aislamiento. A lo largo de la sesión y al término de la misma se dio la oportunidad a las y los asistentes de exponer sus ideas, reflexionar y dialogar con las ponentes sobre los distintos aspectos desarrollados en la sesión.

Una vez impartido el seminario se aplicó un cuestionario de satisfacción anónimo, elaborado *ad hoc* por el equipo del Proyecto para obtener la opinión de los asistentes sobre los siguientes aspectos: interés del tema abordado, utilidad para su vida y su formación, valoración de la metodología de la acción formativa, idoneidad de los contenidos seleccionados, y grado de satisfacción global con el seminario.

5. RESULTADOS

Los resultados obtenidos en esta acción formativa fueron muy satisfactorios. Acudieron 47 asistentes, todos ellos jóvenes estudiantes procedentes de diferentes universidades madrileñas (Universidad Complutense de Madrid; Universidad Politécnica de Madrid; Universidad Antonio de Nebrija y Universidad Nacional de Educación a Distancia), lo que indica que hay un gran interés por parte de los y las jóvenes en aprender sobre conducta suicida y su pre-

vención. En el desarrollo de la actividad, el alumnado participó con implicación, aportando su análisis y reflexión a los temas tratados. Apreciamos que el alumnado llevó la reflexión a un análisis profundo y meditado, así como a una reflexión social y crítica que les permitió generar respuestas persuasivas para evitar la conducta suicida, desarrollándose un diálogo entre iguales de comprensión y apoyo.

Al finalizar la actividad, algunos de los estudiantes compartieron su gran interés por el tema, así como su vivencia de experiencias cercanas y personales sobre suicidios, unas veces consumados y, otras, a modo de tentativas por razones vinculadas con trastornos de la alimentación, llegando incluso a manifestar secuelas graves derivadas de algunos intentos. Este tipo de encuentros directos con los jóvenes proporcionaron información muy valiosa sobre sus vivencias, necesidades y dificultades.

Con respecto al *feedback* cualitativo obtenido durante el seminario y después del mismo, los asistentes coincidieron en la importancia de este tipo de propuestas en las que se habla abiertamente del sufrimiento de los y las jóvenes y de su riesgo suicida. Asimismo, manifestaron su preocupación por las escasas propuestas formativas o de reflexión dialogada sobre la salud mental y el suicidio en jóvenes. Una de las asistentes resaltó la importancia del vínculo entre trastornos de la conducta alimentaria y el riesgo de suicidio, situación que parece ha dejado de ser prioritaria en el debate público sobre salud mental en adolescentes y jóvenes.

En cuanto al *feedback* cuantitativo obtenido a través de los mencionados cuestionarios de satisfacción, los y las asistentes coincidieron en que el tema tratado en la acción formativa fue interesante, valorando este interés con un 4,8 en una escala de 1 a 5 puntos, siendo el 5 la valoración más alta. Los y las asistentes coincidieron también en que el contenido impartido había sido útil para su vida y su formación, en este caso se obtuvo la máxima puntuación: un 5 sobre 5. Con respecto a la metodología de impartición y los contenidos seleccionados, los asistentes valoraron ambos aspectos con un 4,5 sobre 5. Por último, la valoración global del seminario también se sitúa en un 4,5 sobre 5.

Además, los y las asistentes tuvieron la oportunidad de hacer valoraciones cualitativas a través del cuestionario de satisfacción, señalando, por ejemplo, aspectos relativos al enfoque del seminario, con reflexiones como las siguientes: *«fue muy interesante el enfoque multidisciplinar de la charla, integrando aspectos neurobiológicos y sociales del suicidio en población joven»*; o reflexiones relativas al estilo docente de las ponentes: *«Me ha gustado mucho la cercanía de las dos conferenciantes, han buscado en todo momento la participación del público. Además, aunque se hablaba desde el conocimiento, por supuesto, también daban espacio a los oyentes para mostrar sus perspectivas, objeciones y sugerencias. Creo que eso es lo que consiguió hacer la charla tan enriquecedora»*.

Acciones formativas como la descrita, aplicadas en la Universidad, en la que los y las jóvenes desarrollan buena parte de su actividad educativa y personal, constituyen intervenciones eficaces. A través de estas acciones, tenemos la oportunidad de acceder a los destinatarios principales, conociendo sus circunstancias personales de manera directa, y enviando un mensaje institucional de interés y compromiso con sus dificultades.

6. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El proyecto de ApS UNITUTOR-ProBinAD, financiado por la Universidad Complutense de Madrid (2023-2024), cumple su propósito de responder a necesidades sociales de gran actualidad, en esta ocasión a través de la presente acción formativa sobre la prevención del suicidio en los jóvenes universitarios.

Los acontecimientos que ha vivido la comunidad Complutense durante el curso académico 2023-2024, requerían ser abordados por el profesorado universitario. El equipo de profesionales que desarrollan el citado Proyecto concibe que es nuestra la responsabilidad social, y en concreto, es responsabilidad del profesorado universitario recoger las necesidades del alumnado y realizar acciones formativas que respondan a las demandas de los estudiantes. Esto ha sido posible en el contexto del Proyecto UNITUTOR-ProBinAd, enmarcado en el ámbito de la Universidad, contribuyendo al bienestar y protección de la juventud frente a toda clase de violencia, de acuerdo con la LOPIVI. Dentro de este marco se ha desarrollado la presente acción formativa, con el propósito de contribuir a la prevención, detección y protección frente al suicidio de los jóvenes universitarios.

La acción formativa permitió ofrecer informaciones y propiciar la generación de conocimientos de los estudiantes, al abrir un espacio de reflexión y diálogo para abordar la prevalencia del suicidio en nuestro entorno social, conocer y reflexionar sobre los avances de la neurociencia para dar respuestas científicas sobre la conducta suicida, así como dialogar sobre las afirmaciones erróneas sin base científica que se fundamentan en creencias y que perjudican la prevención del suicidio. De igual modo, fue de gran importancia reflexionar sobre los factores protectores y ofrecer herramientas al alumnado para afrontar los actos suicidas, tanto si nos afecta directamente a nosotros o a alguna persona conocida.

Concluimos que es posible ayudar al alumnado a construir su propio Plan de Seguridad contra el suicidio, contando con el asesoramiento de las oficinas para la inclusión de personas con diversidad de la Universidad. Es muy importante orientar al alumnado en la identificación de las causas que originan pensamientos suicidas, ayudarle a reconocer las crisis que pueda presentar, para que pase a la acción y comparta lo que le está sucediendo, contactar con sus apoyos, y tener conocimiento de la ayuda que le ofrece su entorno social.

Destacamos que la acción formativa suscitó interés el tema de la prevención del suicidio entre el alumnado universitario, dado el número de asistentes a la actividad y, sobre todo, por el nivel de participación a lo largo de ella. Y constatamos la necesidad de continuar organizando espacios de diálogo abierto sobre temáticas sociales de actualidad y relevancia, abordadas desde un enfoque interdisciplinar y científico y, simultáneamente, la correspondiente formación del profesorado desde un enfoque interdisciplinar e inclusivo.

Conocer el origen tanto individual como social de los problemas de los y las jóvenes es un aspecto crucial para entender las implicaciones de la ideación y conducta suicidas. En este sentido, los barómetros internacionales como el Informe Mundial de la Felicidad (*World Happiness Report*) desarrollado en 2024, informan de niveles más reducidos en la percepción de la felicidad de los jóvenes occidentales. El mencionado informe, que representa un barómetro anual del bienestar en 140 países coordinado por el Centro de Investigación sobre el Bienestar de la Universidad de Oxford, Gallup y la Red de Soluciones para el Desarrollo Sos-

tenible de la ONU, ha mostrado caídas notables en la felicidad de los jóvenes con respecto a otras generaciones (Helliwell et al., 2024).

Estos resultados desalentadores nos hacen reflexionar sobre la etiología del sufrimiento en una edad en la que los niños, las niñas y jóvenes deberían disfrutar de la vida en plenitud. Las nuevas generaciones se desarrollan en ambientes enriquecidos, con acceso a la información y al conocimiento como no se ha producido en generaciones anteriores. Sin embargo, su satisfacción y felicidad no se corresponde con lo que cabría esperar de las primeras etapas de la vida. Precisamente el acceso y utilización de las redes sociales puede estar asociado con experiencias de salud mental negativas como la depresión (Cunningham et al., 2021; Lin et al., 2016); la soledad (Papapanou et al., 2023); o la ansiedad y el distrés psicológico (Keles et al., 2020; Primack et al., 2017). Asimismo, la utilización de las redes sociales se asocia directamente con la ideación y riesgo suicida en los adolescentes y jóvenes (Macrynika et al., 2021; Pourmand et al., 2019).

En definitiva, se hace necesaria la prevención del suicidio en los diferentes contextos significativos para los niños, las niñas y jóvenes. Estos contextos incluyen la familia, el ámbito sanitario y especialmente el ámbito educativo. Con respecto a la prevención en el contexto educativo, los objetivos principales consisten en capacitar en la detección y abordaje precoz de la conducta y riesgo suicida a los profesionales de los centros educativos, como son los equipos directivos, docentes y orientadores. Entre otras entidades, la Fundación Española para la Prevención del Suicidio propone un programa formativo fundamentado en objetivos tan importantes como conocer el impacto y magnitud de la conducta suicida y la autolesión en la infancia y la adolescencia; aprender sobre mitos y prejuicios que dificultan el correcto abordaje de la conducta suicida y la autolesión en las aulas; o aprender a identificar en el alumnado factores de riesgo y precipitantes de la conducta suicida, así como los factores de protección. Esa formación se completa con contenidos sobre salud mental, además de aprender a abordar la intervención inicial del riesgo suicida, es decir, el desarrollo de planes de seguridad. Sin olvidar las recomendaciones de intervención para familiares y allegados en caso de riesgo de autolesiones o intento de suicidio. Por último, estas propuestas formativas incorporan contenidos para el aprendizaje de las estrategias destinadas a afrontar la posvención en supervivientes de suicidio (Fundación Española para la Prevención del Suicidio, s.f.).

La determinación de los factores de riesgo, tanto personales como sociales, es crucial si queremos entender el origen del sufrimiento de los jóvenes estudiantes. Es clave la identificación de los factores precipitantes, como pueden ser los acontecimientos vitales estresantes; los conflictos interpersonales con la familia y/o los iguales; las dificultades en el contexto universitario o los factores psicológicos o de personalidad. Además de identificar y fortalecer los factores de protección, tanto personales (habilidades sociales y de comunicación; autoconfianza, autoestima) como sociales (apoyo familiar y social). Pero, sobre todo, la universidad tiene la responsabilidad de formar a los estudiantes para su desarrollo personal, académico y profesional, de manera coordinada (Macías-Gómez, 2013), actividad que se realiza desde la enseñanza al alumnado para que sea capaz de generar conocimientos vinculados con el proceso personal de conocer mediante lo que se enseña y aprende desde la exposición y relación entre la teoría y la práctica (Macías-Gómez & González, 2014).

Desde el marco de un proyecto de Aprendizaje- Servicio hemos abordado la prevención y la intervención de una manera privilegiada porque, entre otros aspectos, en este tipo de proyectos los propios jóvenes se convierten en agentes activos y prescriptores de aquellos que son los potenciales destinatarios.

7. LIMITACIONES Y PROPUESTAS

La acción formativa descrita en la presente publicación y desarrollada en el marco de un proyecto de aprendizaje-servicio, pretende ser una primera experiencia de prevención del suicidio dirigida a jóvenes universitarios, realizada por el equipo del Proyecto. Esta primera intervención formativa ha estado condicionada por el tiempo disponible de los estudiantes y los espacios para el desarrollo de la acción. No obstante, el propósito es proponer a las autoridades universitarias acciones formativas periódicas dirigidas a toda la comunidad universitaria para concienciar sobre el riesgo y conducta suicida.

Las propuestas futuras consistirán en diseñar acciones formativas dirigidas a los jóvenes universitarios, y también a los docentes y al personal de administración y servicios. Es conveniente que la comunidad universitaria se convierta en un ámbito en el que aprendamos a detectar las señales de alerta y a minimizar los factores de riesgo. Como consecuencia, nuestra propuesta de futuro enfatiza la prevención del suicidio en jóvenes en el marco teórico y metodológico del aprendizaje-servicio.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Agra Varela, Y., Suárez Alonso, A., López Franco, M. y Latasa Zamalloa, P. (2020). Día Mundial para la Prevención del Suicidio. Trabajando juntos por su prevención. *Revista española de salud pública*, 93, e201903092. <https://www.scielo.org/article/resp/2019.v93/e201903092/>
- Aguilar, E. (2020). La educación transformadora en el pensamiento de Paulo Freire. *Educere*, 24(78), 197-206. <https://www.redalyc.org/journal/356/35663284002/html/>
- Aguilera-García, J.L. y Macías-Gómez, M. E. (2021). El valor didáctico de las prácticas narrativas. Análisis y proyección en la formación de los profesionales de la educación. En B. Saéz-Rico y L. Rayón (Ed). *Prácticas narrativas y profesorado: nuevos contextos de formación para la innovación educativa*, (pp. 45-62). Síntesis.
- Betanzos, D., Delgado, S., Martínez, F. y Paz, R. (2020). Empleabilidad, regulación emocional, iniciativa y satisfacción vital en estudiantes de Comunicación Humana. *Psicología y Salud*, 30(1), 25-35. <https://doi.org/10.25009/pys.v30i1.2615>
- Brockbank, A. y McGill, I. (2002). *Aprendizaje reflexivo en la educación superior*. Morata.
- Campo-Arias, A. y Suárez-Colorado, Y. (2019). ¿Es el suicidio un evento prevenible? *Revista de la Universidad Industrial de Santander. Salud*, 51(3), 197-199. <http://dx.doi.org/10.18273/revsal.v51n3-2019002>
- Cunningham, S., Hudson, C. C. y Harkness, K. (2021). Social media and depression symptoms: a meta-analysis. *Research on child and adolescent psychopathology*, 49(2), 241-253. <https://doi.org/10.1007/s10802-020-00715-7>

- Decreto 2780/1973, de 19 octubre, por el que se regulan los Colegios Mayores Universitarios. *Boletín Oficial del Estado*, 270, de 10 de noviembre de 1973. <https://www.boe.es/eli/es/d/1973/10/19/2780>
- EU Compass Consortium, Nova University, Trimbos Institute y Finnish Association for Mental Health (2017). *EU Compass for Action on Mental Health and Wellbeing Annual Activity Reports of Member States and Stakeholders*. <https://acortar.link/6HU0px>.
- Freire, P. (1994). *Cartas a quien pretende enseñar*. Siglo XXI.
- Freire, P. y Shor, I. (1986). *Miedo y osadía: La cotidianeidad del docente que se arriesga a practicar una pedagogía transformadora*. Siglo XXI.
- Fundación Española para la Prevención del Suicidio (2024). *Prevensuic. Prevención del suicidio*. <https://www.prevensuic.org/>
- Garcés-Vieira, M.V. y Suárez-Escudero, J.C. (2014). Neuroplasticidad: aspectos bioquímicos y neurofisiológicos. *Revista CES Medicina*, 28(1), 119-132. <http://scielo.org.co/pdf/cesm/v28n1/v28n1a10.pdf>
- Helliwell, J. F., Layard, R., Sachs, J. D., De Neve, J.-E., Aknin, L. B. y Wang, S. (2024). *World Happiness Report 2024*. University of Oxford, Wellbeing Research Centre. <https://bit.ly/4dh-qhDI>
- Instituto Nacional de Estadística (2023). *Estadísticas de Defunción por Causa de Muerte 2022*. <https://acortar.link/oRQcZn>
- Keles, B., McCrae, N., & Grealish, A. (2020). A systematic review: the influence of social media on depression, anxiety and psychological distress in adolescents. *International Journal of Adolescence and Youth*, 25(1), 79-93. <https://doi.org/10.1080/02673843.2019.1590851>
- Kohan, W. (2020). *Paulo Freire más que nunca: una biografía filosófica*. CLACSO.
- Ley Orgánica 8/2021, de 4 de junio, de protección integral a la infancia y la adolescencia frente a la violencia. *Boletín Oficial del Estado*, 134, de 5 de junio de 2021. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2021/06/04/8/dof/spa/pdf>
- Lillo Espinoza, J.L. (2004). Crecimiento y comportamiento en la adolescencia. *Revista de la Asociación Española de Neuropsiquiatría*, (90), 57-71. <https://scielo.isciii.es/pdf/neuropsiq/n90/v24n2a05.pdf>
- Lin, L. Y., Sidani, J. E., Shensa, A., Radovic, A., Miller, E., Colditz, J. B., Hoffman B.L., Giles L.M. y Primack, B. A. (2016). Association between social media use and depression among US young adults. *Depression and anxiety*, 33 (4), 323-331. [10.1002/da.22466](https://doi.org/10.1002/da.22466)
- Macías-Gómez, E. (2013). Orientación para las primeras acciones de la tutoría en la universidad. En E. Macías-Gómez (Ed.), *Selección, formación y práctica de los tutores en la universidad* (pp. 29-84). Universitas.
- Macías-Gómez, M.E., Aguilera-García, J.L., Gil, M.S., Rodríguez, M. y Villalba, C. (2016). *Experiencia de enseñanza y aprendizaje interdisciplinares para la generación de conocimientos básicos sobre inclusión educativa y su proyección social*. [Proyecto de Innovación Docente]. Universidad Complutense de Madrid. <https://eprints.ucm.es/id/eprint/35489/>
- Macías-Gómez, M.E. y González, F.E. (2014). Investigación en la singularidad de la formación de los docentes. En A. Medina; A. De La Herrán, A., y M.A. Domínguez (Eds.), *Fronteras en la investigación de la didáctica* (pp. 301-360). UNED.
- Macías-Gómez, E., Rodríguez-Sánchez, M., Aguilera-García, J. y Gil-Hernández, S. (2017). Adquisición de competencias transversales a través de la tutoría en la universidad. *La Cues-*

- tión Universitaria*, 9, 88-107. <https://polired.upm.es/index.php/lacuestionuniversitaria/article/view/3580>
- Macrynika, N., Auad, E., Menjivar, J. y Miranda, R. (2021). Does social media use confer suicide risk? A systematic review of the evidence. *Computers in Human Behavior Reports*, 3, 100094. <https://doi.org/10.1016/j.chbr.2021.100094>
- Ministerio Secretaría General del Gobierno de Chile. División organizaciones sociales (s.f.). *Guía de orientación metodológica de diálogos participativos*. <https://organizacionesocial.gob.cl/wp-content/uploads/2023/11/Guia-de-Dialogos.pdf>
- Montes, M. y Jiménez, A. (2023). *Guía para familias y educadores «Vivir», prevención del suicidio en adolescentes para los centros educativos de la Comunidad de Madrid*. Oficina Regional de Coordinación de Salud Mental. Consejería de Sanidad de la Comunidad de Madrid. <https://gestion3.madrid.org/bvirtual/BVCM051037.pdf>
- Organización Mundial de la Salud (2022). *Plan de acción integral sobre salud mental 2013-2030*. <https://www.who.int/es/publications/i/item/9789240031029>
- Organización Mundial de la Salud (2020). *I Informe sobre la situación mundial de la prevención de la violencia contra los niños 2020: resumen de orientación*. <https://iris.who.int/bitstream/handle/10665/332450/9789240007154-spa.pdf>
- Organización Mundial de la Salud (2019). *Suicide worldwide in 2019. Global health estimates*. <https://iris.who.int/bitstream/handle/10665/341728/9789240026643-eng.pdf?sequence=1>
- Papapanou, T.K., Darviri, C., Kanaka-Gantenbein, C., Tigani, X., Michou, M., Vlachakis, D., Chrousos, G.P. y Bacopoulou, F. (2023). Strong Correlations between Social Appearance Anxiety, Use of Social Media, and Feelings of Loneliness in Adolescents and Young Adults. *Int. J. Environ. Res. Public Health*, 20, 4296. <https://doi.org/10.3390/ijerph20054296>
- Primack, B. A., Shensa, A., Escobar-Viera, C. G., Barrett, E. L., Sidani, J. E., Colditz, J. B. y James, A. E. (2017). Use of multiple social media platforms and symptoms of depression and anxiety: A nationally-representative study among US young adults. *Computers in human behavior*, 69, 1-9. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2016.11.013>
- Pourmand, A., Roberson, J., Caggiula, A., Monsalve, N., Rahimi, M. y Torres-Llenza, V. (2019). Social media and suicide: a review of technology-based epidemiology and risk assessment. *Telemedicine and e-Health*, 25(10), 880-888. <https://doi.org/10.1089/tmj.2018.0203>
- Save the children (2019). *Informe Mundial Infancias Robadas 2019*. Save the Children. <https://acortar.link/EfsJbO>
- Suárez-Alonso, A. G. (2022). *Estrategia de Salud Mental del Sistema Nacional de Salud. Periodo 2022-2026*. Ministerio de Sanidad, Gobierno de España. <https://acortar.link/rx2DwK>
- United Nations. Sustainable Development Group (2019). *Marco de Cooperación de las Naciones Unidas para el Desarrollo Sostenible. Directrices internas*. <https://acortar.link/pyQJJW>

BLOQUE III.

FORMACIÓN DOCENTE PARA LA TRANSFORMACIÓN EDUCATIVA

III.I. UNIVERSIDAD Y FORMACIÓN INICIAL

28. Escenarios de aprendizaje reflexivo y crítico en la formación inicial del profesorado 423
LAURA BENÍTEZ SASTRE Y SOLEDAD ROS ROMERO
29. Contradicciones y desafíos de la colaboración interdisciplinar en la formación inicial docente para la inclusión 436
CLAUDIA SALAMANCA AROCA
30. #Noesunjuego. Un videojuego para sensibilizar sobre el trabajo infantil. 453
JUAN ANTONIO POSADA CORRALES, NOEMÍ RODRÍGUEZ FERNÁNDEZ, BEATRIZ CIMADEVILLA ALONSO Y PABLO GARMEN
31. Debates sobre (des)igualdad de género aplicados en la formación inicial docente: una aproximación cualitativa compleja basada en pensar con la teoría . . 468
CELINA SALVADOR GARCÍA, MARÍA MARAVÉ-VIVAS Y ELSA RIBEIRO DA SILVA
32. Aprendizaje-servicio: un enfoque multidimensional para la educación universitaria sostenible e inclusiva 482
INMACULADA GÓMEZ-JARABO, MARTA GÓMEZ-GÓMEZ Y BIENVENIDA SÁNCHEZ ALBA

28. ESCENARIOS DE APRENDIZAJE REFLEXIVO Y CRÍTICO EN LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO

LAURA BENÍTEZ SASTRE* Y SOLEDAD ROS ROMERO

Universidad Complutense de Madrid

* labenite@ucm.es

RESUMEN

La presente comunicación pone el foco en la formación inicial del profesorado y en la revisión de propuestas metodológicas que aboguen, desde una perspectiva inclusiva, por la conexión teoría-práctica desde una reflexión compleja del hecho educativo. Para ello, se diseña un estudio descriptivo en el que participan 603 estudiantes de los Grados de Educación Infantil, Educación Primaria y del Doble Grado de Educación Infantil y Pedagogía de la Facultad de Educación de la Universidad Complutense de Madrid. El análisis de las observaciones registradas se realiza a través del Método Comparativo Constante (Sirvent, 2003) extrayendo categorías de análisis significativas. Estas evidencian que las prácticas de enseñanza desarrolladas suponen a los estudiantes un desafío cognitivo en tanto en cuanto se alejan de propuestas tradicionales unidireccionales y de ejercitación memorística de las que están habituadas. Cabe destacar que, si bien la metodología desarrollada moviliza el pensamiento de los estudiantes hacia miradas de mayor complejidad, se requiere seguir ofreciendo estos escenarios en la formación inicial que permitan superar dichas dificultades.

PALABRAS CLAVE

Formación inicial del profesorado, metodología inclusiva, reflexión docente.

1. INTRODUCCIÓN

En el marco de la Agenda 2030, el Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 «Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos», la UNESCO (2020) destaca la relevancia del papel del docente para su logro y, para ello, «la educación inicial para docentes (también conocida como formación o capacitación previa al servicio) es clave para la calidad y el rendimiento docentes» (p.47). Esta formación en el ámbito universitario no es inmune a las transformaciones culturales de la sociedad actual y, por ende, a los efectos que las mismas tienen en el hecho educativo, situación que motiva a revisar profundamente sus dimensiones de estudio interpretando qué tipo de escenarios dejan «marcas» significativas en los estudiantes que los transitan (Zabalza, 2015; Gargallo y otros, 2015; Perrenoud, 2006). Por tanto, quienes somos parte de este entramado formativo asumimos la responsabilidad de identificar evidencias científicas que den cuenta de los tipos de escenarios que pueden dejar estas huellas. En este sentido, las expresiones de los estudiantes operan de brújula marcando el norte que buscamos identificar.

Entre ellas, aparece de manera recurrente la desconexión que señalan entre los contenidos disciplinares y las prácticas que registran en sus tiempos de prácticum.

Evidentemente, estos comentarios expresan la dificultad que tienen para vislumbrar el interjuego que, como un todo, constituyen teoría y práctica, circunstancia que no puede ser entendida sin revisar la dicotomía existente entre ambas durante su periodo de formación inicial docente (Seixas Sampaio, 2019). Puede identificarse aquí una barrera para su aprendizaje enmarcada en las prácticas educativas que se desarrollan en las aulas, desde el punto de vista del paradigma de la inclusión en educación que se desarrolla en los últimos años (Echeita, 2012). Cabe pensar, por tanto, las consecuencias que puede traer un modelo formativo que tienda a alejar una de otra pues, como señalan Herrán y Fortunato (2017), «el discurso en torno al conocimiento práctico-versus teórico fomenta una dualidad que aleja al investigador o al docente de una comprensión del fenómeno educativo y de la formación basada en la complejidad» (p. 6).

2. MARCO TEÓRICO

Es indudable que este proceso requiere comprender el hecho educativo desde un análisis reflexivo complejo que, en tanto experiencia situada (acorde ya señalaba John Dewey en los albores del siglo XX), conecte con las características, necesidades y posibilidades de las sociedades actuales. Para ello tiene sentido acentuar los procesos de indagación reflexiva que conecten las teorías con las prácticas, y viceversa, y, de este modo, acompañar a los estudiantes en la deconstrucción (Derrida, 1989) de la unicidad en las prácticas de enseñanza consideradas hegemónicas y, por contrapartida, consideren que estas solo constituyen una parte del conjunto de alternativas teórico-prácticas que guían los modos de enseñar. La inmersión en escenarios de estudio centrados en la práctica parece ser un camino idóneo para transitar en esta dirección pues, tal como señala Schön (1992), «los estudiantes aprenden mediante la práctica de hacer o ejecutar aquello en lo que buscan convertirse en expertos» (p. 29). A partir de esta perspectiva situada, «se aboga por una enseñanza centrada en prácticas educativas auténticas, las cuales requieren ser coherentes, significativas y propositivas» (Brown et al., 1989, como se citó en Díaz Barriga 2003, p.34). Así, UNESCO (2020) señala que «los enfoques más eficaces de la formación docente combinan teoría y práctica, e implican a los principiantes para que participen de manera activa en su aprendizaje» (p.48). Esta práctica no puede estar alejada de un paradigma de inclusión educativa como eje vertebrador no solo del abordaje de la profesión docente futura, sino desde el mismo momento de la formación inicial del profesorado. Es decir, acorde señala Pujolás (2003), «la inclusión educativa no puede reducirse al campo de los grandes principios, sino que ha de hacerse operativa a través de decisiones que afecten a la práctica educativa de cada día» (p. 23).

En esta línea de pensamiento, Imbernón (2017) señala que:

Es necesaria una profunda reflexión sobre un nuevo modelo de formación inicial del profesorado, que permita formarse en un nuevo papel como agentes de cambio educativo, cultural y social (p. 48).

Parece adecuado, entonces, acompañar a los estudiantes universitarios desde una perspectiva inclusiva a construir su aprendizaje a partir de su propia experiencia, haciendo anclajes con sus vivencias en el presente, así como servir de modelaje para ser trasladado posteriormente a las aulas en las que ejercerán la docencia. Así, Imbernón (2021) hace especial hincapié en la forma de encarar la práctica docente por parte del profesorado de la formación inicial a partir de prácticas educativas en las que la manera de llevar a cabo las acciones educativas en el aula universitaria sea ejemplificadora, al mismo tiempo que se acerca la teoría que las sustentan, esto es, la manera de proceder del profesor universitario debe servir de modelaje en la manera de enseñar, guiar al alumnado, resolver situaciones problema, etc. Siguiendo a Dewey (2010),

El presente afecta al futuro en algún modo. Las personas que tengan alguna idea de la conexión entre ambos son las que disfrutan de una madurez plena. Consiguientemente sobre ellos descansa la responsabilidad de crear las condiciones para el género de experiencia presente que tenga un efecto favorable sobre el futuro (p.91).

En esta línea, Echeita (2018) propone cuatro factores para el desarrollo de una educación inclusiva: la reflexión del docente que recapacita junto con sus compañeros acerca de su práctica; el uso de evidencias que permite guiar su proceso; la colaboración con otros profesionales para generar contextos inclusivos; y la disposición a formarse y a asesorarse para encarar los retos. Este mismo autor señala que se «apuesta por un marco que refuerza el principio de considerar la enseñanza como una profesión eminentemente reflexiva y ayuda a superar el modelo de profesor que sólo «imparte conocimientos» (p.12). Así mismo, en «Competencias esenciales en la formación inicial de un profesorado inclusivo» (Echeita, 2012), recoge que debería ser «objetivo -el hecho- de que los futuros profesores y profesoras, desde el mismo momento de su iniciación profesional, se sientan suficientemente competentes para planificar, desarrollar y evaluar propuestas educativas inclusivas» (p.8) en el que se «apuesta por un marco que refuerza el principio de considerar la enseñanza como una profesión eminentemente reflexiva y ayuda a superar el modelo de profesor que sólo «imparte conocimientos» (p.12).

Y es en el aula universitaria, entendida como espacio reflexivo de co-construcción de conocimiento para el desarrollo competencial (y no de mera transmisión de contenidos) donde, atendiendo a todos estos desafíos, se centra el estudio que se presenta. Sus antecedentes se ubican en el desarrollo de un proyecto de innovación docente de la Universidad Complutense de Madrid (UCM) denominado «De Tú a tú» en el que, a través de tres ediciones, el equipo innovador (conformado, entre otros, por varios integrantes del Grupo de Investigación UCM 940816 denominado «Estudios sobre comunicación y lenguajes para la inclusión y la equidad educativa (ECOLE)») indaga en los perfiles de los futuros docentes. Se identifican dos tendencias fundamentales: «decir lo que saben», aun cuando la propuesta de aprendizaje requiera «usar lo que saben»; y predominio de estrategias de memorización y repetición lineal de los contenidos, cuestión que se pone en evidencia, principalmente, en la producción de textos académicos» (Sáenz-Rico et al., 2015, p. 150).

Las conclusiones analizadas en el contexto del Grupo de Investigación al respecto de la indagación evaluativa que supuso esta experiencia innovadora habilitaron nuevos es-

cenarios de estudio docente conducentes a la reflexión de las prácticas en la formación inicial del profesorado. Se presentan en los siguientes apartados detalles de la propuesta desarrollada.

2. OBJETIVOS / HIPÓTESIS

El estudio que se presenta pone su foco central en analizar las posibilidades formativas que ofrecen prácticas de enseñanza innovadoras implementadas en la formación inicial del profesorado tendentes a la construcción de representaciones conceptuales integradas y vinculadas con la práctica desde un aprendizaje autónomo.

Los objetivos que movilizan este estudio se centran, pues, en los siguientes aspectos:

- Analizar las posibilidades formativas que ofrecen los procesos de transposición didáctica implementados en la formación inicial del profesorado cuando conectan teoría y práctica desde metodologías activas (ABP).
- Profundizar en el concepto de inclusión educativa cuando esta se considera desde el contexto del aula y no desde las características individuales de los estudiantes universitarios.
- Indagar las opciones que generan diferentes ambientes de aprendizaje en el modelaje competencial del estudiantado que cursa estudios de Magisterio.
- Planificar propuestas que propongan la resolución de problemas (conducentes a imaginar situaciones, indagar, diseñar propuestas de intervención docente, actuar, revisar lo realizado para su reajuste), y analizar sus posibilidades formativas.

3. METODOLOGÍA / MÉTODO

A fin de alcanzar los objetivos propuestos, se desarrolla un estudio exploratorio, desarrollado en los cursos del 2021/2022 al 2023/2024 en el participaron 603 estudiantes de la Facultad de Educación (UCM) que cursan las siguientes asignaturas: Didáctica e Innovación Curricular (Grado de Maestro en Educación Primaria y en Educación Infantil, y Doble Grado de Educación Infantil y Primaria); y Organización y Gestión de Instituciones y Programas Educativos (Grado de Maestro en Educación Primaria y de Educación Infantil, y del doble Grado de Educación Infantil y Pedagogía).

Atendiendo a lo señalado en apartados anteriores, se considera la necesidad de acercar experiencias traídas de la práctica a los estudiantes universitarios que inician sus estudios de Magisterio, ya sean de su propia biografía académica como estudiantes o narradas por docentes de aula, con las representaciones conceptuales que las sustentan. Para ello, se diseñan, como parte de las prácticas de las asignaturas referidas, dinámicas de aprendizaje que requieran la interrelación de los aspectos conceptuales propios de dichas materias con su aplicabilidad en la práctica. Es decir, se crean escenarios de reflexión compartida de los contenidos puestos en acción (de la teoría a la práctica, y viceversa) pues, siguiendo a Nóvoa (2009), «La formación de profesores ganaría mucho si se organizase, preferentemente, en

torno a situaciones concretas de fracaso escolar, de problemas escolares o de programas de acción educativa» (p. 209).

Los datos son extraídos a partir de la observación del desempeño de los estudiantes en las dinámicas de aprendizaje diseñadas por las autoras, constituidas en comunidad de estudio en las asignaturas referidas.

La metodología docente utilizada para ello se centra en el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP). Siguiendo esta, se planifican situaciones de aprendizaje a partir de las cuales los estudiantes ponen en acción los contenidos de la asignatura mediante procesos de aproximación indagatoria a la situación presentada buscando alternativas de acción. Se potencia, en este contexto, la diversidad de modos de resolver a partir de una mirada inclusiva centrada en el contexto de aula para «garantizar una educación de calidad que ofrezca espacios de aprendizaje y pedagogías para todo el alumnado» (ODS4) en las que los alumnos pueden dar respuesta al *por qué* de su aprendizaje desde el anclaje con sus redes emocionales, al *cómo* llevarlo a cabo y al *qué* desde la estrategia (Elizondo, 2022). Por otra parte, desde esta perspectiva, se reconoce la capacidad del alumno para tomar decisiones respecto de su proceso de aprendizaje (Coll, 2018). Se organizan, para ello, distintos agrupamientos:

- Pareja Pedagógica (PP), estables a lo largo de todo el desarrollo de la asignatura;
- grupo-Claustro (G-C), simulando un claustro docente, conformado con, aproximadamente, tres parejas pedagógicas; y
- Gran Grupo (GG), que sirve de contexto de reflexión y análisis compartido en torno a las temáticas presentadas en clase por el profesorado.

Las propuestas de trabajo en Pareja Pedagógica se definen por encarar propuestas prácticas (situaciones-problema escolares reales o realistas, retos, escenarios educativos) que los estudiantes analizan desde su propia experiencia educativa y/o a partir de las charlas de docentes de reconocido prestigio por su labor educativa inclusiva que asisten al aula. Junto a ello, se acompaña con la indagación y estudio crítico de textos formales (artículos, capítulos, etc. de autores referentes) relacionados con la acción educativa que se encara. En el interjuego de la reflexión conjunta de ambos miembros de la pareja en paralelo con aquellas que se van conformando en Gran Grupo, los estudiantes resuelven las prácticas a lo largo de varias sesiones poniendo en acción estrategias de planificación, desarrollo de acciones educativas y evaluación de estas, con el acompañamiento de las docentes en este camino de transposición didáctica.

En el caso de las acciones educativas que se desarrollan en Grupo-Claustro, los estudiantes se enfrentan a retos de mayor envergadura. Las asignaturas en las que se desarrolla la presente investigación prevén la resolución de distintas problemáticas que se presentan en torno a una guía de trabajo grupal. Este trabajo en grupo recibe el nombre de «claustro docente» (estableciendo un símil con el claustro docente que se organiza en ámbito escolar). La resolución de cada problemática está relacionada con los contenidos de la asignatura. Se configura un grupo (claustro) entre varias parejas pedagógicas que los estudiantes conforman en clase y, al igual que en el caso de las acciones de Pareja Pedagógica, las propuestas se resuelven en grupo asumiendo la propia responsabilidad de cooperación de cada uno de sus miembros.

En cada una de las situaciones-problema que se propone resolver, los estudiantes reciben la guía de trabajo mencionada en la que se explicitan los objetivos de la misma y las competencias que se pretenden desarrollar, así como la secuencia de trabajo. De esta manera, en el escenario de estudio en el que se convierte el aula universitaria, cada grupo de estudiantes se desenvuelve de manera autónoma y a la vez reflexiona y coopera en la construcción del conocimiento junto a los demás.

Las situaciones de aprendizaje que se llevan a cabo tanto en Pareja Pedagógica como en Grupo-Claustro, se retroalimentan entre sí y conforman un conjunto de desempeños y aprendizajes como un todo, en un urdir, reflexionar, contrastar, planificar, repensar, indagar, desarrollar, evaluar, relacionar la pedagogía formal con cada uno de los escenarios de la práctica educativa, la propia experiencia, desde una mirada verdaderamente crítica e inclusiva, desde la diferencia de cada uno de los agentes que compone el cuadro educativo.

En el desarrollo de las asignaturas mencionadas, se favorece la utilización de terminología y conceptos fundamentales del campo de la Organización y Gestión Escolar y de la Didáctica y la Innovación Educativa, orientados a la posterior toma de decisiones en el ámbito escolar desde la perspectiva de la inclusión. Y, por otro lado, se proporciona al alumnado de un conjunto de conocimientos flexible, actual y abierto, que les capacite para reflexionar y profundizar acerca de las estrategias de intervención práctica a través de la organización escolar y la didáctica.

4. RESULTADOS

El análisis de los datos obtenidos se realiza siguiendo el Método Comparativo Constante (MCC) (Sirvent, 2003). En la comparación de incidentes observables, se encuentran unidades de sentido y categorías que aúnan los fragmentos en los que se comparte una misma idea hasta que se cierra el proceso por saturación.

Se evidencia del análisis realizado que la metodología de trabajo diseñada por el equipo docente lleva al estudiantado a desplegar diversidad de opiniones y respuestas a partir de la reflexión y trabajo cooperativos, otorgando valor a, por ejemplo, conocimientos extraídos de su propia biografía escolar reconstruyendo estas experiencias desde un nuevo marco ligado al análisis de la teoría y las aportaciones de los grandes referentes de la educación. En el contexto de un Grupo-Claustro se narraba en los siguientes términos: *«Dentro de los docentes de este claustro, encontramos distintas experiencias educativas como estudiantes durante nuestra escolarización. (...). De acuerdo con estas vivencias, hemos establecido qué tipo de educación queremos para el centro que estamos creando en la práctica de clase, ayudándonos de metodologías e ideas experimentadas por cada uno. Hemos podido ubicar esas experiencias en los paradigmas educativos, ahora sabemos cómo se llama eso que vivíamos como niños/as, y, hemos podido analizar las consecuencias de esos modelos de enseñanza»* (G-C. 18). Así, parecen propiciarse anticipaciones de conceptos relacionados con la pedagogía contribuyendo a dotarlas de un carácter formal con el desarrollo de las prácticas de enseñanza propuestas.

Se identifica que, en general, al estudiantado le es complejo extraer de las narrativas de experiencias educativas contadas por un «otro», o de la propia biografía escolar, la informa-

ción análoga a las teorías de la educación y a los aportes de diferentes corrientes y autores. Pero, también se recogen evidencias que indican que con el acompañamiento del profesor como mediador a través de preguntas indagatorias que conflictúan cognitivamente al estudiantado y colaborando en la organización de sus respuestas de manera formal en un análisis de gran grupo, parece reconstruirse la realidad y la interpretación de la misma. Para ello, las estrategias didácticas empleadas por el profesorado son tendentes a cuestionar e interpelar, a generar oportunidades e incertidumbres, a posibilitar la reelaboración del conocimiento, haciendo anclajes entre la práctica y el saber formal.

Ahora bien, se observa dependencia cognitiva del estudiantado por lo que se focaliza desde esta metodología la necesidad de establecer estrategias que favorezcan progresivamente prácticas de trabajo que contribuyan al desarrollo de un pensamiento crítico y autónomo. En este sentido, se elaboran en Parejas Pedagógicas y Grupo-Claustro productos que recojan la diversidad de estrategias de resolución del estudiantado en los que queden reflejadas las reflexiones cada vez más elaboradas y formales desarrolladas en el aula. En línea con Imbernón (2024), se pretende «ayudar al desarrollo de capacidades reflexivas sobre la práctica docente que permitan interpretar, comprender y reflexionar sobre la docencia y la realidad científica y social, y que permitan interactuar y aprender con los iguales» (p.219-220).

Por otra parte, a partir de las propuestas de enseñanza diseñadas, parece darse al estudiantado la oportunidad de pensar desde otra perspectiva, democratizando los saberes del grupo al mismo tiempo que descubren y elaboran los conocimientos que van adquiriendo desde el interjuego del trabajo individual al grupal, y viceversa, con el esfuerzo de indagar, argumentar, contraargumentar y reestructurar. Una Pareja Pedagógica lo expresa en los siguientes términos: *«Como he aprendido en esta asignatura, es importante generar espacios que permitan al educando asumir la responsabilidad de su propia experiencia de aprendizaje, llevándolo al nivel que mejor se adapte a sus necesidades y capacidades. En este contexto, el maestro se transforma en un guía en lugar de un instructor, proponiendo experiencias para que los alumnos puedan aprender diversos contenidos intelectivos a través de acciones, experimentación e investigación»* (PP. 2).

En la interacción del contexto, la cultura y la acción, esto es, en un acercamiento al conocimiento situado, se evidencia que el estudiantado construye significados con sentido social a partir de escenarios comunicativos en los que el trabajo de aula supone un modelaje acerca de los procesos de aprendizaje. Un estudiante lo expresaba con las siguientes palabras: *«Se trata un poco de hacer como hacemos nosotros en clase aquí, eso que vas haciendo tú, que vas acompañando, haces preguntas para que pensemos, pero trabajamos nosotros en grupos o en parejas, y luego hablamos todos juntos»* (G.G. 73).

A partir de la resolución de problemas desde un enfoque de trabajo cooperativo, con el andamiaje del docente como mediador y respetando el nivel de desarrollo potencial del estudiantado, se identifica que los estudiantes logran construir en colaboración con otros (desde la discusión y reflexión compartidas, y la confrontación de interpretaciones), nuevas perspectivas y miradas educativas más profundas y críticas, en las que las estrategias docentes trascienden el modelo tradicional para vislumbrar enfoques más acordes con las corrientes activas del aprendizaje. Así lo evidencian las reflexiones de varios Grupos-Claustro. Se ejemplifica uno de ellos: *«Promover la autonomía y la diversidad en el diseño de espacios ha desencadenado una reflexión aún más profunda sobre nuestra visión del aprendizaje*

y la individualidad de cada niño. Queremos crear ambientes que celebren las diferencias que así lo son, dignas de celebrar, bellas, incomprensibles y necesarias, reconociendo que la verdadera enseñanza va más allá de los contenidos puestos en un papel y se centra en el desarrollo único de cada estudiante» (G-C. 33).

En sintonía con la mirada de Imbernón (2024) acerca de la formación inicial del profesorado, parece propiciarse:

Una formación que permita la reflexión en y sobre su acción, y también sobre la acción de otros (en estudios de vida del aula, en trabajo colaborativo, en la reflexión sobre el contexto, en variación metódica o heterodoxia didáctica, en el reconocimiento de la singularidad...). La formación debería ayudar al desarrollo de la dimensión intelectual en la docencia, no únicamente en contenidos y destrezas fragmentarios y de carácter normativo. Una formación que permita la reflexión en y sobre su acción, y también sobre la acción de otros (en estudios de vida del aula, en trabajo colaborativo, en la reflexión sobre el contexto, en variación metódica o heterodoxia didáctica, en el reconocimiento de la singularidad...). La formación debería ayudar al desarrollo de la dimensión intelectual en la docencia, no únicamente en contenidos y destrezas fragmentarios y de carácter normativo (p.219-220).

En este sentido, en el contexto de reflexión en gran grupo, el estudiantado expresa: *«la verdadera acción educativa trasciende los temarios, actividades, currículums y abarca también la creación de un ambiente y un espacio» (G.G. 26), así como «dentro de los docentes de este claustro, encontramos distintas experiencias educativas como estudiantes durante nuestra escolarización (...) hemos establecido qué tipo de educación queremos para nuestro centro (...) finalmente, nos decantamos por una educación de enfoque comunicativo, posicionando al alumno en un primer plano, y dando importancia al trabajo en equipo en los distintos proyectos y actividades del centro así como a la diversidad entre los alumnos y sus familias» (G.C. 53).*

Esta alteridad en la comunicación a partir de prácticas de trabajo que pretenden movilizar la reflexión en torno a la conexión entre los conocimientos formales con experiencias reales de contextos escolares, junto con la propia experiencia como discentes que tienen de su recorrido en el sistema educativo, parece impulsar el pensamiento crítico del estudiantado que adopta nuevas miradas. En una sesión de Gran-Grupo se recoge la siguiente reflexión: *«Se trata de poner el foco en las barreras del contexto de la escuela y no tanto en las dificultades que cada niño tiene. La inclusión tiene que abarcar a la diversidad de todos los niños del aula. Nos costaba ver en qué consistían estas barreras y encontrar facilitadores para todos» (G.G. 9).*

El proceso de recogida y análisis de datos ha propiciado alcanzar, entre los señalados anteriormente, el objetivo planteado por las investigadoras al respecto de diseñar propuestas didácticas basadas en la resolución de problemas para el desarrollo competencial del estudiantado de magisterio en las materias especificadas en apartados anteriores. En aras de ejemplificar el tipo de propuesta diseñadas e implementadas, en la Tabla 1 se exponen las actividades propuestas en el marco de una de estas guías de Grupo-Claustro de la asignatura de «Organización y gestión de instituciones y de Programas Educativos» del Grado de Educación Infantil (cabe señalar que en la guía de trabajo completa se explicitan los objetivos y competencias a desarrollar acorde a la ficha docente de la asignatura).

Tabla 1. Guía de trabajo propuesta al Grupo-Claustro del Grado de Educación Infantil – asignatura «Organización y gestión de instituciones y de programas educativos».

A. Lo primero... vamos a situarnos. Contexto que guiará las sesiones de claustro en clase:

Imaginemos una experiencia piloto en la que el alumnado que egresa del Grado de Educación Infantil se incorpora en un centro educativo de nueva creación. De modo que los ilusionados nuevos maestros se integran en el claustro docente del centro educativo y se disponen a iniciar las tareas.

B. Actas de cada sesión de Claustro:

Durante cada una de estas sesiones de claustro se debe **levantar un acta** que recoja el intercambio mantenido en el grupo de trabajo y las decisiones asumidas (quiénes participan, qué aporta cada uno, qué deciden, etc.). Como en las actas reales que se redactan después de las reuniones de claustro de los centros educativos, se debe consignar a los presentes y ausentes de cada sesión, y se debe hacer un índice de los asuntos tratados en esa sesión (el orden del día), que después se desarrollará.

Cada semana, un miembro diferente del claustro se encargará de redactar esta acta y subirla al aula virtual (todas las actas se acompañarán, además, como anexo al trabajo final).

1. Empezar poniendo el Orden del Día (listado de los asuntos a tratar);
2. Consignar a continuación: ausentes y presentes (como en las actas reales de un centro);
3. Describir en cada punto del orden del día: temática tratada, deliberaciones de cada miembro del claustro -quién-, acuerdos alcanzados...;
4. Firma el secretario del día: el que tomó notas y que tiene la responsabilidad de subir esa acta al aula virtual.

Cada sesión requiere un proceso en el que cada pareja pedagógica integrante del grupo-claustro tiene que realizar las siguientes actividades:

- a) Antes de la sesión: analizar qué propuestas plantea la sesión y preparar los materiales y/o propuestas que se requiere llevar el día de la sesión.
- b) Durante la sesión: participar activamente intercambiando los aportes; comenzar junto con los demás integrantes del claustro a hacer el informe general (el trabajo final de claustro) de cada sesión y tomar notas para realizar el acta correspondiente.
- c) Después de la sesión: seguir comunicándose entre los integrantes del claustro para terminar el informe general de cada sesión (el desarrollo del trabajo final de claustro); y hacer el acta correspondiente.

Vamos a tomar las primeras decisiones a nivel centro.

La primera de sus tareas es analizar las características del centro educativo y de su comunidad para poder después (en sesiones posteriores) realizar una PROPUESTA PEDAGÓGICA DEL CENTRO (o PROYECTO EDUCATIVO DEL CENTRO) que, respetando las enseñanzas mínimas del currículum que el estado español propone para la Educación Infantil, permita que el alumnado tenga las condiciones óptimas para desarrollar sus competencias. Se habrán de tener en cuenta los documentos trabajados en las prácticas de Pareja Pedagógica y las reflexiones elaboradas en Gran Grupo acerca de los mismos desde la mirada inclusiva que proponen.

Para ello, comenzaremos de la siguiente manera:

ACTIVIDAD 1: Organizamos un CLAUSTRO DE UN CENTRO EDUCATIVO DE EDUCACIÓN INFANTIL Y PRIMARIA

- 1.1. Definir, de forma general, las características del centro educativo: si es urbano o rural (CRA – Centro Rural Agrupado-); describir la localidad o barrio de forma general; las líneas que tiene en el centro (aulas); etc.
- 1.2. Identificar el equipo pedagógico (¿quién va a asumir cada función?): equipo directivo, tutores de cursos, etc.: ¿cursos?, ¿coordinación pedagógica/coordinador del equipo docente?, etc. Cada docente debe estar al frente de un grupo-clase como tutor.
- 1.3. Identificar las características de la comunidad a la que pertenece el centro educativo (que tienen relación con el mismo, no ya acerca de la localidad/barrio): familias, centros de cultura, bibliotecas del centro y cercanas al mismo, aspectos urbanísticos preparados para la infancia, etc.
- 1.4. **¿Qué aspectos de la experiencia como alumno/alumna de los docentes de este claustro se podrían incluir como características de este centro por considerarlas adecuadas para el aprendizaje del alumnado? Justificar el motivo en cada caso.**
- 1.5. Incluir otros temas que quieran agregar los integrantes del claustro.

ACTIVIDAD 2: AMBIENTES DE APRENDIZAJE

Pensemos en el ambiente físico y los espacios que necesitamos organizar en nuestro centro educativo para llevar a cabo las actividades que queremos desarrollar con el alumnado.

Para ello, primero, hagamos una lista de estas actividades (teniendo en cuenta el curriculum oficial) para los distintos cursos de Infantil:

- 1.1 **¿Qué tipo de actividades vamos a proponer para que puedan desarrollar sus competencias?**
- 1.2 **¿Qué metodologías y estrategias de enseñanza pretendemos asumir para llevar adelante estas actividades?**
- 1.3 **¿En qué tipo de actividades podemos incluir a las familias?**
- 1.4 Lista de actividades que llevaríamos acabo. Requieren descripción:
 - 1.4.1 Título de la actividad;
 - 1.4.2 Objetivos que se pretenden conseguir;
 - 1.4.3 Competencias que va a desarrollar;
 - 1.4.4 Descripción del desarrollo de la actividad.

- 1.5 **¿Qué tipo de aulas y espacios comunes necesitamos para desarrollar esas actividades?**

Hagamos planos de la organización de las aulas para los distintos cursos y de los espacios comunes del centro educativo teniendo en cuenta las competencias, actividades y metodologías planificadas en el punto anterior. Para esta Actividad 2 es necesario utilizar la normativa vigente, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Infantil.

ACTIVIDAD 3: INDAGANDO EN OTROS CENTROS PARA ORGANIZAR EL PROPIO

Ahora que vuestro centro educativo va tomando cuerpo, tiene un nombre, ubicación, características generales, se desarrollan una serie de acciones y actividades pedagógicas en unos espacios determinados que habéis diseñado, es el momento de organizar su funcionamiento. Para ello, previamente debéis indagar en las webs de otros centros, recabar información de cómo lo hacen y poner mirada crítica en las elecciones que toman acerca de cómo gestionarse.

Así pues, el primer paso es analizar las webs de los centros educativos de referencia por su calidad educativa y su mirada inclusiva (CEIP Víctor de Mendoza, Escuela Ideo, CEIP Mario Benedetti, CEIP Núñez de Arenas, CEIP Trabenco).

3.1. Recopilación y análisis de los datos encontrados

Para ayudaros a poner mirada en qué buscar y qué analizar, debéis ir rellenando al mismo tiempo que indagáis, tablas con los datos encontrados en los centros propuestos acerca de:

- a) Organigrama del centro (personal y funciones).
- b) Aspectos relacionados con el proyecto educativo del centro.
- c) Aspectos relacionados con el plan de acción tutorial.
- d) Aspectos relacionados con el plan de atención a la diversidad.
- e) Proyectos que se realizan en el centro.

3.2. ¿De qué trata cada documento y para qué sirve?

A la luz de lo analizado en el apartado anterior, explicad para qué sirve cada uno de los documentos que organizan la vida de un centro (PEC, PAT, PAD), quiénes lo construyen y qué partes debe tener.

ACTIVIDAD 4: ORGANIZACIÓN DE VUESTRO PROPIO CENTRO

4.1. Profundización en el diseño de cada uno de vuestros centros

Después de analizar en el contexto del claustro los datos encontrados en los distintos centros educativos estudiados en la actividad anterior, se revisan las decisiones tomadas en la práctica de claustro para nuestro propio centro y se realizan las modificaciones que se consideren oportunas, con la nueva información y debate entre los miembros del claustro.

¿Cuáles son las modificaciones y por qué se decide llevarlas a cabo?

4.2. La documentación de vuestro propio centro: fundamentada en la realidad que habéis diseñado. ¿Qué diría de vuestra mirada pedagógica?

4.2.1.- PEC: ¿Qué encontraríamos en el PEC de vuestro centro? Describidlo.

4.2.2.- PAT: ¿Qué encontraríamos en el PAT de vuestro centro? Describidlo.

4.2.3.- PAD: ¿Qué encontraríamos en el PAD de vuestro centro? Describidlo.

4.2.4.- ¿Qué acciones o proyectos se desarrollarían en todo vuestro centro?

5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

A partir de los resultados obtenidos en el estudio que se presenta en este capítulo se concluye que es necesario seguir reflexionando sobre las tareas de aprendizaje que, desde una mirada inclusiva en los procesos de enseñanza-aprendizaje en el aula universitaria, potencien operaciones mentales de orden superior (tales como, la argumentación, la relación entre conceptos, la realización de analogías, etc.) frente a otras que aboguen por ejercitaciones repetitivas y memorísticas. Así, se considera imprescindible planificar y dinamizar tareas que ubiquen a los futuros docentes en el contexto sociopolítico actual y que posibiliten la constitución de una identidad docente comprometida con la equidad y la inclusión educativa. Para ello, se opta por potenciar un aprendizaje colaborativo que permita compartir y reflexionar con otros desde una mirada inclusiva que integre la diversidad de estrategias de resolución dando valor al pensamiento divergente (D'Angelo & Medina, 2000).

En otro orden de ideas, el efecto del aprendizaje por modelaje no es inherente en exclusividad a la infancia; el estudiantado universitario tiene la oportunidad de trascender su propia experiencia educativa de las etapas educativas anteriores (situaciones estandarizadas en muchos casos que tienden a reproducirse en el ejercicio de la profesión sin una reflexión profunda) en contextos universitarios en los que el profesorado les brinde, a partir de su propio quehacer, miradas educativas inclusivas que fomenten, no para el futuro, sino en el desarrollo de su competencia docente, experiencias de aprendizaje reflexivas, colaborativas, de investigación-acción, que incrementen su pensamiento divergente, la toma de decisiones amplia (abarcando el contexto social, político y cultural en el que se enmarcan) que muestre, en la vivencia educativa de la enseñanza superior, la interdependencia real entre la teoría y la práctica. Conviene pues, revisar el fondo epistemológico, ideológico y político respecto a qué, cómo y para qué se enseña en las aulas de formación inicial del profesorado.

6. LIMITACIONES Y PROPUESTAS

Con las limitaciones que se desprenden de la presente investigación, en el contexto de la universidad en la que se desarrolla, sin la pretensión de generalizar sus resultados a otros escenarios, y atendiendo a todas las cuestiones expuestas, se considera que es importante potenciar una Comunidad profesional de aprendizaje que incida en el trabajo en Red y la creación de una Red de redes que permita incorporar diferentes actores del ámbito educativo en el contexto de la formación inicial del profesorado.

Se apoya la necesidad de seguir indagando en torno a prácticas educativas universitarias en el marco de la formación inicial del profesorado que fomenten la inclusión y la equidad desde una perspectiva amplia en la que la presencia, la participación y el logro común se vean atravesados por ámbitos de formación compartida desde escenarios comunicativos, analíticos, reflexivos, de investigación-acción, a partir de situaciones educativas contextualizadas, en los que la diversidad y la heterogeneidad se vivan como oportunidad y enriquecimiento.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Coll, C. (2018). La personalización del aprendizaje escolar, una exigencia de la nueva ecología del aprendizaje. *La personalización del aprendizaje*, 3, 5-12. <https://www.grao.com/revis-tas/la-personalizacion-del-aprendizaje-34863?contenido=367089>
- D'Angelo, E. y Medina, A. (2000). El enfoque didáctico comunicativo y las aulas integradoras. En VV.AA. (Eds.), *La educación en los primeros años* (pp. 58-75). Novedades Educativas.
- Derrida, J. (1989). *La escritura y la diferencia*. Anthropos.
- Dewey, J. (2010). *Experiencia y educación*. Biblioteca Nueva.
- Díaz Barriga, F. (2003). Situated cognition and strategies for meaningful learning. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 5 (2). <http://redie.ens.uabc.mx/vol5no2/contents-arceo.html>
- Echeita, G. (2012). Competencias esenciales en la formación inicial de un profesorado inclusivo. Un proyecto de la agencia europea para el desarrollo de las necesidades educativas especiales. *Revista Tendencias pedagógicas*, 19, 7-24. <https://revistas.uam.es/tendencias-pedagogicas/article/view/1999>
- Echeita, G. (2018). Termómetro para la valoración de la educación inclusiva en un centro escolar. *Programa Red para la Educación Inclusiva*. Plena inclusión España. <https://www.plenainclusion.org/sites/default/files/termometro-edu.pdf>
- Elizondo, C. (2022). *Neuroeducación y diseño universal para el aprendizaje. Una propuesta práctica para el aula inclusiva*. Octaedro.
- Gargallo, B.; Morera, I. y García, E. (2015). Metodología innovadora en la universidad. Sus efectos sobre los procesos de aprendizaje de los estudiantes universitarios. *Anales de psicología*, 31, 3, 901-15. <http://dx.doi.org/10.6018/analesps.32.1.179871>
- Herrán, A. y Fortunato, I. (2017). La clave de la educación no está en las nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC). *Revista Didáctica, Innovación y Multimedia*, 36. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=303351030008>
- Imbernón, F. (2024). Tendencias y retos internacionales en la formación permanente del profesorado para la innovación educativa. *RECIE. Revista Caribeña de Investigación Educativa*, 8(1), 215-229. <https://doi.org/10.32541/recie.2024.v8i1.pp215-229>
- Imbernón, F. (2017). *Ser docente en una sociedad compleja. La difícil tarea de enseñar*. Graó.
- Perrenoud, P. (2006). *El oficio de alumno y el sentido del trabajo escolar*. Editorial Popular.
- Pujolàs, P. (2003): *Aprendre junts alumnes diferents. Els equips d'aprenentatge cooperatiu a l'aula*. Eumo.
- Sáenz-Rico De Santiago, B., Benítez Sastre, L., Neira, J. M., Sobrino Calleja, M. R. y D'Ángelo Menéndez, E. (2015). Perfiles profesionales de futuros maestros para el desarrollo sosteni-

- ble desde un modelo formativo centrado en el diseño de ambientes de aprendizaje. *Foro de Educación*, 13(19), 141-163. <http://dx.doi.org/10.14516/fde.2015.013.019.007>
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos*. Paidós.
- Seixas Sampaio, A. M. (2019). Tres tesis para una tercera visión. Repensando la formación docente. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 23(3), 211-222. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i3.10280>
- Sirvent, M. T. (2003). El Proceso de investigación. *Cuadernos de la Oficina de Publicaciones de la Facultad de Filosofía y Letras*. UBA. https://iidesju.net/wordpress/wp-content/uploads/2021/10/Sirvent_El_proceso_de_investigacion-3.pdf
- UNESCO (2020). *Guía para el desarrollo de políticas docentes*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf00000374226>
- Zabalza, M. A. (2015). Las competencias en la formación del profesorado: de la teoría a las propuestas prácticas. *Tendencias pedagógicas*, 20, 5-32. <https://revistas.uam.es/tendenciaspedagogicas/article/view/2012>

29. CONTRADICCIONES Y DESAFÍOS DE LA COLABORACIÓN INTERDISCIPLINAR EN LA FORMACIÓN INICIAL DOCENTE PARA LA INCLUSIÓN

CLAUDIA SALAMANCA AROCA*

Universidad Católica de Temuco

*claudia.salamanca@uct.cl

RESUMEN

Este artículo aborda la colaboración interdisciplinar entre el profesorado de educación general y el profesorado de educación diferencial para la educación inclusiva en la formación inicial docente, desde el marco de las políticas educativas y estudios en el contexto chileno. A partir del análisis bibliográfico, se describe y se discute en torno al camino de la colaboración interdisciplinar y la relación entre las políticas educativas y su ejercicio en formación inicial. Los resultados revelan una evolución en el camino hacia la colaboración interdisciplinar para la educación inclusiva, tanto para el ejercicio profesional docente, como para la formación inicial docente. Sin embargo, se evidencia una contradicción operativa entre el marco normativo y su ejercicio en la formación inicial. Para generar cambios en la formación inicial docente es necesario conocer los significados que las personas les atribuyen a la colaboración interdisciplinar para la educación inclusiva, a través de la escucha genuina de los actores involucrados.

PALABRAS CLAVE

Colaboración interdisciplinar, formación de docentes, educación inclusiva.

1. INTRODUCCIÓN

En el último tiempo el interés por caminar hacia una educación que promueva la atención hacia la diversidad ha cobrado relevancia a nivel internacional, con el fin de fomentar el respeto e inclusión dentro de la sociedad (Anchundia-Morales, 2019; Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO], 2020).

Han sugerido diversas propuestas donde posicionan al profesorado con un rol protagónico, requiriendo de nuevas estrategias en su práctica docente para favorecer el aprendizaje y participación del estudiantado (Miraña & Moreno, 2019). De este modo, una de las estrategias que han debido adoptar es la colaboración interdisciplinar, especialmente entre el profesorado de educación general y el profesorado de educación especial (Pérez-Gutiérrez et al., 2020), con el fin de situarse y adaptarse a la naturaleza compleja y dinámica que contiene la educación inclusiva (Neumann & Lütje-Klose, 2022).

Dentro de sus ventajas se encuentra el que, al compartir funciones y complementar los saberes desde las diferentes disciplinas, permite entregar oportunas respuestas a la diversidad presente en las aulas (Gerdes et al., 2021; Gomzyakova, 2020).

En este sentido, la colaboración interdisciplinar, se posiciona como un reto para el profesorado, dado el requerimiento de actitudes de apertura al otro y habilidades actualizadas para la formación integral del estudiantado.

En Chile, la colaboración interdisciplinar es una estrategia que se ha incorporado al sistema educativo para avanzar hacia el camino de una educación inclusiva. Por ello, analizar el abordaje de la colaboración interdisciplinar para la educación inclusiva en Chile, desde el marco de las políticas educativas y estudios realizados en el contexto de formación inicial docente, resulta relevante. De este modo, los aportes de esta investigación permiten explorar las posibles tensiones que puedan existir entre las políticas y las prácticas, proporcionando elementos para comprender hacia dónde repensar los desafíos de la colaboración interdisciplinar en la formación inicial docente para la educación inclusiva.

2. MARCO TEÓRICO

2.1. Colaboración interdisciplinar para la educación inclusiva

En el contexto chileno, la educación general y educación especial son carreras distintas (Palacios et al., 2022), por tanto, requieren del diálogo e intercambio de saberes para construir nuevos aprendizajes que permitan propiciar una cultura inclusiva.

En este contexto, la colaboración interdisciplinar implica un trabajo conjunto entre docentes de educación general y especial, por lo que resulta relevante la reflexión y aprendizaje mutuo entre pares (Duran, 2019). Ambos elementos propician la continua mejora de las prácticas docentes, favoreciendo una mirada integradora para apoyar al estudiantado y, adicionalmente, nuevos aprendizajes entre los profesionales, integrando nuevos conocimientos a partir de la reflexión.

Además, implica la construcción de un equipo interdisciplinario, sosteniendo la relevancia de la responsabilidad compartida en el proceso de enseñanza aprendizaje, cuya colaboración requiere establecerse en diferentes momentos para su efectiva ejecución: planificación, ejecución, evaluación y reflexión (Friend et al., 2010). De esta manera, se busca favorecer la participación y el aprendizaje del estudiantado respondiendo a las necesidades presentes en el aula (MINEDUC, 2013).

Colaborar interdisciplinarmente, requiere entonces, de la complementariedad de los saberes de cada disciplina. Aquello implica reducir las diferencias de sus propios límites para lograr este nuevo conocimiento en común, es decir, un cruce de fronteras (Akkerman & Bakker, 2011). Por lo tanto, no es suficiente con solo compartir un espacio dentro del aula para que la colaboración se haga efectiva, sino que se requiere de procesos más complejos para su construcción.

Los beneficios que conlleva colaborar interdisciplinarmente se relacionan con la complementariedad de los saberes para dar respuesta oportuna a la diversidad ante los desafíos presentes en aula (Gomzyakova, 2020). Por consiguiente, el impacto en el estudiante es positiva, pues fomenta una mayor calidad en los aprendizajes (Murawski, 2020).

En Chile la colaboración entre el profesorado de educación especial y educación general se promueve a partir de las normativas y orientaciones para la efectividad de la implementación (Arriagada et al., 2021; Salamanca-Aroca & Sepúlveda-Bernales, 2024). En este sentido, resulta necesario fomentar una cultura colaborativa entre las disciplinas docentes.

Se requiere de la generación de condiciones necesarias para fortalecimiento de sus prácticas. Desde esta perspectiva, la formación inicial docente es clave para su desarrollo, puesto que tienen la responsabilidad adecuarse a las necesidades del contexto (Ávalos & Matus, 2010).

2.2. Formación inicial docente

En el contexto chileno, se han realizado diversos esfuerzos para el desarrollo y fortalecimiento de la calidad y equidad de la educación a partir de reformas y políticas educativas dirigidas hacia la promoción de la mejora de la formación inicial docente (FID) (Ávalos, 2003; Tenorio, 2011).

De esta manera, la FID, tiene un rol relevante en la tarea de garantizar las competencias y habilidades necesarias con relación a las demandas de la sociedad actual, asegurando el apoyo a la diversidad de manera oportuna, efectiva y eficaz para todos (De la Rosa et al., 2019).

En tal escenario, cabe relevancia analizar el abordaje de la colaboración interdisciplinar para la educación inclusiva en el contexto chileno. Este estudio revela la importancia de explorar las posibles tensiones que puedan existir entre las políticas y las prácticas, proporcionando elementos para comprender hacia dónde repensar los desafíos de la colaboración interdisciplinar en la FID para la educación inclusiva a la luz de la información analizada.

3. OBJETIVOS / HIPÓTESIS

Analizar el abordaje de la colaboración interdisciplinar para la educación inclusiva en Chile desde el marco de las políticas educativas y estudios realizados en el contexto de formación inicial docente.

4. METODOLOGÍA / MÉTODO

El presente trabajo se realizó mediante una metodología de revisión bibliográfica. Primeramente, se identificó las políticas educativas del contexto chileno relacionadas a la colaboración interdisciplinar entre el profesorado de educación general y el profesorado de educación especial. Los criterios de búsqueda se relacionaron al marco de las políticas del ejercicio docente y FID.

Posteriormente, se ofrece un breve resumen de los estudios chilenos que han revelado sobre la colaboración interdisciplinar en la FID con el objetivo de comprender su abordaje, promoción y relación con las actuales políticas educativas, con miras a la formación que apunte a una educación inclusiva. Se seleccionaron los artículos publicados en los últimos 10 años, debido a la relación con la implementación de las políticas y acuerdos normativos educativos.

5. RESULTADOS

5.1. Políticas educativas de colaboración interdisciplinar para la educación inclusiva en Chile

A partir de los años setenta, se promueven diferentes iniciativas para impulsar el acceso y apoyo hacia el estudiantado que hasta en ese momento no tenían oportunidad de ingreso a la educación regular, transitando desde una educación homogénea hacia focalizada hacia la diversidad (Apablaza, 2014; Inostroza-Inostroza, 2018). Influencia tuvo el documento presentado al Ministerio de Educación titulado *El fracaso escolar y sus consecuencias en la educación, salud y economía*, quien orientó las futuras acciones para conducir el currículum hacia las propuestas desde la educación diferencial, impulsando así la aprobación de nuevos decretos, (Castillo-Armijo & Norambuena-Sandoval, 2020; Godoy et al., 2004).

Se promulga el Decreto 457 de 1976, que crea grupos diferenciales en las escuelas de educación general básica. Los grupos diferenciales es una modalidad de apoyo psicopedagógico para realizar en las escuelas regulares, de forma paralela y complementaria a las clases de educación común. El apoyo está dirigido al estudiantado que presente, en ese entonces los llamados trastornos de aprendizaje oral, de lecto escritura y/o del cálculo y que además tuvieran un diagnóstico de inteligencia con rango normal. El encargado de ofrecer los apoyos es el profesorado de educación general con especialidad en el área o el profesorado de educación especial. De esta manera, se marca un hito relevante, pues la inserción del profesorado de educación especial al sistema regular crea el primer encuentro en un mismo espacio entre los docentes de las diferentes disciplinas. Si bien, aun no se genera un espacio concreto de diálogo, este decreto marca el inicio de la proximidad espacial entre docentes de educación general y educación especial.

Luego, en 1980, se crea el Decreto Exento 143 que aprueba planes de estudio para los trastornos específicos de aprendizaje de la lecto-escritura y el cálculo, bajo el marco de los grupos diferenciales. Al respecto, se declaran por primera vez en un decreto, lineamientos de coordinación técnica entre el profesorado de educación especial y el profesorado de curso de educación básica de donde proviene el estudiantado. Aquello se asocia a un intercambio de información no programado, en la que se mantienen prácticas separadas, pero existiendo una comunicación, al menos inicial en favorecimiento de los apoyos.

En 1990 se deroga el Decreto Exento 143, promulgándose el Decreto Exento 88, que orienta los planes y programas de estudio para el apoyo hacia el estudiantado con, en ese entonces llamado, trastornos específicos de aprendizaje. En este Decreto se evidencia una progresión en la promoción de la colaboración, pues se detalla directrices en beneficio de su implementación, como la incorporación de la disposición de tiempo para coordinación y, para la asesoría. Desde esta perspectiva, el Decreto impulsa un espacio mayormente programado, en la que se promueve una interacción mayormente regulada, abriendo oportunidades para el acceso a un espacio para desarrollar el conocimiento profesional. Sin embargo, su implementación depende de las voluntariedades, por lo que el cuestionamiento de estas disposiciones es si la voluntariedad representa algún avance, estancamiento o retroceso para la colaboración.

Luego se incorpora el Decreto 490 (1990) que representa la primera normativa de integración escolar al estudiantado con discapacidad a la educación regular. Desde la perspectiva

colaborativa, si bien el rol del profesorado especialista se enfoca en entregar apoyo técnico al profesorado de la escuela regular para la implementación de estrategias en el aula, destaca la necesidad de elaborar de forma conjunta un informe de promoción de curso para el estudiantado atendido en el proyecto. Aquello demuestra la importancia de trabajo conjunto y de un diálogo entre disciplinas para tomar acuerdos para el favorecimiento del desarrollo del estudiantado.

En 1998 se promulga el Decreto 1, que reglamenta opciones educativas para regular el acceso, participación y permanencia del estudiantado con necesidades educativas especiales derivados de una discapacidad dentro del sistema regular de educación. El Decreto indica la necesidad de ejecutar adecuaciones curriculares y trabajar con un equipo multiprofesional dentro de la escuela. Aquello implica un impacto en la colaboración, pues la intensificación del compromiso de los agentes de la comunidad educativa en la proporción de los apoyos, implica una mayor responsabilidad y, por tanto, una transformación de la cultura enfocada hacia la aceptación de la diversidad. Sin embargo, las prácticas, políticas y culturas en ese momento no eran suficientes (Gárate, 2019) para lograr esa transformación.

Al año siguiente, se destaca un hito especialmente significativo. Se deroga el Decreto Exento 88 y se promulga el Decreto 291 (1999) que actualiza el funcionamiento de los grupos diferenciales. Se destaca por primera vez que el profesorado de educación especial puede entregar apoyo dentro del aula común, «realizando un trabajo colaborativo entre el profesor de curso y profesor especialista» (Decreto 291, 1999, p.2). El ingreso del profesorado de educación especial a las aulas comunes rompe las formas de trabajo tradicionales, que se distinguían por una práctica fragmentada, separada, aislada. De esta manera, estos lineamientos apuntan hacia una práctica mayormente coordinada entre el profesorado de educación general y el profesorado de educación especial. No obstante, surge la necesidad de coordinación horaria para la planificación, implementación y evaluación el trabajo conjunto, así como también, la claridad de los abordajes hacia la atención a la diversidad (Díaz et al., 2007).

La Política Nacional de Educación Especial, en 2005, proporciona una serie de líneas estratégicas para el apoyo de estudiantes que presentan necesidades educativas especiales (MINEDUC, 2005). En ella se especifica la promoción de carga horaria para la colaboración entre el profesorado de educación general y el profesorado de educación especial, enfatizando la necesidad de planificación, ejecución y evaluación dentro de esos tiempos.

De esta manera, en 2009 se produce el cambio más significativo respecto a la colaboración interdisciplinar con la promulgación del Decreto 170. Se incorpora recursos económicos para «contar con un equipo interdisciplinario» (MINEDUC, 2013, p. 39), conformado principalmente por el profesorado de educación general y especial. Lo relevante del Decreto se enmarca en las funciones de la colaboración, la asignación de horas llevar a cabo la colaboración, tanto dentro como fuera del aula y junto con ello la remuneración. En este sentido, la incorporación de recursos económicos, de alguna manera reconoce la necesidad de un establecimiento formal del trabajo conjunto, situación que los años anteriores no se podía concretar, por las faltas de lineamientos claros. Además, oficializa la colaboración como parte esencial para avanzar hacia el camino de la inclusión, reforzando el trabajo interdisciplinario para la promoción de un enfoque más compartido y menos segregado.

Más adelante, se promulga el Decreto 83 Exento, del año 2015, que entrega las orientaciones para realizar adecuaciones curriculares al estudiantado que presenta necesidades

educativas especiales. Se refuerza lo planteado en el Decreto 170 (2009), dando énfasis a la necesidad de una evaluación diagnóstica de carácter interdisciplinar e integral para la identificación de los apoyos y adecuaciones curriculares pertinentes para el estudiante que lo requiera. En tal sentido, se destaca la visión holística que demanda la evaluación para la entrega de apoyos adecuados.

Lo más reciente se visualiza en la Ley 20903 (2016) que crea el Sistema de Desarrollo profesional Docente, orientándose hacia la profesionalización del ejercicio docente. Evidencia el interés por la promoción de la colaboración entre docentes. Por una parte, propicia la formación gratuita para la mejora continua, con énfasis en la colaboración con otros docentes y profesionales, en conjunto con competencias para la inclusión. Y por otra, evalúa las prácticas colaborativas entre docentes en el Sistema de reconocimiento y promoción del desarrollo profesional docente³⁸. Colaborar entre disciplinas implica ya no solo es una práctica para el aprendizaje del estudiante, sino que, además, se transforma en un determinante para el desarrollo de la carrera profesional docente.

En resumen, se visualiza un paulatino, pero progresivo avance del fomento hacia la colaboración interdisciplinar entre el profesorado de educación general y el profesorado de educación especial en las políticas educativas para avanzar hacia una educación inclusiva en el ejercicio docente (Tabla 1). Se originó desde los años setenta con el ingreso del profesorado de educación especial a los establecimientos regulares, marcado primeramente por la proximidad a nivel espacial y avanzando actualmente hacia una colaboración marcada por lineamientos específicos para su ejecución, como la orientación de las acciones a realizar, disposición de horas para el trabajo conjunto, además de la incorporación de remuneración por la realización de estas acciones.

Tabla 1. Incorporación de la colaboración interdisciplinar para la educación inclusiva desde las políticas educativas chilenas

Normativa	Año	Abordaje de la colaboración interdisciplinar para la educación inclusiva
Decreto 457	1976	Proximidad espacial Ingreso profesorado especialista a escuelas regulares
Decreto 143 Exento	1980	Coordinación técnica
Decreto 88 Exento	1990	Disposición de tiempo para coordinación y asesorías
Decreto 490	1990	Asesoría técnica y elaboración informe en conjunto
Decreto 1	1998	Equipo multiprofesional
Decreto 291	1999	Ingreso profesorado educación especial al aula común Trabajo colaborativo
Decreto 170	2009	Equipo interdisciplinario Asignación horas colaboración dentro y fuera del aula Remuneración

38. Con el objetivo de la promoción del avance profesional docente, crea un sistema de reconocimiento y promoción del desarrollo profesional docente que consiste en la evaluación del profesorado en aspectos disciplinarios y pedagógicos, cuya evaluación lo posiciona en diferentes tramos progresivos, asociados a remuneración (Ley 20903, 2016).

Decreto 83	2015	Evaluación diagnóstica interdisciplinar para la toma de decisiones en la implementación de adecuaciones curriculares
Ley 20903	2016	Formación para el desarrollo de los profesionales de la educación en la colaboración con otros docentes y competencias para la educación inclusiva Evaluación de prácticas colaborativas entre docentes en el Sistema de reconocimiento y promoción del desarrollo profesional docente

Nota. Esta tabla muestra cómo las políticas educativas chilenas incorporan la colaboración interdisciplinar para la educación inclusiva a lo largo de los años. *Fuente:* Elaboración propia.

A partir de lo expuesto se puede observar un progreso en la intención e implementación de la colaboración interdisciplinar desde las políticas educativas con el pasar de los años. Se evidencia un progreso conceptual caracterizado por diferentes elementos que, conforme pasan los años, van evolucionando en sintonía (Tabla 2). A estos elementos se les puede denominar: 1) Proximidad del espacio, relacionada del acercamiento del profesorado de educación general y especial dentro del espacio educativo; 2) integración disciplinar, relacionado con la forma de interacción en la preparación el apoyo profesional y; 3) intercambio de conocimiento, relacionado al nivel de interacción de saberes y utilización del conocimiento a través de las relaciones entre las disciplinas el desarrollo de la práctica educativa diversificada. De esta manera, la transición apunta hacia el desarrollo holístico e integral.

Asimismo, se ha avanzado hacia lo estructural, caracterizado por la consolidación de la colaboración a través de la asignación de tiempo desde una forma estructurada.

Tabla 2. Progreso conceptual de la colaboración interdisciplinar en las políticas educativas a lo largo de los años.

Progreso conceptual	Periodos		
	Inicial 1976-1997	Intermedio 1998-2009	Actual 2010- actual
Proximidad	Ambos profesionales en una misma escuela	Ambos profesionales en aula común	Ambos profesionales tanto dentro como fuera del aula común con horarios definidos
Integración disciplinar	Disciplina	Multidisciplina	Interdisciplina
Intercambio de conocimiento	Segregado	Integrado	Compartido

Nota: Esta tabla muestra un marco orientador del progreso conceptual de la colaboración interdisciplinar a partir de las políticas educativas chilenas analizadas. *Fuente:* Elaboración propia.

El escenario político educativo evidencia que la educación inclusiva puede ser un camino viable por medio de la colaboración interdisciplinar. No obstante, el que las políticas educativas progresen en términos conceptuales y estructurales, no garantiza su efectivo funcionamiento. Para su logro adecuado en las prácticas docentes, se requiere de la resignificación de la cultura educativa enfocada hacia la colaboración y para ello se necesita de un trabajo complejo y mancomunado con las distintas etapas que conforman la profesión.

En ese marco, la FID desempeña un rol fundamental, en donde las propuestas formativas deberán estar en sintonía con la realidad actual del contexto social cultural y educativo, preparando al futuro docente para el enfrentamiento de los desafíos de la inclusión desde un enfoque integral. Para su cumplimiento, las políticas y orientaciones educativas cumplen un papel preponderante en la orientación de las acciones a tomar dentro de los contextos formativos.

5.1. Colaboración interdisciplinar en la formación inicial docente

La FID en el contexto chileno se encontraba debilitada hasta la primera parte de la década de los noventa, dado los efectos de la dictadura cívico militar³⁹: se experimentan reformas que acaban con la formación del profesorado normalista, se inicia un sistema educativo municipal limitando el rol del Estado, se impulsa el autofinanciamiento de las universidades, promoviendo la privatización de la educación superior, entre otros (Ávalos, 2014; Núñez y Prieto, 2007). De este modo, las necesidades contextuales, sociales y educativas de la época apuntaban a la desvalorización docente, disminución de estudiantes matriculados en pedagogía, programas formativos desactualizados, infraestructura inadecuada, falta de recursos tecnológicos (Ávalos, 2002).

Tras el restablecimiento democrático, con el gobierno del presidente Eduardo Frei Ruiz-Tagle (1994- 2000) se sostienen medidas para el aseguramiento de una reforma educativa y de calidad (Ávalos, 2003). De aquí en adelante se aprecia una serie de acciones en la que se incluye el fortalecimiento de la formación del profesorado (Bastías-Bastías e Iturra-Herrera, 2022) con el interés de producir un cambio alineado a las necesidades del contexto.

Paralelamente, a nivel internacional, la Organización de las Naciones Unidas (ONU) declara el «Decenio de los Impedidos»⁴⁰ entre 1983 y 1992, concluyendo en 1993 con las «Normas Uniformes para la igualdad de oportunidades de las personas con discapacidad», insertando por primera vez a nivel internacional la problemática de las personas con discapacidad (ONU, 1996), relevando el enfoque de sus derechos en la sociedad.

Ante la realidad contextual internacional y nacional, se promulga la Ley 19284 de 1994, que establece normas para la plena integración social de personas con discapacidad. En esta Ley se puede reflejar los indicios de la necesidad de la FID para la calidad de la docencia desde la perspectiva inclusiva. En ella se sostiene como requerimiento, la formación de competencias asociadas a la discapacidad en la educación superior.

Siguiendo con el proceso de promoción de la calidad en la formación docente, se desarrolla el programa de Fortalecimiento a la Formación Inicial Docente (FFID) entre 1997 y 2002. Una de las fundamentaciones del programa hace referencia a la fragmentación de la formación en términos de la desarticulación entre la pedagogía y la práctica (Dirección de Presupuestos [DIPRES], 2001). A través de este programa se proporcionan recursos económicos a las instituciones formadoras cuyo compromiso se enmarca en la mejora curricular.

Entremedio del programa FFID, se incorpora la necesidad de la FID para la calidad de la docencia en el Decreto 1 (1998). Dentro del Decreto se recomienda la incorporación de planes y programas de estudios en la formación inicial de diversas carreras docentes, el desarrollo

39. Periodo comprendido entre 1973 y 1990.

40. Actualmente llamado Decenio para las personas con discapacidad (ONU, 1996).

de habilidades, aptitudes y destrezas para la participación en los proyectos de integración escolar. Estas disposiciones constituyen un elemento relevante en materia de desafíos para docente, puesto que se subraya una responsabilidad compartida y no en una responsabilidad fragmentada, que hasta en ese momento se frecuentaba. Aquello, implica que los docentes deben trabajar apuntando hacia un objetivo en común, por tanto, surge la necesidad formación docente desde la línea colaborativa (Cuadra, 2008; Díaz et al., 2007).

Otra de las implementaciones para el fortalecimiento de la calidad de los programas de FID es el Programa para la Formación Inicial Docente INICIA (MINEDUC, 2008), que contempla tres componentes: 1) Los estándares y orientaciones para la formación inicial docente y diseño de instrumentos para la descripción de disciplina y la enseñanza; 2) programa de apoyo para las instituciones formadoras con relación a la innovación curricular y; 3) se refiere al diseño y ejecución de una evaluación en el proceso formativo final de los estudiantes en formación, con el propósito de proveer la información a las instituciones educativas y a los egresados, y con ello, ejecutar labores de mejoramiento para la formación (Ávalos, 2014; Espinoza et al., 2014; MINEDUC, 2008; Pedraja-Rejas et al., 2012).

A partir de INICIA, se promulga el Decreto 96 en 2009, que reglamenta los contenidos y formas de ejecutar los programas relacionados al fortalecimiento de la FID, formalizando los componentes que contempla. De esta manera se elaboraron los primeros Estándares Orientadores para Carreras de Pedagogía entre 2011 y 2013, que consiste en «pautas que explicitan y definen el conjunto de habilidades, conocimientos y disposiciones que debe tener un profesional de la educación una vez finalizada su Formación Inicial» (Decreto 96, 2009, p. 2). Se organiza en dos categorías: 1) estándares pedagógicos, que se relaciona a los conocimientos y habilidades que se espera que adquieran los futuros docentes y; 2) estándares disciplinares, que se refiere a los conocimientos específicos de la disciplina (Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas [CPEIP], 2021).

Lo relevante de estas pautas, es que incorporan la colaboración dentro de las características básicas para lograr en el profesional egresado del siglo XXI. En las carreras de pedagogía en educación general el trabajo colaborativo es un elemento para considerar dentro de los estándares pedagógicos, más no se refiere al fomento de la inclusión, sino al desarrollo del aprendizaje continuo y reflexión de su práctica.

En la carrera de educación especial la colaboración se visualiza de diferente manera. Se destaca tanto en los estándares pedagógicos como disciplinares. Dentro de los estándares disciplinares se organiza cinco áreas para su desarrollo y una de ellas es el trabajo colaborativo y apoyos a la inclusión, que describe un enfoque holístico e integral para el abordaje de la diversidad en las aulas. También se encuentra el área de escuela para todos, familia y comunidad, que se relaciona con la aplicación de modelos para favorecer la conformación de equipos de aula con el fin de ofrecer respuestas oportunas y diversificadas al contexto educativo. De este modo, se enfatiza la responsabilidad compartida en la planificación, aplicación de recursos educativos y monitoreo del aprendizaje.

Ante lo expuesto, se puede apreciar una inconsistencia respecto a cómo se aborda la colaboración en la formación inicial docente para la educación inclusiva. La colaboración requiere del involucramiento de las diferentes disciplinas hacia un mismo objetivo, sin embargo, se aprecia lo contrario en los estándares orientadores. Si los futuros docentes de la educación no disponen de una formación integral, la colaboración interdisciplinar se verá

obstaculizada, y, en consecuencia, incidirá en el ejercicio efectivo para abordar la educación inclusiva.

En 2014 se realiza una mesa técnica de educación especial con el fin de proponer acciones para una educación inclusiva (MINEDUC, 2015). En el contexto de la FID se propone la restructuración curricular formativa enfocada hacia la interdisciplina y la colaboración, a través de cursos combinados que incluyan a estudiantes de diferentes carreras. Aquello sostiene que la colaboración interdisciplinar para la educación inclusiva se potencia como una estrategia relevante a abordar en la formación inicial.

Luego, en 2016, la Ley 20903 establece la obligatoriedad de contar con estándares pedagógicos y disciplinarios para las carreras de pedagogía, volviéndose fundamentales para el efectivo desarrollo del futuro docente. De esta manera comienza la actualización de los Estándares para Carreras de Pedagogía (CPEIP, s.f.).

Adicionalmente, se promulga el Decreto 309 en 2016, que modifica el Decreto 96 de 2009. De esta manera se enfatiza la promoción de la calidad en la formación, incorporando regulaciones para adecuar los programas formativos a las necesidades del contexto.

En 2018, las autoridades educativas del gobierno convocan una nueva mesa técnica sobre formación inicial e inclusión educativa, reuniendo a representantes de diversas universidades para generar propuestas de apoyo (MINEDUC, 2019). Se propone:

Promover entre las universidades mallas curriculares de formación común donde estén consideradas todas las carreras de educación. Esto permitiría una formación pedagógica general que promueva el desarrollo de competencias para la inclusión y la atención a la diversidad. También se propiciaría el trabajo interdisciplinario y colaborativo entre los futuros docentes (MINEDUC, 2019, p. 17).

Posteriormente se actualiza los Estándares de la Profesión Docente de Carreras de Pedagogía incorporándose al sistema educativo desde 2021 (CPEIP, 2021). En ella se visualiza una progresión de la colaboración interdisciplinar en comparación a los estándares anteriores, ya que se enfatiza el desarrollo de la competencia del trabajo colaborativo para dar soluciones creativas en el contexto educativo en los estándares pedagógicos. Sostiene la relevancia del trabajo entre pares dentro de la comunidad profesional. Respecto al aprendizaje continuo y reflexión de la práctica, que ya se veía anteriormente, se profundiza este aspecto incorporando la comprensión de la importancia de la colaboración entre las disciplinas en las instancias de apoyo para el desarrollo y mejora de las prácticas y el acuerdo de expectativas mutuas para el apoyo al estudiantado. Esto implica la necesidad de diálogo entre las disciplinas, reflexión y aprendizaje mutuo, por lo tanto, un trabajo colaborativo interdisciplinar.

Adicionalmente, se incorpora la preparación del proceso de enseñanza aprendizaje conjunta con las otras disciplinas docentes, específicamente en la planificación de la evaluación para el diagnóstico, retroalimentación y calificación. Siendo otro elemento relevante que complementa la necesidad de colaborar interdisciplinariamente para la educación inclusiva. Si bien se releva este elemento en las carreras de pedagogía en educación general, se evidencia una diferencia significativa en cuanto a la carrera de educación especial, pues sigue siendo el trabajo colaborativo uno de sus principales elementos a desarrollar, tanto en estándares pedagógicos como disciplinares, es decir, dentro de las características propias

de la disciplina de educación especial se encuentra colaborar, más no así en las carreras de educación general.

En suma, la colaboración interdisciplinar en la FID se ha desarrollado en el marco de las necesidades contextuales, sociales y educativas de la época. A partir de aquello, las primeras demandas asociadas al relacionados al fortalecimiento de la FID en el contexto de la colaboración interdisciplinar, se enmarca primeramente en el desarrollo competencias y habilidades inclusivas.

La colaboración interdisciplinar se incorpora paulatinamente al lenguaje de los programas y políticas educativas, no obstante, las recientes actualizaciones promueven y establecen la colaboración entre disciplinas de docentes como un elemento relevante para su abordaje en los programas formativos.

5.3. El estudio de la colaboración interdisciplinar en la formación inicial docente en Chile

Tal como se ha visualizado en los párrafos anteriores, la colaboración interdisciplinar para la educación inclusiva ha tomado mayor relevancia a lo largo de los años, con el propósito de lograr una educación de calidad e inclusiva (Gerdes et al., 2021; Neumann & Lütje-Klose, 2022; Tenorio, 2005; Tenorio & González, 2004). Esta perspectiva ha traspasado hacia la FID, con el propósito de que el futuro docente se prepare ante las necesidades contextuales actuales desde una perspectiva holística e integradora.

Respecto al contexto chileno, los programas, orientaciones y políticas educativas han fomentado el interés de preparar los futuros docentes hacia los desafíos actuales, no obstante, se aprecian desafíos en las prácticas dentro del contexto formativo.

Dentro de algunos estudios dirigidos hacia la FID se ha realizado análisis de mallas curriculares y perfiles de egreso en programas de pedagogía para la comprensión de perspectivas inclusivas, se evidencia escasa integración de la colaboración entre las disciplinas (Castillo, 2021; San Martín et al., 2017). Se sugiere la promoción de diálogos para construcción del conocimiento conjunto en la formación, pues persiste una formación fragmentada que obstaculiza la construcción de un conocimiento integral para la educación inclusiva.

Investigaciones relacionadas al ejercicio docente desde la perspectiva inclusiva señalan una comprensión superficial del trabajo conjunto, afectando la ejecución de estrategias (Arriagada et al., 2021). Lo que proviene de la FID, debido a culturas individualistas y resistencias al trabajo con el otro (Rosas & Palacios, 2021; Salamanca, 2018; Urbina et al., 2017). Aquello se relaciona con la falta de cambios en la FID, ya que se mantienen los espacios carentes de diálogo (Bórquez et al., 2023; Valdés-Pino et al., 2020). Nuevamente se visualiza espacios fragmentados en las carreras de pedagogía.

Un estudio que examina la atención de la diversidad de estudiantes con necesidades educativas especiales en colegios privados (Bravo, 2020), desde la perspectiva de los padres, destaca el desafío de la FID desde el trabajo entre disciplinas, de forma que la responsabilidad no recaiga especialmente en el profesorado de educación especial.

En una universidad del país se llevó a cabo un proyecto que reunió las carreras de pedagogía en educación parvularia, básica y diferencial (Fortunati et al., 2019). Se formaron equipos interdisciplinarios entre las académicas para acompañar a duplas de diferentes disciplinas. Se destacan fortalezas y debilidades y se enfatiza la importancia de la ejecución de la estrategia

como eje en la formación práctica. Asimismo, se comprende la complejidad de la construcción de la identidad en colaboración y en los aspectos socioemocionales.

En suma, los estudios permiten comprender que la colaboración interdisciplinar es una estrategia relevante para ser implementada en los espacios formativos, sin embargo, faltan espacios de diálogos en la formación, lo que impide que logre diálogo, reflexión y generación de nuevos conocimientos para abordar la inclusión de manera efectiva. Aquello podría estar obstaculizando el ejercicio docente y, en consecuencia, el aprendizaje y participación del estudiantado en las aulas escolares.

6. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Los avances son significativos respecto de la colaboración interdisciplinar para la educación inclusiva en el ámbito de las políticas educativas. Aquellas han impulsado relevar la colaboración interdisciplinar entre el profesorado de educación general y profesorado de educación especial tanto en el ejercicio docente como en la FID. Sin embargo, es evidente la contradicción operativa entre las propuestas colaborativas para la promoción de una visión inclusiva y su ejecución en la formación.

Si bien la FID tiene dentro de sus propósitos potenciar el desarrollo de competencias para las necesidades de la sociedad en el docente en formación, pareciera que se deja de lado la entrega de estrategias relevantes como la colaboración interdisciplinar, que, si es bien aprendida, permitiría una ejecución efectiva y, por ende, un apoyo eficaz al estudiantado en las aulas, que promueva el acceso, la participación y el aprendizaje para todos.

Por otro lado, una pregunta a reflexionar es ¿por qué la colaboración, en los estándares formadores, pareciera inclinarse más hacia las carreras de pedagogía en educación especial, por sobre las otras carreras de pedagogías? Dada la responsabilidad compartida que implica la colaboración interdisciplinar para la educación inclusiva, de alguna manera esta discrepancia podría afectar las representaciones sobre la colaboración interdisciplinar de los actores involucrados en el proceso de formación: equipos de gestión, docentes formadores, docentes en formación. En consecuencia, quienes posteriormente egresan de las carreras de pedagogía podrían enfrentarse a ciertos obstáculos para abordar la educación inclusiva en el ejercicio profesional docente.

Es relevante incorporar la colaboración interdisciplinar en la FID, si bien potencialmente es una estrategia efectiva, si no se considera las bases epistemológicas y ontológicas que la sostienen, podría resultar una estrategia ineficaz.

Implementar estudios desde la comprensión de la raíz de la colaboración interdisciplinar resulta importante. Por ello, se sugiere que futuras investigaciones consideren las representaciones sociales de la colaboración interdisciplinar que se asientan en la FID, que permita profundizar en los sentidos, significados y reconocer los puntos y raíces de la contradicción operativa que obstaculiza un aprendizaje colaborativo e interdisciplinar en la formación para una educación inclusiva.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Akkerman, S. F. y A. Bakker. 2011. Boundary Crossing and Boundary Objects. *Review of Educational Research*, 81(2), 132–169. <https://doi.org/10.3102/0034654311404435>
- Apablaza, M. (2014). Representaciones sociales de profesores respecto de la diversidad escolar en relación a los contextos de desempeño profesional, prácticas y formación inicial. *Estudios Pedagógicos*, 40(1), 7-24. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052014000100001>
- Arriagada, C., Jara, L. y Calzadilla, O. (2021). La co-enseñanza desde enfoques inclusivos para los equipos del programa de integración escolar. *Estudios Pedagógicos*, 47(1), 175-195. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052021000100175>
- Ávalos, B. (2002). *Profesores para Chile: Historia de un Proyecto*. Ministerio de Educación.
- Ávalos, B. (2003). *La formación docente inicial en Chile*. Ministerio de Educación.
- Ávalos, B. (2014). La formación inicial docente en Chile: tensiones entre políticas de apoyo y control. *Estudios Pedagógicos*, 40(Número Especial 1), 11-28. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052014000200002>
- Ávalos, B. y Matus, C. (2010). *La formación inicial docente en Chile desde una óptica internacional. Informe nacional del estudio internacional IEA TEDS-M*. Ministerio de Educación.
- Bastías-Bastías, L.S. e Iturra-Herrera, C. (2022). La formación inicial docente en Chile: una revisión bibliográfica sobre su implementación y logros. *Revista Electrónica Educare*, 26(1), 1-22. <https://doi.org/10.15359/ree.26-1.13>
- Bórquez, J., Sanhueza, T., Alarcón, P. y Díaz, P. (2023). Desarrollo de competencias en la formación inicial de docentes: Percepción de las personas tituladas en una universidad chilena. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, (2), 1-29. <https://doi.org/10.15517/aie.v23i2.52941>
- Bravo, N. (2020). Atención a la diversidad en escuelas privadas: ¿racionalidad técnica o inclusión escolar? *Revista espacios*, 41(28), 148-154. <https://www.revistaespacios.com/a20v41n28/20412812.html>
- Castillo-Armijo, P. y Norambuena-Sandoval, I. (2020). La educación especial desde la dictadura chilena a su consolidación en tiempos actuales. *Revista Internacional de Investigación en Ciencias Sociales*, 16(2), 267- 293. <https://doi.org/10.18004/riics.2020.diciembre.267>
- Castillo, P. (2021). Inclusión educativa en la formación docente en Chile: tensiones y perspectivas de cambio. *Revista de estudios experiencias en educación REXE*, 20(43), 359-375. <https://doi.org/10.21703/rexe.20212043castillo19>
- Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas. (s.f.). *Preguntas frecuentes estándares de la profesión docente*. Ministerio de Educación. <https://estandaresdocentes.mineduc.cl/Categoria/fucsia/>
- Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas. (2021). *Estándares de la Profesión Docente para carreras de Pedagogía*. <https://estandaresdocentes.mineduc.cl/Categoria-p/pedagogias/>
- Cuadra, D. (2008). Representaciones sociales de niño integrado y proyecto de integración escolar en escuelas básicas con y sin integración. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(3), 121- 138. <http://www.rinace.net/arts/vol-6num3/art5.pdf>
- De la Rosa R, Giménez, A, y De la Calle, M. (2018). Educación para el desarrollo sostenible: el papel de la Universidad en la agenda 2030. Transformación y diseño de nuevos entornos

- de aprendizaje. *Revista Prisma Social*, (25), 179- 202. <https://revistaprismasocial.es/article/view/2709/3165>
- Decreto 457/1976, de 9 de junio de 1976, autoriza organización de grupos diferenciales en las escuelas de educación general básica. *Diario Oficial de la República de Chile*, 29.519, de 29 de julio de 1976, 1-2, <https://bcn.cl/3l0qb>
- Decreto 143/1980 Exento, de 21 de agosto de 1980, aprueba planes de estudio y programas de tratamiento de educación diferencial para trastornos específicos de aprendizaje de la lecto-escritura y cálculo. *Diario Oficial de la República de Chile*, 30.758, de 4 de septiembre de 1980, 1-8, <https://bcn.cl/2m3j6>
- Decreto 88/1990 Exento, de 5 de marzo de 1990, aprueba planes y programas de estudio para atender trastornos específicos de aprendizaje. *Diario Oficial de la República de Chile*, 33.641, de 7 de abril de 1990, 1-10, <https://bcn.cl/3l239>
- Decreto 490/1990, de 3 de abril de 1990, establece normas para integrar alumnos discapacitados en establecimientos comunes. *Diario Oficial de la República de Chile*, 33.7561, de 3 de septiembre de 1990, 1-4, <https://bcn.cl/2mmjs>
- Decreto 1/1998, de 13 de enero de 1998, reglamenta capítulo II título IV de la ley n° 19284 que establece normas para la integración social de personas con discapacidad. *Diario Oficial de la República de Chile*, 36.096, de 23 de junio de 1998, 1-9, <https://bcn.cl/2naju>
- Decreto 291/1999, de 13 de julio de 1999, reglamenta funcionamiento de grupos diferenciales en establecimientos educacionales del país. *Diario Oficial de la República de Chile*, 36.455, de 2 de septiembre de 1999, 1-3, <https://bcn.cl/2mo32>
- Decreto 96/2009, de 27 de marzo de 2009, reglamenta los contenidos y forma de ejecución del programa de fortalecimiento de la formación inicial de docentes. *Diario Oficial de la República de Chile*, 39.501, de 3 de noviembre de 2009, 1-8, <https://bcn.cl/3mr9o>
- Decreto 170/2009, de 14 de mayo de 2009, fija normas para determinar los alumnos con necesidades educativas especiales que serán beneficiarios de las subvenciones para educación especial. *Diario Oficial de la República de Chile*, 39.641, de 21 de abril de 2010, 1-40, <https://bcn.cl/25l1p>
- Decreto 83/2015 Exento, de 30 de enero de 2015, aprueba criterios y orientaciones de adecuación curricular para estudiantes con necesidades educativas especiales de educación parvularia y educación básica. *Diario Oficial de la República de Chile*, 41.075, de 5 de febrero de 2015, 1-14, <https://bcn.cl/2f7b6>
- Decreto 309/2016, de 15 de noviembre de 2006, modifica decreto supremo n°96, de 2009, del ministerio de educación, que reglamenta los contenidos y forma de ejecución del programa de fomento de la calidad de la formación inicial de docentes para el año 2009. *Diario Oficial de la República de Chile*, 41.720, de 28 de marzo de 2017, 1-8, <https://bcn.cl/3letu>
- Dirección de Presupuestos (DIPRES). (2001). *Informe final: evaluación del gasto en programas de apoyo a la educación superior en Chile*. Ministerio de Hacienda. https://www.dipres.gob.cl/597/articles-140980_informe_final.pdf
- Díaz, T., Figueroa, A. M. y Tenorio, S. (2007). Educación de calidad para atender las necesidades educativas especiales. Una mirada desde la formación docente. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 5(5), 109-114. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55121025016>

- Duran, G. (2019). Aprenentatge docente entre iguals: Mestres i escoles que aprenen uns dels altres. *Àmbits de Psicopedagogia i Orientació*, (50), 50-62. <https://doi.org/10.32093/ambits.v0i50.1219>
- Espinoza, O., Castillo, D. y Alzamora, M. (2014). Fundamentos, alcances y resultados de la Prueba INICIA: una evaluación preliminar de la formación inicial docente en Chile, en H. Monarca y J. Valle (Coords.), *Evaluación de la calidad de la educación superior en Iberoamérica*, (pp.49-92). GIPES- Universidad Autónoma de Madrid.
- Fortunati, A., Garay, V., Morales, P., Nilo, R., Rodríguez, C., Saldías, V y Villagrán, C. (2019). Prácticas colaborativas para la inclusión en la formación inicial docente ¿Estamos formando para el trabajo colaborativo?, en B. Torres Durán (Comp.), *Educación, escuela y profesorado: Aportes desde el Consejo de Decanos de Facultades de Educación del Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas (CONFAUCE)*. (pp.369-388). Universidad de Concepción.
- Friend, M., Cook, L., Hurley-Chamberlain, D. y Shamberger, C. (2010). Co-Teaching: an illustration of the complexity of collaboration in special education. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 20(1), 9- 27. <https://doi.org/10.1080/10474410903535380>
- Gárate, F. (2019). Inclusión educativa en Chile: un camino político-histórico con una ruta de empedrados, curvas y colinas. *Revista Estudios en Educación*, 2(2), 143- 167. <http://ojs.umc.cl/index.php/estudioseneducacion/article/view/53>
- Gerdes, J., Goei, S.L., Huizinga, M. y de Ruyter, D. (2021). Creating an optimal environment for inclusive education: co-location and transformation in interdisciplinary collaboration. *European Journal of Special Needs Education*, 36(5), 700-714. <https://doi.org/10.1080/08856257.2020.1786912>
- Godoy, M.P., Meza, M.L. y Salazar, A. (2004). Antecedentes históricos, presente y futuro de la educación especial en Chile. Ministerio de Educación. <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/610>
- Gomzyakova, N.Y. (16 de junio de 2020). The role of an interdisciplinary approach in the implementation of tasks special and inclusive pedagogy. [Acta de congreso]. V Congreso Científico y Práctico Internacional en Educación Inclusiva, Teoría y Práctica, Orekhovo-Zuevo, Rusia. <https://elibrary.ru/mghhmc>
- Inostroza-Inostroza, F. (2018). Creencias pedagógicas respecto de las dificultades específicas del aprendizaje de las matemáticas desde la perspectiva de las educadoras diferenciales en una escuela pública de Chile. *Revista Electrónica Educare*, 22(3), 1-22. <http://dx.doi.org/10.15359/ree.22-3.13>
- Ley 19284/1994, de 5 de enero de 1994, establece normas para la plena integración social de personas con discapacidad. *Diario Oficial de la República de Chile*, 34.764, de 14 de enero de 1994, 1-18, <https://bcn.cl/2l957>
- Ley 20903/2016 de 4 de marzo de 2016, crea el sistema de desarrollo profesional docente y modifica otras normas. *Diario Oficial de la República de Chile*, 41.421, de 1 de abril de 2016, 1-73, <https://bcn.cl/27gm2>
- Ministerio de Educación. (2005). *Política nacional de educación especial. Nuestro compromiso con la diversidad*. Ministerio de Educación. <https://especial.mineduc.cl/normativa/politica-nacional-educacion-especial/>
- Ministerio de Educación. (2008). *Programa INICIA para la formación inicial docente*. Ministerio de Educación. <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/16944?show=full>

- Ministerio de Educación. (2013). Orientaciones para la implementación de los programas de integración escolar. MINEDUC. <https://especial.mineduc.cl/implementacion-dcto-su-pr-no170/orientaciones/>
- Ministerio de Educación (2015). *Propuestas para avanzar hacia un sistema educativo inclusivo en Chile: un aporte desde la educación especial*. Ministerio de Educación. <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/16993>
- Ministerio de Educación. (2019). *Propuestas mesa técnica por las necesidades educativas especiales. Para que ningún niño se quede atrás y alcance su máximo potencial*. División Educación General. <https://qr.cd.org/7UIB>
- Miraña, C. y Moreno, M. (2020). *Educación inclusiva: Estado de la cuestión y balance analítico*. Universidad Nacional de Colombia.
- Murawski, W. (2020). Ensuring Co-teaching Continues Virtually: A School Leader's Imperative. *Journal of School Administration Research and Development*, 5(S1), 21-29. <https://doi.org/10.32674/jsard.v5iS1.2631>
- Naciones Unidas, (ONU), (1996). *Programa de acción mundial para las personas con discapacidad y normas uniformes sobre la igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad*. ONU.
- Neumann, P. y Lütje-Klose, B. (2022). Collaboration is the Key. The role of special educators in inclusive schools in Germany. *Instructional Collaboration in International Inclusive Education Contexts International Perspectives on Inclusive Education*, 17, 55- 69. <https://doi.org/10.1108/S1479-363620210000017007>
- Núñez Prieto, I. (2007). La profesión docente en Chile: Saberes e identidades en su historia. *Pensamiento Educativo*, 41(1), 149-164. <https://ojs.uc.cl/index.php/pel/article/view/25689/20605>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (UNESCO). (2020). *Informe de seguimiento de la educación en el mundo 2020: inclusión y educación: todos y todas sin excepción*. UNESCO
- Palacios, R. Larrazabal, S. y Monzalve, M. (2022). Evident demands and absent changes: special education teachers' initial training in Chile. *British Journal of Special Education*, 49(4), 628-647. <https://doi.org/10.1111/1467-8578.12423>
- Pedraja-Rejas, L., Araneda-Guirriman, C., Rodríguez-Ponce, E. y Rodríguez-Ponce, J. (2012). Calidad en la formación inicial docente: evidencia empírica en las universidades chilenas. *Formación Universitaria*, 5(4), 15-26. <https://doi.org/10.4067/S0718-50062012000400003>
- Pérez- Gutiérrez, R., Casado- Muñoz, R. y Rodríguez- Conde, M.J. (2020). Evolución del profesorado de apoyo hacia la educación inclusiva: una perspectiva legislativa autonómica en España. *Revista Complutense de Educación*, 32(2), 285-295. <https://doi.org/10.5209/rced.68357>
- Rosas, R. y Palacios, R. (2021). La co-docencia efectiva como condición fundamental para el éxito de los Programas de Integración Escolar (PIE). *Temas de la Agenda Pública* 16(142), 1-11. <https://repositorio.uc.cl/handle/11534/61657>
- Salamanca, C. (2018). *Barriers to co-teaching in teachers working within the context of inclusive education* [Tesis magister, Universidad de la Frontera]. <https://qr.cd.org/7UIP>
- Salamanca-Aroca, C. y Sepúlveda-Bernales, V. (2024). Hacia una ecología de saberes para la formación docente interdisciplinar; algunas orientaciones prácticas. *Educación y Ciudad*, (46), e3010- e3010. <https://doi.org/10.36737/01230425.n46.2024.3010>

San Martín, C., Villalobos, C., Muñoz, C. y Wyman, I. (2017). Formación inicial docente para la educación inclusiva Análisis de tres programas chilenos de pedagogía en educación básica que incorporan la perspectiva de la educación inclusiva. *Calidad en la Educación*, (46), 20-52.

<http://doi.org/10.4067/S0718-45652017000100020>

Tenorio, S. (2005). La integración escolar en Chile: perspectiva de los docentes sobre su implementación. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 3(1), 823- 831. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55130176>

Tenorio, S. y González, G. (2004). Integración escolar y efectividad en la escuela regular chilena. *Revista Digital UMBRAL 2000*, (16), 1- 14. <https://www.academia.edu/download/95597523/integracion.pdf>

Tenorio, S. (2011). Formación inicial docente y necesidades educativas especiales. *Estudios Pedagógicos*, 37(2), 249- 265.

<http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052011000200015>

Valdés-Pino, M., Calvo-Álvarez, M. y Martínez-Abad, F. (2020). Formación inclusiva del profesorado de primaria en tres regiones chilenas. *Alteridad revista de educación*, 16(1), 117-129. <https://doi.org/10.17163/alt.v16n1.2021.09>

Urbina, C., Basualto, P., Durán, C. y Miranda, P. (2017). Prácticas de co-docencia: el caso de una dupla en el marco del Programa de Integración Escolar en Chile. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 43(2), 355-374. <http://doi.org/10.4067/S0718-07052017000200019>

30. #NOESUNJUEGO. UN VIDEOJUEGO PARA SENSIBILIZAR SOBRE EL TRABAJO INFANTIL

**JUAN ANTONIO POSADA CORRALES*, NOEMÍ RODRÍGUEZ FERNÁNDEZ,
BEATRIZ CIMADEVILLA ALONSO Y PABLO GARMEN**

Universidad de Oviedo

*posadajuan@uniovi.es

RESUMEN

Esta investigación se centra en la presentación de un videojuego móvil, de género novela visual, como potencial herramienta didáctica para hacer visible el trabajo infantil al que se encuentran sometidos millones de niños y niñas en sectores de producción que son consumidos habitualmente entre la población universitaria (agrícola, textil y tecnológico). La iniciativa #NOesunJUEGO tiene como objetivo sensibilizar al alumnado universitario sobre esta problemática. La metodología consiste en un modelo cuantitativo a través de un cuestionario de 22 ítems, para cada sector de producción, con formato de respuesta múltiple en una escala tipo Likert de 4 puntos. La muestra incluyó a 80 estudiantes universitarios de primero y segundo curso del Grado de Maestro/a en Educación Primaria y del Grado en Pedagogía, en edades comprendidas entre los 18 y 20 años, y matriculados en la Universidad de Oviedo. Los datos obtenidos han permitido concluir que el alumnado universitario percibe una tendencia a tener prácticas de baja conciencia o responsabilidad sobre los hábitos de consumo. Estos resultados revelan la importancia de generar una cultura de la solidaridad comprometida con la lucha por el trabajo decente y el crecimiento económico, además de la adquisición de aprendizajes significativos que se transmitan a las futuras generaciones.

PALABRAS CLAVE

Videojuego, novela visual, trabajo infantil, estudiante adulto, cuestionario.

1. INTRODUCCIÓN

En la década de los 90, comenzó la explosión comercial de los videojuegos y desde entonces, este producto cultural y de ocio no ha parado de evolucionar y crecer hasta convertirse en la principal opción de entretenimiento no solo de niños y niñas, sino también de jóvenes y personas adultas.

En el presente los videojuegos son uno de los principales pasatiempos y su impacto en la sociedad en general, y en el público infantil y juvenil en particular, es latente, tal y como lo demuestran los datos que recoge la Asociación Española de Videojuegos en su anuario de 2023, en el que se registraron más de 20 millones de videojugadores y videojugadoras, un 10,16 % más que en el año 2022, siendo un 86 % el número de personas que juegan a videojuegos con edades comprendidas entre los 15 y los 24 años (AEVI, 2023).

Este fenómeno cultural y social no ha pasado desapercibido para la comunidad científica y educativa, y cada vez más docentes muestran interés en el uso del videojuego como herramienta para fomentar el aprendizaje. Gran parte de este interés nace de que su utilización consigue la rápida captación de la atención del alumnado, a la vez que se estimula la motivación y la adquisición de habilidades que pueden ser beneficiosas fuera del mundo del juego (Siriaraya et al., 2018).

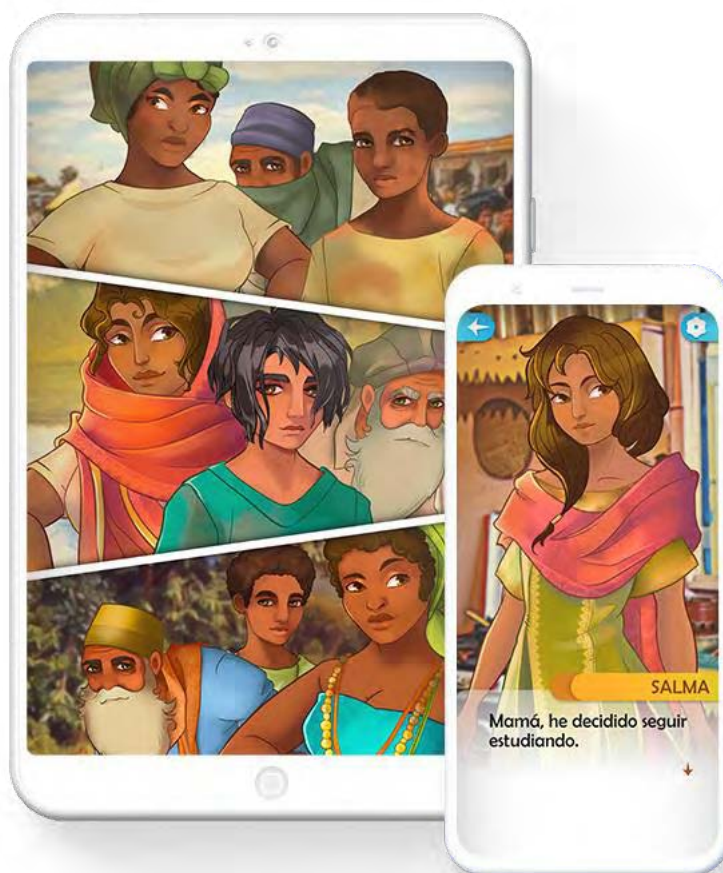
También se pueden resaltar determinados estudios donde se evalúan las potencialidades de los videojuegos cuando se incorporan a la vida de las aulas (Griffiths, 2002; Marín-Díaz et al., 2019), pero también permiten analizar su aplicación en la intervención de las dificultades del aprendizaje (O'Sullivan et al., 2017) y en otros casos, se indaga en su capacidad para la prevención del *bullying* o *ciberbullying* (Calvo-Morata et al., 2020).

La utilización de los videojuegos como herramienta didáctica y con un propósito distinto al entretenimiento, ha dado lugar a un producto separado de los juegos comerciales denominado juegos serios o *serious game*. Dentro de los juegos serios se pueden encontrar los *persuasive games* o juegos persuasivos (Bogost, 2007), juegos con una intención expresamente educativa y transformadora, que utilizan una retórica procedimental para intentar influir y modificar las percepciones y comportamientos de los jugadores y jugadoras (Morales 2015), lo que los convierte en una poderosa herramienta de sensibilización.

Conscientes del potencial que tiene el videojuego como herramienta pedagógica y de su capacidad para captar la atención y estimular la motivación del público juvenil, este estudio propone la utilización de un juego serio para dispositivos móviles, de género novela visual, para alertar y sensibilizar sobre la problemática del trabajo infantil en el mundo.

El juego serio, titulado #NOesunJUEGO (Figura 1), pone al jugador en la piel de tres niños de Bangladés, República Democrática del Congo y Costa de Marfil (Garmen et al., 2023). A través de las historias de Salma, Bian y Mavik, jugadores y jugadoras pueden vivir en primera persona los problemas derivados de los trabajos que realizan en tres sectores de producción muy afines: el tecnológico, la agricultura y la industria textil, con bienes de consumo que conocen y que utilizan prácticamente a diario, como son la telefonía móvil, el cacao y la ropa. De esta forma, el videojuego busca despertar empatía en los jugadores y las jugadoras de tal forma que se tome conciencia de la cadena de producción de estos productos que consumen habitualmente y de los problemas ambientales y sociales que acarrea.

Unido al videojuego #NOesunJUEGO, se elabora un cuestionario de autopercepción sobre hábitos de consumo y sobre la problemática de trabajo infantil en unas industrias muy cercanas y conocidas por el público universitario: textil, cacao y telefonía móvil. Este cuestionario se crea con la finalidad de recoger la percepción previa del alumnado hacia la problemática del trabajo infantil, para posteriormente comparar la influencia provocada por el videojuego #NOesunJUEGO en la concienciación y sensibilización sobre el trabajo infantil, y los hábitos de consumo responsable.

Figura 1. Capturas de pantalla del videojuego #NOesunJUEGO

2. MARCO TEÓRICO

2.1. Problemática del trabajo infantil

La problemática del trabajo infantil es una cuestión compleja y que afecta a millones de niños, niñas y jóvenes en todo el mundo. De acuerdo con la Organización Internacional del Trabajo (2023), el trabajo infantil se entiende como la utilización de niños y niñas en trabajos normales o peligrosos para fines económicos familiares o de otra índole, hecho que afecta al desarrollo personal y emocional de los menores, así como al disfrute de sus derechos. A todo ello, Liebel y Martínez (2009) apuntan que el trabajo infantil forzado debe interpretarse como un crimen contra todo niño y niña.

En el informe *Perspectivas sociales y del empleo en el mundo. Tendencias 2023* (Organización Internacional del Trabajo, 2023) se estima que en todo el mundo hay unos 218 millones de niños y niñas ocupados en la producción económica, en edades comprendidas entre los 5 y 17 años, de los cuales 152 millones son víctimas de trabajo infantil (58 % niños y 42 % niñas), mientras que 73 millones ejercen un trabajo infantil peligroso (UNICEF, 2020).

Aproximadamente, el 71 % de los niños y niñas en esta situación trabaja en el sector agrícola, seguido del sector servicios, 17 % y sector industrial, 12 %. Estos datos ponen de manifiesto la magnitud de la problemática y la necesidad urgente de tomar medidas efectivas

para erradicar esta práctica que vulnera los derechos fundamentales de los menores, privándoles, incluso, de una infancia digna y de las oportunidades de desarrollo que todo niño o niña debería tener. El trabajo infantil, especialmente en sus peores formas, tiene un impacto devastador en la salud y el desarrollo de los menores.

El hecho de tomar conciencia de un consumo responsable por parte de toda la población y, especialmente, por la población más joven, puede ser una de las medidas de mayor impacto para atajar esta problemática. Sin olvidar la importancia de formar a futuros ciudadanos y ciudadanas que sean capaces de preguntarse por las causas de la desigualdad, además de ser conscientes de la responsabilidad que tenemos los llamados países del «primer mundo», en la situación que viven millones de niños y niñas en el planeta, que están siendo explotados laboralmente.

En este sentido, la educación se convierte en un pilar fundamental, siendo necesario el diseño de programas educativos y propuestas de intervención que contribuyan a sensibilizar a los jóvenes sobre la problemática del trabajo infantil. Todo ello generando una cultura de la solidaridad comprometida en la lucha a favor del trabajo decente y el crecimiento económico; que ponga fin al maltrato y la explotación de toda forma de violencia y tortura contra los niños y las niñas.

Estas propuestas deben alinearse, además, con la Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible (en adelante ODS) (Naciones Unidas, 2023). Los actuales ODS se han convertido en una llamada a todos los países para erradicar la pobreza y proteger nuestro planeta, en vista a garantizar un verdadero desarrollo sostenible.

Aquí es donde cobra relevancia los siguientes ODS: En primer lugar, el objetivo 8, Trabajo Decente y Crecimiento Económico, que persigue el fin del trabajo infantil en todas sus formas; en segundo lugar, el objetivo 10, Reducción de las Desigualdades, que promueve la inclusión social, económica y política de cualquier persona; en tercer lugar, el objetivo 12, Producción y Consumo Responsable, que resalta la importancia de modificar el actual modelo de producción y consumo para promover una gestión eficiente de los recursos naturales; y, en cuarto lugar, el objetivo 16, Paz, Justicia e Instituciones Sólidas, que pretende promover sociedades justas, pacíficas e inclusivas (Naciones Unidas, 2023).

2.2. Juventud y consumo responsable

La juventud es susceptible a fenómenos de grupos y de modas, siendo una presa fácil para el consumo y donde la publicidad y el marketing se utilizan como cebo (Martínez, 2008). Considerando este segmento de la población, la juventud, como principal agente del cambio, es la principal protagonista de la sostenibilidad (Youth Forum the Economic and Social Council, 2018) debido a que este colectivo muestra una actitud crítica con el desempeño responsable en empresas e industrias.

Siguiendo Fairtrade Foundation y Globescan (2014), más de la mitad de los jóvenes encuestados afirmaba la necesidad de promover el comercio justo y este seguirá creciendo en el futuro próximo.

Estos resultados presentan similitudes con la información obtenida en nuestro país. De acuerdo con Forética (2015), el 35 % de los y las jóvenes menores de 35 años reconoce la importancia hacia el consumo responsable y el 70 % tiende a sancionar a las empresas e industrias que no adoptan conductas éticas (Fundación Adecco, 2014).

Por otro lado, este colectivo es más propenso a comprar productos y servicios que compartan sus mismos valores (63 % de los y las jóvenes entre 15 a 19 años y 56 % entre 20 a 29 años) (GfK, 2015). A pesar de estos avances en el comportamiento, reconocen que necesitan disponer de más información sobre el consumo responsable y la explotación infantil, ya que tienen una mayor intención de modificar sus hábitos de consumo para ser más respetuosos con el planeta (Comisión Europea, 2016).

2.3. El videojuego como herramienta de sensibilización

Las tecnologías han cambiado de forma determinante la manera en que las personas interactúan con otras personas y ello, necesariamente, conlleva cambios en los programas de intervención educativa, en todos los niveles, y, en concreto, en los niveles universitarios donde se consume desmedidamente los dispositivos móviles. En relación con esta cuestión, se ha observado, desde los diferentes ámbitos educativos, un crecimiento en el interés de los investigadores e investigadoras por la integración de los dispositivos móviles y sus aportaciones en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Han & Shin, 2016; Martínez-Rodrigo et al., 2019).

Estos autores reconocen que el uso de los videojuegos móviles puede ser una propuesta innovadora, que logre conectar con el público adolescente y universitario, siendo capaz de despertar sensibilidades y conciencias sobre una problemática actual.

El proyecto de investigación que se expone en este trabajo utiliza como herramienta de sensibilización el *serious game* titulado #NOesunJUEGO, un videojuego, de tipo novela visual, que pone al jugador o jugadora «en la piel» de tres jóvenes de Bangladés, República Democrática del Congo y Costa de Marfil (Garmen et al., 2023).

La aplicación está compuesta de una mecánica de juego basada en un sistema de conversación y toma de decisiones a través de las historias de tres personajes, que se encuentran sujetos a la explotación infantil dentro de tres sectores de producción consumidos habitualmente por la población universitaria, como son el tecnológico, agrícola y textil.

De manera que los jugadores y jugadoras, mediante las historias de Salma, Bian y Mivek, pueden experimentar, en primera persona, los problemas derivados del desempeño de esos trabajos. Por tanto, el videojuego pretende despertar la empatía en los jugadores y jugadoras de tal forma que se tome conciencia de la cadena de producción de estos productos que consumen habitualmente en dicha población, concretamente la telefonía móvil, el cacao y la ropa, y de los problemas ambientales y sociales que acarrearán (Figura 2).

La interacción con el videojuego #NOesunJUEGO se realiza a través de dispositivos móviles de sistemas operativos de Android y iOS (Apple). El uso de este tipo de herramientas se presenta como una metodología idónea para motivar al alumnado al originar un aprendizaje oblicuo que parte del uso de los medios digitales, flexibilizando y estimulando el proceso educativo (Burbules, 2014).

Figura 2. Visualización de las conversaciones en el juego



3. OBJETIVOS

El objetivo general de este trabajo consiste en presentar el videojuego #NOesunJUEGO y el diseño de la investigación para el desarrollo de un estudio que utilice el videojuego como un canal para sensibilizar al alumnado universitario sobre el consumo responsable y la problemática del trabajo infantil, con el fin último de promover una cultura solidaria y comprometida en la lucha por el trabajo decente, en vista a erradicar el maltrato, la explotación y toda forma de violencia y tortura hacia cualquier niño o niña.

3.1. Objetivos específicos

Ligado al objetivo general del estudio, se presentan los siguientes objetivos específicos:

1. Presentar el diseño pedagógico del videojuego #NOesunJUEGO.
2. Presentar el diseño metodológico del cuestionario de autopercepción sobre hábitos de consumo y problemática de trabajo infantil.
3. Presentar los resultados de la prueba piloto del cuestionario.

4. METODOLOGÍA

4.1. Diseño pedagógico del videojuego #NOesunJUEGO

#NOesunJUEGO se presenta como un videojuego móvil, de género novela visual. En su creación se ha seguido un minucioso proceso de diseño denominado Método TOI, del inglés «*Tree of intelligences*» (Árbol de las inteligencias), previamente testado en otros estudios vinculados al uso de los videojuegos como herramientas educativas (Garmen, 2021; Garmen et al., 2019, 2022).

El método TOI es un proceso de diseño y desarrollo de videojuegos educativos que pone el foco y la base sobre el diseño instruccional, y suma a este proceso las capacidades de arte

y programación de videojuegos, al igual que un sistema de recogida y análisis de datos en tiempo real, que permita medir no solo el cambio de pensamiento, sino también el aprendizaje adquirido por los jugadores y jugadoras.

Siguiendo este método, el proceso de diseño, desarrollo y publicación de #NoesunJuego se divide en 5 pasos:

1. **Objetivo.** Se define el objetivo y el problema que se pretende tratar por medio del videojuego. En este caso, el objetivo consiste en la sensibilización sobre la problemática del trabajo infantil en el mundo.
2. **Contenido didáctico.** Una vez planteado el objetivo general, se formulan los objetivos didácticos y de aprendizaje, además de seleccionar los contenidos a abordar, resaltando para ello tres historias que han sido ambientadas en Costa de Marfil, República Democrática del Congo y Bangladesh.
3. **Diseño instruccional.** Se lleva a cabo un trabajo de diseño instruccional para adaptar el contenido didáctico al formato digital y se decide la forma más idónea de exponer los contenidos. Asimismo, se opta por plantear la novela visual en primera persona.
4. **Arte y desarrollo.** Se escoge el estilo gráfico, el cual se adapta tanto al contenido didáctico como a la muestra participante, el alumnado universitario y, después, se inicia el trabajo de ilustración y programación.
5. **Evaluación.** Por último, el videojuego se evalúa con la muestra participante para la correcta utilización a lo largo de la investigación.

4.2. Instrumento utilizado para la recogida de información

El instrumento utilizado para conocer la autopercepción inicial que tiene el alumnado universitario sobre el consumo responsable y el trabajo infantil ha sido el cuestionario, el cual ha sido elaborado a partir de los trabajos realizados por Liebel y Martínez (2009), las Naciones Unidas (2023), la Organización Internacional del Trabajo (2023) y Setem Navarra Nafarroa (2012). En este sentido, se ha concretado un cuestionario para cada bien de consumo (cacao, textil y telefonía móvil), en el que se incluye 22 ítems para comprobar en qué medida o con qué frecuencia les sucede lo que dice el enunciado, ofreciendo como respuesta una escala tipo Likert de 4 opciones (1-Totalmente en desacuerdo (TD), 2-Desacuerdo (D), 3-Acuerdo (A) y 4-Totalmente de acuerdo (TA)) y, así, se evita la tendencia a un valor intermedio. Algunos de los ítems que forman parte del cuestionario inicial referente al cacao se exponen en la Tabla 1.

Tabla 1. Ejemplo de ítems que componen el cuestionario referente al cacao

Ítems	TD	D	A	TA
Hábitos de consumo				
Cuando compro chocolate u otro producto relacionado con el cacao, me informo sobre su origen				
El origen de producción del chocolate o del producto relacionado con el cacao, influye en mi decisión de comprarlo				

Compro chocolate o productos de cacao que se publicitan en los medios de comunicación o campañas de marketing

Estoy dispuesto/a a pagar más por chocolate u otro producto de cacao cuando es de fabricación local.

Mantengo conversaciones sobre la producción ética del chocolate con mi círculo de amistades.

Condiciones de trabajo

Estoy informado/a sobre las condiciones laborales en la industria del cacao

Considero que el trabajo infantil es una problemática asociada a la producción del cacao.

Creo que las empresas son las responsables de asegurar condiciones laborales justas

Considero que se informa de forma clara y concisa sobre la cadena de producción del cacao

Considero que la sociedad está concienciada sobre el papel que juegan sus hábitos de consumo en la problemática del trabajo infantil.

Estos ejemplos de ítems referentes a la industria del cacao son similares a los planteados para los cuestionarios centrados en la industria del textil y la telefonía móvil.

En la Tabla 2 se muestran algunos de los ítems referentes a la industria del textil.

Tabla 2. Ejemplo de ítems que componen el cuestionario referente al textil

Ítems	TD	D	A	TA
Hábitos de consumo				
Cuando compro una prenda de ropa, me informo sobre su origen				
El origen de producción de la prenda de ropa influye en mi decisión de comprarlo				
Compro prendas de ropa que se publicitan en los medios de comunicación o campañas de marketing				
Estoy dispuesto/a a pagar más por ropa que procede de comercio justo				
Mantengo conversaciones sobre la producción ética de la ropa con mi círculo de amistades.				
Condiciones de trabajo				
Estoy informado/a sobre las condiciones laborales en la industria textil				
Considero que el trabajo infantil es una problemática asociada a la fabricación de ropa				
Creo que las empresas son las responsables de asegurar condiciones laborales justas				

Considero que se informa de forma clara y concisa sobre la cadena de producción de ropa

Considero que la sociedad está concienciada sobre el papel que juegan sus hábitos de consumo en la problemática del trabajo infantil

En cuanto a los mismos ítems ligados a la industria de la telefonía móvil, se exponen a continuación en la Tabla 3.

Tabla 3. Ejemplo de ítems que componen el cuestionario referente a la telefonía móvil

Ítems	TD	D	A	TA
Hábitos de consumo				
Cuando compro un teléfono móvil, me informo sobre su origen				
El origen de producción del teléfono móvil influye en mi decisión de comprarlo				
Compro el teléfono móvil que se publicita en los medios de comunicación o campañas de marketing				
Estoy dispuesto/a a pagar más por un teléfono móvil que procede de comercio justo				
Mantengo conversaciones sobre la producción ética de los teléfonos móviles con mi círculo de amistades.				
Condiciones de trabajo				
Estoy informado/a sobre las condiciones laborales en la fabricación de los teléfonos móviles				
Considero que el trabajo infantil es una problemática asociada a la fabricación de los teléfonos móviles				
Creo que las empresas son las responsables de asegurar condiciones laborales justas				
Considero que se informa de forma clara y concisa sobre la cadena de fabricación de teléfonos móviles				
Considero que la sociedad está concienciada sobre el papel que juegan sus hábitos de consumo en la problemática del trabajo infantil				

Además, los 22 ítems de cada cuestionario se dividen en dos bloques de contenido: Por un lado, los hábitos de consumo vinculados a la industria; y, por otro, condiciones de trabajo en la industria. El primer bloque pretende recoger la percepción del alumnado sobre sus hábitos de consumo, y el segundo bloque busca recabar la percepción que tiene el alumnado universitario sobre la problemática del trabajo infantil en la industria y las cadenas de producción de los tres productos mencionados: cacao, textil y telefonía móvil.

Para la elaboración del cuestionario se ha utilizado la herramienta digital Microsoft Forms, que permite la recogida y el registro automático de las respuestas por parte del alumnado universitario

4.3. Muestra

En el estudio participaron 80 estudiantes de primero y segundo curso del Grado de Maestro en Educación Primaria y del Grado en Pedagogía. De las 80 personas, 31 respondieron al cuestionario de la industria tecnológica (10 hombres, 32 %, y 21 mujeres, 68 %), 42 lo hicieron sobre la industria textil (5 hombres, 12 %, y 37 mujeres, 88 %) y 7 respondieron al de la industria del cacao (2 hombres, 29 % y 5 mujeres, 71 %).

La selección de los participantes se realizó de manera no aleatoria, ya que es una muestra de conveniencia, conformada por alumnado universitario de diferentes titulaciones impartidas en una institución específica, la Universidad de Oviedo.

4.4. Procedimiento

El estudio se desarrolla durante una sesión de clase, con una duración aproximada de 2 horas. Al inicio de la sesión se le da acceso al alumnado al cuestionario de autopercepción, que lo cumplimenta directamente a través de sus dispositivos móviles, gracias a la utilización de la herramienta de formularios *Microsoft Forms*.

De forma anónima, voluntaria e individual, cada persona selecciona la industria sobre la que más le interesaría participar: textil, cacao o telefonía móvil. Escogiendo aquella industria a partir de la cual consumen productos diariamente a fin de obtener información real y veraz a través de los cuestionarios planteados.

Una vez respondidas y enviadas las preguntas del cuestionario, se le facilita al alumnado un código QR para la descarga del videojuego #NOesunJUEGO en las plataformas tanto de Google Play como de App Store.

Cuando todo el alumnado tiene instalado el juego, se procede al desarrollo de la sesión de juego. Cada sesión de juego tiene una duración aproximada de 30 minutos, que es lo equivalente a la lectura e interacción con una de las historias del juego. Por lo tanto, se le pide al alumnado que seleccione una de las tres historias para trabajar sobre ella, en este caso, la misma industria que ha seleccionado para el cuestionario.

Antes de finalizar la sesión de clase, y tras haber interactuado, al menos, con una de las historias del videojuego (Salma, Bian y Mivek), se le pide al alumnado que realice de nuevo el cuestionario de autopercepción, con el objetivo de analizar si su opinión y percepción se ha visto modificada una vez conocidas las historias de los personajes protagonistas del juego.

5. RESULTADOS

Los resultados muestran que, para el alumnado universitario, la problemática del trabajo infantil es una realidad perceptible, ya que solo un 2,4 % de los encuestados considera que las condiciones de la industria textil son adecuadas, un 8,7 % lo considera en relación con la fabricación de los teléfonos móviles y 28 % lo hace con respecto a la industria del cacao.

A pesar de tener una percepción alta sobre la problemática, de los resultados del cuestionario de hábitos de consumo se percibe una tendencia a tener prácticas de baja conciencia o responsabilidad. Solo para el 12 % de las personas encuestadas el origen de producción del teléfono móvil influye en su decisión de compra, únicamente al 9,5 % le sucede con respecto a la decisión de compra de una prenda de vestir y para ninguna persona de las encuestadas,

el origen de la tableta de chocolate o producto derivado del cacao le influye en su decisión de compra.

Los resultados también muestran una predisposición al cambio, ya que, en ítems vinculados a hábitos de consumo responsable, como por ejemplo la disposición a pagar más si el producto o artículo proviene de una fabricación local o de una cadena de producción de comercio justo, un 70 % de las personas están dispuestas a pagar más por ropa que procede de comercio justo y fabricación local, y un 60 % lo haría con respecto a productos de cacao o derivados. En el caso de la telefonía móvil, es significativo que este porcentaje baja al 35 %.

Por último, hay que destacar que un porcentaje elevado de personas considera que es importante educar a los consumidores sobre las condiciones laborales en la fabricación de teléfonos móviles (94 %), en la producción de cacao (85 %) y en la fabricación de ropa (90 %). También, les gustaría tener mucha más información sobre el origen y las condiciones de trabajo de las personas que trabajan en la fabricación de teléfonos móviles (76 %), ropa (86 %) y productos de cacao (90 %).

6. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El objetivo de este estudio era presentar el videojuego #NOesunJUEGO como una potencial herramienta para el desarrollo de un trabajo de investigación que permitiera sensibilizar y concienciar al alumnado universitario sobre la problemática del trabajo infantil y el papel que puede jugar en esta problemática el desarrollo de unos hábitos responsables de consumo.

A lo largo del trabajo se puede observar como la aplicación del juego serio #NOesunJUEGO puede tener fuertes implicaciones en el alumnado universitario, dado que una experiencia placentera a través del juego educativo se relaciona con unos resultados positivos tanto en el aprendizaje (Boot et al., 2008; Fu et al., 2009) como en la motivación para aprender de ella (Bisson & Luckner, 1996; Fjællingsdal & Klöckner, 2017), favoreciéndose, de este modo, la formación de futuras generaciones a fin de que sean conscientes de la importancia de satisfacer las necesidades actuales, pero sin comprometer los recursos de las siguientes generaciones y respetando los Derechos Humanos de todo menor.

Por otro lado, en #NOesunJUEGO los jugadores y jugadoras se convierten en protagonistas al ponerse en la piel de niños y niñas sometidos a explotación, adoptando diferentes roles mediante una experiencia didáctica que permite al alumnado universitario proyectarse sobre lo que quieren ser y a reflexionar sobre lo que son, es decir, yendo desde el yo actual inicial hasta el rol deseado -yo posible o nuevo yo- (Foster et al., 2019).

Además del objetivo general de presentar #NOesunJUEGO como una potencial herramienta de sensibilización, en el estudio se planteaban tres objetivos específicos. El primero de ellos, era presentar el diseño pedagógico del juego, que se ha abordado a través del primer apartado del método (4.1.). En el diseño pedagógico destaca la metodología TOI empleada para su diseño, desarrollo y publicación. TOI es una metodología de diseño de videojuegos que pone el foco en el diseño instruccional previo del juego, aportando una base pedagógica sólida y fundamentada, a ello se le añade un diseño atractivo y el uso de elementos propios del diseño de videojuegos. La metodología TOI ha sido probada y contrastada a través de

diferentes estudios, que muestran el potencial de los videojuegos para el desarrollo de habilidades y fomentar el aprendizaje (Garmen, 2021; Garmen et al., 2019, 2022).

En base a lo expuesto y al diseño de la herramienta presentada, #NOesunJUEGO funciona como un canal de comunicación para contribuir al cumplimiento de la Agenda 2030 con la incorporación de los ODS 8, Trabajo Decente y Crecimiento Económico; 10, Reducción de las Desigualdades; 12, Producción y Consumo Responsable; y 16, Paz, Justicia e Instituciones Sólidas en el currículo educativo, ante la necesidad de formar en ciudadanía global y alertar ante posibles situaciones de trabajo infantil.

El segundo objetivo específico planteaba el diseño metodológico de un cuestionario de percepción sobre hábitos de consumo y la problemática del trabajo infantil. Este objetivo fue abordado a través del apartado 4.2 del trabajo, en el que se resalta la estructura del cuestionario, diseñado como una escala de tipo Lickert con cuatro medidas. Por su diseño cuantitativo y cuasiexperimental, con un grupo control y un grupo experimental, así como con mediciones pretest y posttest el estudio permitiría analizar de manera rigurosa si el uso del videojuego logra aumentar el nivel de conocimiento y sensibilización sobre este tema en los participantes.

Además, al ser una muestra de conveniencia de estudiantes universitarios, los resultados serían un punto de partida para posteriores estudios que busquen evaluar el impacto de estas herramientas digitales en otros grupos de la población. En definitiva, este diseño de investigación busca contribuir al desarrollo de estrategias eficaces para promover la concientización sobre el trabajo infantil, a través del uso de tecnologías emergentes como los videojuegos.

Como tercer y último objetivo específico, el presente estudio planteaba la realización de una prueba piloto y la presentación de sus resultados. La prueba piloto se desarrolló con las personas indicadas en el apartado de muestra, un total de 80 estudiantes de etapa universitaria que participaron a través de una sesión de clase, respondiendo al cuestionario de percepción.

Los resultados obtenidos de la prueba piloto permiten extraer unas pequeñas conclusiones sobre la percepción del alumnado universitario sobre la problemática del trabajo infantil. Un porcentaje elevado de las personas encuestadas está sensibilizada sobre la problemática del trabajo infantil, especialmente en lo relativo a la industria textil. Sin embargo, son pocas las personas que tienen en cuenta el origen del producto a la hora de comprarlo, si este producto tiene un código de conducta o no, o si

Como aspecto positivo y esperanzador, un alto porcentaje de las personas encuestadas estaría dispuesta a pagar más por un producto que procede de fabricación local o cuyo proceso de producción está vinculado al comercio justo. También, es reseñable que a la gran mayoría de personas encuestadas le gustaría tener más información sobre el origen y las condiciones laborales de las personas que producen los productos que compran.

Estos resultados revelan la importancia de generar una cultura de la solidaridad comprometida con la lucha por el trabajo decente y el crecimiento económico, además de la adquisición de aprendizajes significativos que se transmitan a las futuras generaciones.

7. LIMITACIONES Y PROPUESTAS

Una vez presentados los resultados derivados de los cuestionarios de autopercepción sobre los hábitos de consumo y la problemática del trabajo infantil, el siguiente objetivo del estudio es poder aplicar el juego serio, tal y como viene indicado en el apartado 4.4. de procedimiento.

En el momento de aplicar los cuestionarios, se ha evidenciado que el alumnado universitario mostraba dudas ante su respuesta por el escaso conocimiento y conciencia que, en algunos casos, se mostraba respecto al origen del bien de consumo analizado.

Por cuestiones de limitación de tiempos, no se han podido presentar resultados de la aplicación del juego serio, por lo que este apartado se deriva a estudios sucesivos, por lo que se tiene previsto difundir los resultados al completo a principios del año 2025. También, en líneas futuras de investigación sería de interés ampliar la muestra a alumnado de secundaria y bachillerato, dada la alta vinculación de consumo que tienen con las industrias analizadas en el estudio. Esto permitirá afrontar la sensibilización y concienciación sobre la problemática del trabajo infantil desde edades más tempranas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Asociación Española de Videojuegos. (2023). *La industria del videojuego en España. Anuario 2023*.
- Bisson, C. y Luckner, J. (1996). Fun in learning: the pedagogical role of fun in adventure education. *Journal of Experiential Education*, 19(2), 108-112. <https://doi.org/10.1177/105382599601900208>
- Bogost, I. (2007). *Persuasive Games. The expressive power of videogames*. The MIT Press. <https://doi.org/10.7551/mitpress/5334.001.0001>
- Boot, W. R., Kramer, A. F., Simons, D. J., Fabiani, M. y Gratton, G. (2008). The effects of video game playing on attention, memory, and executive control. *Acta Psychologica*, 129(3), 387-398. <https://doi.org/10.1016/j.actpsy.2008.09.005>
- Burbules, N. C. (2014). El aprendizaje ubicuo: Nuevos contextos, nuevos procesos. *Revista Entramados: Educación y Sociedad*, 1(1), 131-135.
- Calvo-Morata, A., Alonso-Fernández, C., Freire, M., Martínez-Ortiz, I. y Fernández-Manjón, B. (2020). Serious games to prevent and detect bullying and cyberbullying: A systematic serious games and literature review. *Computers & Education*, 157(2), 1-27. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2020.103958>
- Comisión Europea. (2016). *Eurobarómetro: Bienestar de los animales*. http://www.ec.europa.eu/food/animal/welfare factsheet_farmed03-2007_es.pdf
- Fairtrade Foundation. (2014). *Generation Fairtrade: UK Teens Care*. <https://globescan.com/generation-fairtrade-uk-teens-care-about-ethics-want-businesses-to-act-more-responsibly/>
- Fjællingsdal, K. S. y Klöckner, C. A. (2017). ENED-GEM: A conceptual framework model for psychological enjoyment factors and learning mechanisms in educational games about the environment. *Frontiers in Psychology*, 8(1085), 1-17. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.01085>

- Forética. (2015). *Informe Forética 2015. Sobre el estado de RSE en España: Ciudadano Consciente, Empresas Sostenibles*. www.foretica.org/wp-content/uploads/2016/01/informe_foretica_2015.pdf
- Foster, A., Shah, M., Barany, A., y Talafian, H. (2019). High school students' role-playing for identity exploration: Findings from virtual city planning. *Information and Learning Sciences*, 120(9-10), 640-662. <https://doi.org/10.1108/ILS-03-2019-0026>
- Fu, F.-L., Su, R.-C. y Yu, S.-C. (2009). EGameFlow: A escale to measure learners' enjoyment of e-learning games. *Computers & Education*, 52(1), 101-112. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2008.07.004>
- Fundación Adecco. (2014). *Los ciudadanos evalúan a las empresas*. <https://fundacionadecco.org/blog/los-ciudadanos-evaluan-a-las-empresas/>
- Garmen, P. (2021). *Diseño y desarrollo de una herramienta digital para evaluar e intervenir las inteligencias múltiples*. [Tesis doctoral]. Universidad de Oviedo.
- Garmen, P., Areces, D., García, T., San-Pedro, J. C. y Rodríguez, C. (2022). Can serious games measure your cognitive profile in adults? An innovative proposal to evaluate and stimulate cognitive skills. *Universal Access in the Information Society*. <https://doi.org/10.1007/s10209-022-00924-5>
- Garmen, P., Rodríguez, C., García-Redondo, P. y San-Pedro-Veledo, J.-C. (2019). Inteligencias múltiples y videojuegos: Evaluación e intervención con software TOI. *Comunicar*, 27(58), 95-104. <https://doi.org/10.3916/C58-2019-09>
- Garmen, P., Rodríguez Fernández, N., García Vázquez, E., Dopico Rodríguez, E. V., Dopico, A., Cimadevilla Alonso, B. y Blanco Fernández, M. D. C. (2023). #NOesunJUEGO. Un videojuego de novela visual sobre la problemática del trabajo infantil. *Modalidades de aprendizaje para la innovación educativa*.
- GfK. (2015). *Valores medioambientales y compra ética*. www.gfk.com/fileadmin/user_upload/dyna_content/ES/Reports/REP-2015-Q2-GfK_Valores_Medioambientales_2015.pdf
- Griffiths, M. (2002). The educational benefits of videogames. *Education and Health*, 20(3), 47-51.
- Han, I. y Shin, W. S. (2016). The use of a mobile learning management system and academic achievement of online students. *Computers & Education*, 102, 79-89. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2016.07.003>
- Liebel, M. y Martínez, M. (Coords.) (2009). *Infancia y derechos humanos. Hacia una ciudadanía participante y protagónica*. Instituto de Formación para Educadores de Jóvenes, Adolescentes y Niños Trabajadores de América Latina y el Caribe. https://www.uhu.es/63015_64038/images/descargas/pdf/infancia_y_ddhh_liebel_martinez.pdf
- Marín-Díaz, V., Morales-Díaz, M. y Reche-Urbano, E. (2019). Educational possibilities of video games in the Primary Education stage according to teachers in training. A case study. *Journal of New Approaches in Educational Research*, 8(1), 42-49. <https://doi.org/10.7821/naer.2019.1.330>
- Martínez, J. A. F. (27-29 de marzo de 2008). *La teología del mercado*. VI Jornadas de Economía Crítica, Bilbao.
- Martínez-Rodrigo, E., Martínez-Cabeza Jiménez, J. y Martínez-Cabeza Lombardo, M. A. (2019). Análisis del uso de dispositivos móviles en las aulas universitarias españolas. *Revista Latina de Comunicación Social*, (74), 997-1013. <https://doi.org/10.4185/RLCS-2019-1368>

- Morales, J. (2015). *Serious Games. Diseño de videojuegos con una agenda Educativa y Social*. Editorial UOC.
- Naciones Unidas. (2023). *Informe de los Objetivos de Desarrollo Sostenible: Edición Especial. Por un plan de rescate para las personas y el planeta*. https://unstats.un.org/sdgs/report/2023/The-Sustainable-Development-Goals-Report-2023_Spanish.pdf?_gl=1*1l-3n6h8*_ga*MTM5MzYzMjlyMC4xNjY2ODAxOTE1*_ga_TK9BQL5X7Z*MTcwNjQ0MTM5Ni4zLjAuMTcwNjQ0MTM5Ni4wLjAuMA..
- Organización Internacional del Trabajo. (2023). *Perspectivas sociales y del empleo en el mundo. Tendencias 2023*. Informe de referencia de la OIT. https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---dgreports/---dcomm/---publ/documents/publication/wcms_865368.pdf
- O'Sullivan, M., Robb, N., Howell, S., Marshall, K. y Goodman, L. (2017). Designing inclusive learning for twice exceptional students in Minecraft. *International Journal of E-learning & Distance Education*, 32(2), 1-25.
- Setem Navarra Nafarroa. (2012). *Guía didáctica: Trabajando la infancia. Comercio justo y explotación infantil*. https://comerciojusto.org/wp-content/uploads/2022/11/Guia_Trabajando_la_Infancia_-_SETEM_Navarra-Nafarroa.pdf
- Siriaraya, P., Visch, V., Vermeeren, A. y Bas, M. (2018). A cookbook method for Persuasive Game Design. *International Journal of Serious Games*, 5(1), 37-71. <http://dx.doi.org/10.17083/ijsg.v5i1.159>
- UNICEF. (2020). *Child Labour: Global estimates 2020, trends and the road forward*. <https://data.unicef.org/resources/child-labour-2020-global-estimates-trends-and-the-road-forward/>
- Youth Forum of the Economic and Social Council. (2018). *The role of youth in building sustainable and resilient urban and rural communities*. www.un.org/ecosoc/sites/www.un.org.ecosoc/files/files/en/2018doc/2018_ecosoc_youth_forum_concept_note.pdf

31. DEBATES SOBRE (DES)IGUALDAD DE GÉNERO APLICADOS EN LA FORMACIÓN INICIAL DOCENTE: UNA APROXIMACIÓN CUALITATIVA COMPLEJA BASADA EN PENSAR CON LA TEORÍA

CELINA SALVADOR GARCÍA^{1*}, MARÍA MARAVÉ-VIVAS¹ Y ELSA RIBEIRO DA SILVA²

Universitat Jaume I¹, Universidade de Coimbra²

* salvadoc@uji.es

RESUMEN

La educación debería fomentar la ciudadanía activa a través de perspectivas críticas y transformadoras que permitan promover una sociedad más justa, igualitaria e inclusiva. Los debates, como aproximación dialógica sustentada en la pedagogía crítica, pueden ser una opción de interés en la formación inicial docente. La investigación en educación y sobre estas temáticas puede alinearse con puntos de vista más complejos y relacionales que huyen de concepciones lineales y esencialistas. El objetivo de este estudio es interpretar y comprender, desde una conceptualización no-lineal, cómo percibe el futuro profesorado su participación en debates sobre (des)igualdad de género en educación. Tres entrevistas grupales se analizaron mediante un análisis de datos en espiral complementado con la práctica analítica de «pensar con la teoría». Los resultados se presentan en base a tres ideas primarias (desarrollo personal, desarrollo profesional y perspectiva de género) que están vinculadas entre sí. Este estudio respalda el uso de aproximaciones dialógicas basadas en posicionamientos críticos abordando la perspectiva de género en la formación docente, aunque reconoce sus limitaciones. Además, emerge como un ejemplo de investigación sustentada en perspectivas complejas, mostrando cómo estos posicionamientos pueden ser útiles para comprender prácticas que abogan por la justicia social y respaldar su uso.

PALABRAS CLAVE

Formación docente, pedagogía crítica, perspectiva de género, análisis cualitativo, perspectivas no-lineales.

1. INTRODUCCIÓN

Desde el ámbito educativo se debería apostar por el fomento de una ciudadanía responsable y activa a través de perspectivas críticas y transformadoras que permitan promover una sociedad más justa, igualitaria e inclusiva (Wood et al., 2018). Esto implica reparar no solo en las estructuras que contribuyen a la generación de situaciones injustas sino también a las formas en que dichas situaciones se reproducen (North, 2008). De entre todos los rasgos humanos que pueden ser (y son) objeto de discriminación, este trabajo se enfoca en la (des)igualdad de género que, de hecho, se establece como uno de los objetivos planteados en la Agenda 2030.

A fin de abordar cuestiones vinculadas con la justicia social, los enfoques alineados con la pedagogía crítica emergen como una opción de interés desde el ámbito de la formación inicial docente, en tanto que permiten que el futuro profesorado repare en sus responsabilidades sociales y políticas presentes y en sus praxis educativas futuras. En base a estas ideas, el presente estudio se enfoca en examinar una práctica desarrollada en el marco de la formación inicial docente a través de la cual se abordan, desde una perspectiva crítica, cuestiones vinculadas con la (des)igualdad de género en educación. Para ello, en el siguiente apartado se presenta el marco teórico del estudio, dividido en un primer subapartado enfocado en los posicionamientos críticos y las aproximaciones complejas, seguido de una descripción de los enfoques dialógicos como praxis que puede alinearse con las perspectivas críticas. Más adelante, se presenta el objetivo del estudio seguido por el método utilizado, una aproximación cualitativa basada en pensar con la teoría, que permite llevar a cabo un análisis complejo y relacional del fenómeno investigado. A continuación, se presentan los resultados del estudio y se finaliza con la discusión y las conclusiones extraídas del mismo.

2. MARCO TEÓRICO

2.1. Pedagogía crítica y aproximaciones complejas

La pedagogía crítica se sustenta en la idea de promover un conocimiento emancipatorio por parte del alumnado, basado, por un lado, en la libertad individual que nace a través del análisis crítico de las circunstancias personales y, por otro, en la justicia social a través de la conexión con el contexto comunitario (Fernández-Balboa & Sicilia, 2005). Por tanto, la pedagogía crítica invita a imaginar el aprendizaje no sólo como el mero dominio de habilidades específicas, sino como una forma de aprender sentando la base para intervenir en el mundo (Freire, 1970). Además, plantea una ruptura epistemológica y ontológica del paradigma ego-céntrico y antropocéntrico de la cultura occidental, cuestionando las relaciones de poder, y superando la visión estática de la educación tradicional. En base a estas ideas, la pedagogía crítica emerge como una oportunidad para preparar un tipo de profesorado que se sienta responsable social y políticamente a través del ejercicio de sus propias prácticas docentes, en tanto que este enfoque les ofrece la oportunidad de reflexionar críticamente sobre cuestiones como la desigualdad de género y desarrollar una comprensión del papel relevante del profesorado a este respecto (Isidori & Fraile, 2011).

Existe literatura sobre pedagogía crítica en el ámbito de la formación docente que ha proporcionado información sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje de maneras más complejas. Freire (1970) y McLaren (2015), por ejemplo, han puesto de manifiesto la influencia de las estructuras institucionales, el contexto y la ideología en el proceso educativo. Sus contribuciones son indiscutibles. No obstante, existen voces indicando que este marco podría suscribirse a concepciones lineales de los fenómenos (Frost, 2011), privilegiar el discurso sobre la materialidad (Braidotti, 2019) y/o preservar ontoepistemologías racionales (Strom & Martin, 2013). En cualquier caso, desde este texto se concibe la pedagogía crítica como una oportunidad alternativa de pensar sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje y reflexionar sobre la infinidad de factores sujetos a influencias sociales, estructuras y condiciones de poder (Giroux, 2018); emergiendo como una herramienta que permite concienciar críticamente

al profesorado en formación. Por otro lado, desde posicionamientos post-estructuralistas, se ha planteado que la pedagogía crítica ha abordado cuestiones vinculadas al género desde concepciones esencialistas (Ellsworth, 1989). En este sentido, teniendo en cuenta la naturaleza compleja y no-lineal del desarrollo profesional docente (Strom, 2015), resulta interesante realizar estudios que vayan más allá de las concepciones lineales de la investigación en educación, abogando conceptualizaciones más complejas y relacionales, como la que se utiliza en el presente trabajo.

A este respecto, las perspectivas complejas ofrecen un marco teórico centrado en la espontaneidad de los fenómenos, y se caracterizan por la conectividad (Morrison, 2008). Esto significa que, desde este posicionamiento, se entiende que no existen elementos aislados dentro de ningún sistema, sino que todos ellos interactúan y se afectan mutuamente (Davis & Sumara, 2006). Por tanto, utilizar aproximaciones sustentadas en estas ideas, complejas y que inciden en las relaciones entre diferentes elementos, permiten dar rienda suelta a las posibilidades que emergen a la hora de llevar a cabo análisis de datos de índole cualitativo (Ellingson & Sotirin, 2020).

2.2. Los enfoques dialógicos en la formación inicial docente

Freire (2005) afirma que los enfoques dialógicos pueden erigirse en instrumentos en pro de la liberación, y la literatura científica identifica múltiples beneficios de las prácticas basadas en la discusión, la argumentación y la deliberación (Capella-Peris et al., 2023; Savitz et al., 2021). Entre otras posibilidades, el debate académico emerge como una opción de interés en el ámbito universitario, en tanto que se basa en la teoría socioconstructivista del aprendizaje, que considera que el conocimiento se construye subjetiva y socialmente, que, al mismo tiempo, puede promover el desarrollo de habilidades cívicas, de pensamiento crítico además de los contenidos propios de una asignatura (Alén et al., 2015; Maldonado et al., 2020; Savitz et al., 2021). Por ello, su uso puede encajar con una formación docente implicada con la promoción de la justicia social y la concienciación sobre la (des)igualdad de género a través de la pedagogía crítica.

Existen múltiples conceptualizaciones relativas al uso de debates como método dialógico de aprendizaje (Arrue et al., 2017; Mellgren & Ivert, 2016; Mumtaz & Latif, 2017; Ramlan et al., 2016; Williams-Brown, 2015; Woods, 2020). De acuerdo con la concepción de Savitz et al. (2021), un debate pedagógico podría definirse como una discusión estructurada diseñada para generar un desacuerdo en torno a una idea. Se considera que los debates no están sujetos a un formato específico, ya que pueden variar en función del contexto y los objetivos que se persiguen (Grossman et al., 2009; Savitz et al., 2021). Pese a la multiplicidad de formas que pueden adoptar, Sánchez (2006) identifica que, generalmente, los debates deben incluir tres fases básicas:

- Exposición inicial o discurso constructivo (Tesis), detallando los argumentos propios.
- Refutación (Antítesis), implicando ataques y defensas relativos a la exposición inicial.
- Conclusión (Síntesis), presentando las conclusiones a favor o en contra de por qué la posición defendida en el debate es la que debe prevalecer.

Esta estructura permite generar discusión entre el estudiantado, que puede abordar una gran variedad de temáticas, no solo vinculadas con el temario de una asignatura, sino que también sean socialmente relevantes, como pueden ser las (des)igualdades de género en educación. De acuerdo con la literatura previa, los debates podrían ser un factor motivante para el estudiantado en tanto que implican la preparación, presentación y defensa de sus ideas, a la par que promueven la participación en el aula y brindan al público la oportunidad de aprender a través de su observación (Alén et al., 2015). Según Beane (2016), además, los debates tienen el potencial de transformar creencias generalizadas y concienciar a las personas participantes.

Sin embargo, los procesos de enseñanza-aprendizaje son complejos, están situados contextualmente y se encuentran sujetos a las características específicas de las personas participantes, entre otros aspectos (Strom et al., 2018). Por ejemplo, cuando se utilizan debates como estrategia pedagógica, el profesorado puede tener dificultades a la hora de favorecer el aprendizaje de todo el estudiantado (Savitz et al., 2021), ya que no existen panaceas en el mundo de la educación y es posible que los debates no se adapten a todo el alumnado en la misma medida.

A pesar de esto, cuando se aplican en la formación docente, los debates ostentan el potencial de promover habilidades académicas, lingüísticas e interpersonales (Alén et al., 2015; Maldonado et al., 2020; Savitz et al., 2021). Además, el futuro profesorado puede llegar a considerarlos como una herramienta pedagógica para su futura práctica docente (Maldonado et al., 2020). Por lo tanto, el uso de debates podría ser una opción adecuada, no solo para ayudar al futuro profesorado a pensar críticamente, sino también para animarlos a adoptar enfoques críticos en sus futuras prácticas docentes.

2. OBJETIVOS

En base a las ideas previamente presentadas, este estudio se centra en interpretar y comprender, desde una conceptualización no-lineal, cómo percibe el estudiantado su participación en debates sobre perspectiva de género en la formación inicial docente.

3. METODOLOGÍA / MÉTODO

Desde una aproximación cualitativa, esta investigación pretende analizar críticamente la experiencia de alumnado del Grado de Maestro o Maestra en Educación Infantil participante en debates sobre (des)igualdad de género en educación para interpretar las aportaciones que subyacen a la construcción de praxis de este tipo, orientadas hacia la promoción de la justicia social en la formación docente.

3.1. Contexto

En la asignatura de Didáctica General, desarrollada en el segundo semestre del primer curso del Grado de Maestro o Maestra en Educación Infantil de la Universitat Jaume I, se llevan a cabo diferentes debates, que abordan múltiples cuestiones vinculadas con el temario. Una

de las temáticas se enfoca en la (des)igualdad de género en educación. Esta práctica, que ha sido desarrollada durante tres cursos académicos (2021/22, 2022/23 y 2023/24), se nutre de principios propios de la pedagogía crítica con la finalidad de incitar a que el estudiantado reflexione críticamente sobre las estructuras sociales de marginación y exclusión que imperan en el campo educativo y en su contexto próximo.

Los debates sobre (des)igualdad de género en educación se vinculan con el tema 4 de la asignatura, centrado en los recursos pedagógicos. Por tanto, se pretende incidir en cuestiones como el hecho de que la selección y uso de recursos en la escuela son críticos a la hora de promover (o no) estereotipos de género, por ejemplo. Con anterioridad a cada debate, se ofrecieron diferentes lecturas al estudiantado, cuya temática versaba sobre educación y género. Asimismo, se proporcionó al estudiantado una infografía con los procedimientos que se iban a seguir para desarrollar los debates. Esta organización sirvió, por un lado, para favorecer que el profesorado en formación pudiera conocer conceptos básicos sobre la temática y prepararse adecuadamente antes del debate y, por otro, para que supieran cuál iba a ser su papel en la actividad. El objetivo de uso de los debates fue vincular los recursos pedagógicos (contenido propio de la asignatura) con la perspectiva de género (perspectiva crítica). En otras palabras, se esperaba que el futuro profesorado reflexionara sobre cómo la selección y el uso de ciertos recursos pedagógicos podrían transmitir (o no) desigualdades de género, prejuicios sociales, etc. en la escuela. Además, se les incitó a reflexionar sobre su futuro rol como docentes y el impacto que podrían tener a la hora de seleccionar y utilizar unos recursos pedagógicos u otros.

3.2. Recogida de la información

Para este estudio se emplearon como procedimiento de recogida de datos tres entrevistas semiestructuradas grupales con el fin de dar voz al alumnado. Estas se desarrollaron poco tiempo después del desarrollo del debate sobre (des)igualdad de género en educación. Se optó por un formato semiestructurado en tanto que este ofrece la oportunidad de que las personas participantes compartan información detallada al mismo tiempo la persona entrevistadora tiene cierto control sobre la información que se está recogiendo. El guion de la entrevista estaba compuesto por 14 preguntas abiertas. La mayoría de estas preguntas se centraban en las percepciones y opiniones personales sobre los debates en los que habían participado. En total participaron 16 estudiantes (cinco en la primera entrevista, seis en la segunda entrevista y cinco en la tercera entrevista).

3.3. Análisis de la información

Siguiendo el ejemplo de estudios previos, para analizar la información se utilizaron tanto técnicas más tradicionales como métodos complejos y relacionales (Salvador-García, 2023; Strom & Martin, 2022). En primera instancia, se utilizó el método del análisis de datos en espiral (Creswell & Poth, 2018), implicando la recogida y organización de la información, lectura y clasificación de códigos emergentes en temas. Seguidamente, a fin de identificar y comprender las conexiones inherentes a cada uno de estos temas, se adoptó una práctica analítica innovadora llamada «pensar con la teoría», en tanto que esta aspira a superar los imperativos postpositivistas que inhiben la inclusión de datos inesperados y limitan la interpretación, el análisis y la creación de nuevos significados (Jackson & Mazzei, 2012). Este

enfoque ofrece una nueva mirada centrada en evitar el uso de temas inconexos, tratando de mostrar cómo funcionan y qué relaciones existen entre estos, reflejando el dinamismo de unos resultados que con otros enfoques quedaría fuera del foco (Ellingson & Sotirin, 2020)

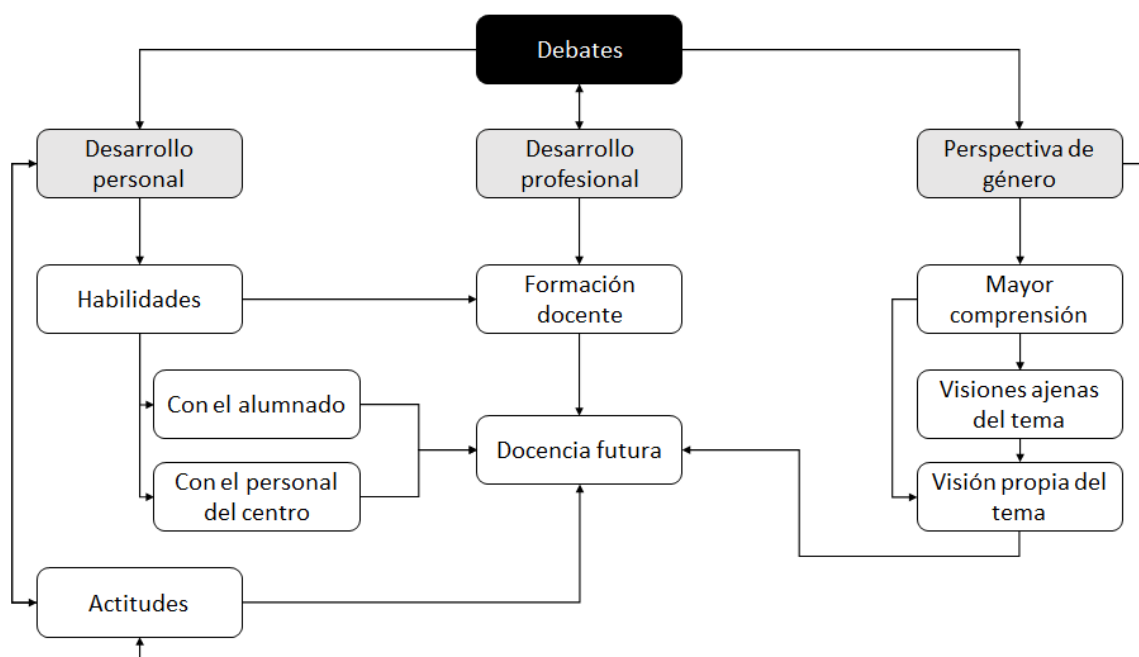
3.4. Criterios de rigor y calidad

Esta investigación representa un espacio compartido conformado tanto por las personas que llevan a cabo el estudio como por el profesorado en formación participante. En este sentido, como ocurre en buena parte de los estudios ‘en educación’, las identidades y experiencia de las personas investigadoras tienen el potencial de afectar el proceso (Stenhouse, 1984). Así pues, somos conscientes de que quiénes somos, cuál es nuestra relación con este estudio y temática, y cómo es nuestra posición al respecto son factores que podrían haber influido en los resultados obtenidos. En este sentido, las firmantes del texto somos cuatro docentes universitarias pertenecientes a diferentes universidades, todas tenemos experiencia en la investigación en el ámbito de la formación docente y la justicia social, y estamos interesadas en temáticas vinculadas con la igualdad, la no discriminación y la no violencia en cualquier ámbito de la sociedad.

En relación con los criterios de rigor y calidad en la investigación cualitativa propuestos por Smith y Sparkes (2019), puede indicarse que los resultados aportados en este trabajo son reconocidos como verdaderos por parte del alumnado en formación participante, se aporta una descripción detallada del contexto en el que se desarrolló el estudio y se ofrece una descripción detallada del proceso de recogida, análisis e interpretación de los datos. Además, se ha adoptado un proceso de triangulación a fin de reconocer la existencia de «múltiples voces» y tratar de captarlas cualitativamente (Barbour, 2013). Para ello, por un lado, la información fue recabada en diferentes momentos, lugares y mediante diferentes personas a través de las tres entrevistas grupales y, por otro, el alumnado participante llevó a cabo un proceso ulterior de *member checking*, dando su visto bueno definitivo a los resultados obtenidos (Denzin, 1988).

4. RESULTADOS

La red visual de resultados que se muestra en la Figura 1 plasma conexiones y vínculos entre temas relativos a la visión que ostenta el alumnado participante sobre los debates abordando la (des)igualdad de género en educación. Se presenta la red en base a tres ideas primarias (desarrollo personal, desarrollo profesional y perspectiva de género) que se encuentran vinculadas entre sí a través de múltiples elementos conectados, ofreciendo un conocimiento genuino y auténtico relacionado con el campo de estudio. Este enfoque muestra varias conexiones que permiten comprender el fenómeno con mayor profundidad y riqueza.

Figura 1. Red visual de resultados

4.1. Desarrollo personal

Por un lado, el alumnado participante parece reparar en el potencial de los debates con respecto a su propio desarrollo personal. En este sentido, identifican que los debates pueden ser útiles a la hora de desarrollar diferentes *habilidades*. Por ejemplo, una de las participantes indica que esta práctica «enriquece el vocabulario» (1M). Otra estudiante explica que permite «aprender a expresarte, aprender a hablar, aprender a escuchar, aprender a respetar el turno de palabra de los demás...» (2L). Un tercer ejemplo puede encontrarse en las palabras que esgrime la estudiante diciendo que, desde su perspectiva, esta práctica permite «la eliminación de la vergüenza» y mejora «la fluidez verbal. Un maestro tiene que explicar, proponer, tener palabra, saber hablar y expresar (...), un maestro debe saber hablar, para mí es muy importante» (1M). En su opinión, todas estas habilidades son básicas en la formación docente. Por tanto, el alumnado vincula su desarrollo personal con la categoría de formación docente, que se abordará más adelante.

Además, el alumnado participante considera que estas habilidades les pueden ser de utilidad tanto con su futuro alumnado como con el personal de los centros con los que vayan a trabajar. Con respecto a la categoría vinculada *con el alumnado*, una estudiante indica que «es importante darle voz al alumnado, así aprenden a expresarse y generar una opinión propia (...) a respetar el turno de palabra y las opiniones» (2AM). Esta idea ejemplifica las concepciones del profesorado en formación participante, que se percata de que esas mismas habilidades a que se habían referido con anterioridad también pueden ser desarrolladas por parte de su futuro alumnado. Por tanto, esta cuestión se vincula estrechamente con la categoría de docencia futura.

Por otro lado, el profesorado en formación participante considera que las habilidades que han podido desarrollar les pueden ser útiles en sus puestos de trabajo futuros y *con el personal del centro* en el que trabajen. A modo de ejemplo, una participante indica que pueden ser de provecho

«como docentes, en el día de mañana, a la hora de expresarnos con los niños, o incluso con otros docentes. Yo pienso que también nos ayudará a saber decir lo que queremos decir, cómo lo queremos decir. Yo pienso que es muy importante saber hablar y participar» (2L).

Por tanto, puede verse aquí también ese vínculo, al que ya se ha hecho referencia anteriormente, con respecto a la docencia futura.

Por último, dentro del primer bloque de ideas primarias, se encuentra la categoría de *actitudes*. A este respecto, una estudiante alude, por ejemplo, al respeto, ya que «el debate, sin respeto, no es debate. Tienes que dejar hablar a los demás y reflexionar tú sobre lo que has podido debatir o sumar a tus ideas» (1Ir). Otro participante, por su parte, hace referencia concretamente que la participación en debates

«enriquece actitudinalmente (...). En el sentido de que esto nos lleva a la exposición de nuestras propias ideas, de decir, voy a un colegio y creo en algo y si tengo esa facilidad de debatir, significa que tengo una facilidad para hablar con compañeros de ciclo y decir, oye, esto lo podemos hacer de otra manera (...). Y en el aula igual, conectar con el alumno, con los compañeros, con todos. Ser capaz de participar en debates te libera, te hace parte del grupo» (1R).

Por tanto, puede percibirse que se vincula específicamente las actitudes desarrolladas con las categorías de desarrollo personal y docencia futura.

4.2. Desarrollo profesional

Seguidamente se presenta otra de las ideas primarias en que se dividen los resultados, en este caso la centrada en el desarrollo profesional que, de acuerdo con el alumnado participante, puede favorecer la participación en los debates. En este sentido, el profesorado en formación destaca el potencial que ostentan los debates en el ámbito de la *formación docente*. Por ejemplo, una participante indica que

«me gustaría hacerlo (utilizar debates) en más asignaturas y sobre todo durante la carrera. Pienso que es muy útil para tratar muchos temas y también, yo creo que aprendo más en una clase así que dos horas de pura teoría con una persona hablando. Es una escucha mucho más activa y yo aprendo mucho más.» (2L).

Además, el alumnado participante también destaca la idea de que, gracias a su experiencia, se plantean la posibilidad de utilizar debates en su *docencia futura*. A modo de ejemplo, una estudiante explica que podría utilizarse un debate «para trabajar conflictos y desacuerdos de forma pacífica y calmada (...) puede ser un ejercicio de mediación, también.» (2AM). Como se ha comentado con anterioridad, las dos categorías recién comentadas se vinculan estrechamente con las de habilidades y actitudes expuestas en el subapartado previo, ya que el profesorado en formación parece vincular estrechamente su desarrollo personal y profesional.

4.3. Perspectiva de género

A continuación, se presenta la tercera idea primaria en que se dividen los resultados englobando, en este caso, las ideas relacionadas con la perspectiva de género. A este respecto, de acuerdo con las explicaciones ofrecidas por el alumnado participante, tomar parte en debates centrados en analizar críticamente las (des)igualdades de género en educación les ha permitido tener una *mayor comprensión* sobre la temática. Por ejemplo, una estudiante expone que

«Yo, por ejemplo, tengo clarísimo que todavía hay mucha desigualdad, pero, a lo mejor, hay algunos comentarios que dices ostras, esto también sigue habiendo. Por ejemplo, que hay más directores que directoras, es verdad. Yo en mi colegio no recuerdo ninguna directora, han sido todos directores. Y lo que ha dicho [nombre de un compañero], los rectores y todo eso, normalmente, son hombres. Y yo en eso no me había parado a pensar» (1C).

Además, el hecho de escuchar a sus compañeros y compañeras, compartiendo cada cual sus opiniones, ha posibilitado que se identificaran *visiones ajenas del tema*, que no necesariamente comulgan con las propias. En este sentido, una estudiante explica que «Yo me he dado cuenta de cómo algunas personas aún no se han dado cuenta de que esas desigualdades existen, y como a ellos no les afectan, no se dan cuenta. No ven la necesidad de cambiarlo» (3N). El hecho de compartir percepciones a través de los debates sobre una temática como las (des)igualdades de género en educación, parece haber favorecido, pues, que el alumnado participante se percatara de que hay múltiples opiniones al respecto y que no todas las personas ven la situación de la misma manera.

Por último, el profesorado en formación participante considera que la participación en los debates ha generado una reconfiguración en su *visión propia del tema*. En este sentido, aluden a reconsideraciones tanto «en el futuro más inmediato (..) como más adelante, [al] tenerlo en cuenta a la hora de ejercer como docentes (...) nos esforzaremos más en transmitir a los niños que hay que ser igualitarios» (2L). Además, consideran que la reflexión crítica generada a través de los debates ha permitido desarrollar una serie de valores y actitudes, a las que se ha aludido con anterioridad, que, en palabras de una estudiante, «te van a servir a la hora de tú educar a los niños. Si tú tienes esos valores, vas a poder transmitirlos» (2A), poniendo de manifiesto la conexión entre esta categoría y la de docencia futura.

5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Este estudio tenía por objetivo interpretar y comprender, desde una conceptualización no-lineal, cómo percibe el profesorado en formación su participación en debates sobre (des)igualdad de género en educación. Seguidamente, se discuten los resultados obtenidos atendiendo a las tres ideas primarias recién expuestas y cómo una aproximación compleja y relacional, como la aquí utilizada, ha permitido identificar conexiones entre categorías, favoreciendo una comprensión más rica y profunda del fenómeno examinado.

Por lo que respecta al desarrollo personal, el alumnado considera que los debates les permitieron desarrollar habilidades como la escucha y la expresión oral (Spaska et al., 2021;

Savitz et al., 2021), así como actitudes cívicas, reconfigurando sus propias creencias, sistema de valores e incrementando su concienciación con respecto a la temática abordada (Beane, 2016; Cridland-Hughes, 2016). En este sentido, de acuerdo con la visión del alumnado, la participación en los debates les permitió incrementar su comprensión sobre las cuestiones vinculadas con la perspectiva de género, en tanto que fueron capaces de reflexionar sobre las ideas expuestas por otras personas y reconfigurar su propia visión al respecto (Doucette et al., 2021; Savitz et al., 2021) y, por tanto, erigiéndose en una herramienta adecuada para que recapacitaran sobre las estructuras y condiciones de poder que imperan en la sociedad en general y en el campo educativo en particular (Ciroux, 2018).

El estudiantado vincula, además, las ideas presentadas hasta el momento con su desarrollo profesional. A este respecto, considera que los debates, como forma de aprendizaje activo, son útiles en su formación docente, ya que les permiten ser el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje (Alén et al., 2015) y, siendo conscientes de ello, se plantean optar por aproximaciones dialógicas en su futuro profesional. También los consideran interesantes ya que serán capaces de hacer uso de las habilidades desarrolladas tanto con su futuro alumnado como con el resto del personal de centro educativo en el que trabajen y tomar en consideración posicionamientos críticos que atiendan a la perspectiva de género (Salvador-García, 2023).

En definitiva, el alumnado identificó que la educación y el currículum no son neutros (Freire, 2005), y cómo el profesorado puede incidir en cuestiones vinculadas con la (des)igualdad de género. En cualquier caso, pese a que los debates, como experiencias vividas en la formación docente, pueden influenciar las prácticas docentes del profesorado en formación, estos son tan solo un elemento más de todas las vivencias y factores que conformarán su forma de ser y actuar como docentes (Strom, 2015).

Por otro lado, el hecho de adoptar una aproximación compleja y relacional para desarrollar este estudio ha permitido dar respuesta a la demanda efectuada por Cochran-Smith et al. (2014), quienes urgían a la comunidad científica a investigar en el campo de la formación docente atendiendo a fenómenos complejos. Gracias a esta aproximación, se ha podido percibir que el profesorado en formación percibe tres grandes repercusiones derivadas de su participación en los debates sobre (des)igualdad de género. No obstante, estas tres ideas primarias se encuentran estrechamente vinculadas. Es decir, el desarrollo personal del alumnado se conecta con el desarrollo profesional y una nueva (re)concepción sobre la perspectiva de género.

Esta visión relacional de los fenómenos ha permitido huir de concepciones que se sustentan en categorizaciones fijas que establecen líneas rígidas entre «yo persona» y «yo docente» o «pasado», «presente» y «futuro» (Barad, 2010). Esto pone en evidencia que la identidad del profesorado en formación está formada tanto por aspectos más personales como aspectos más profesionales y que los elementos que las conforman están en clara conexión los unos con los otros. Además, el alumnado participante vincula concepciones previas sobre la temática con la utilidad práctica en su presente universitario y con las implicaciones prácticas en su futuro; poniendo de manifiesto que el profesorado está en continua evolución y transformación, siendo su formación inicial uno de los múltiples factores que pueden jugar un papel relevante (Strom & Martin, 2022).

Por tanto, en lugar de utilizar aproximaciones que refuerzan comprensiones simplistas de los fenómenos, el análisis complejo y relacional basado en pensar con la teoría (Jackson &

Mazzei, 2012) ha permitido conceptualizar la participación en los debates como un proceso intrincado y con múltiples conexiones. Esta aproximación ha servido como herramienta para investigar y explicar una práctica docente, como han sido los debates sobre (des)igualdad de género, con mayor detalle y profundidad (Strom & Viesca, 2020). Esto ha permitido, por un lado, reconocer que experiencias como los debates tienen el potencial de incidir, en mayor o menor medida, en la composición de la identidad y la práctica docente del profesorado en formación (Wallace et al., 2023). Y, por otro, permite proponer el uso de conceptualizaciones complejas y relacionales en las investigaciones desarrolladas en el ámbito de la formación docente (Hordvik et al., 2019).

Como conclusión, este estudio respalda el uso de aproximaciones dialógicas basadas en posicionamientos críticos y centradas en la perspectiva de género en la formación docente. Sin embargo, hay que ser conscientes de sus limitaciones, ya que la forma de ser y actuar del profesorado se construye en base a múltiples factores. Por otro lado, este trabajo emerge como un ejemplo de investigación en la formación docente sustentada en perspectivas complejas y pone de manifiesto cómo estos posicionamientos pueden ser útiles para comprender prácticas basadas en perspectivas que abogan por la justicia social y respaldar su uso en este contexto.

6. FINANCIACIÓN

Este estudio se ha realizado en el marco del proyecto 50833/24 de la Universitat Jaume I y de la ayuda concedida por el Programa Fulbright y el Ministerio de Universidades en el marco del Programa Estatal para Desarrollar, Atraer y Retener Talento, subprograma estatal de Movilidad, del Plan Estatal de Investigación Científica, Técnica y de Innovación 2021-2023 (CAS22/00010).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alén, E., Domínguez, T. y De Carlos, P. (2015). University students perceptions of the use of academic debates as a teaching methodology. *Journal of Hospitality, Leisure, Sport and Tourism Education*, 16, 15–21. <https://doi.org/10.1016/j.jhlste.2014.11.001>
- Arrue, M., Unanue, S. y Merida, D. (2017). Guided university debate: effect of a new teaching-learning strategy for undergraduate nursing students. *Nurse Education Today*, 59, 26–32. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2017.08.011>
- Barad, K. (2010). Quantum entanglements and hauntological relations of inheritance: Dis/continuities, spacetime enfoldings, and justice-to-come. *Derrida today*, 3(2), 240-268. <https://doi.org/10.3366/drt.2010.0206>
- Barbour, R. (2013). *Los grupos de discusión en investigación cualitativa*. Morata.
- Beane, C. (2016). Resolved: debate disrupts the school-to-prison pipeline 1. En K. Davis, M. L. W. Zorwick, J. Roland y M. M. Wade (Eds.), *Using debate in the classroom: encouraging critical thinking, communication, and collaboration* (pp. 22–35). Routledge.
- Braidotti, R. (2019). *Posthuman knowledge*. Cambridge Polity Press.

- Capella-Peris, C., Chiva-Bartoll, O., Salvador-Garcia, C. y Maravé-Vivas, M. (2023). Let Us Debate! A Proposal to Promote Social Entrepreneurship in Physical Education Teacher Education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 42(2), 361-370. <https://doi.org/10.1123/jtpe.2021-0302>
- Cochran-Smith, M., Ell, F., Ludlow, L., Grudnoff, L. y Aitken, G. (2014). The challenge and promise of complexity theory for teacher education research. *Teachers College Record*, 116(5), 1-38. <https://doi.org/10.1177/01614681141160040>
- Creswell, J. W. y Poth, C. N. (2018). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. Sage.
- Cridland-Hughes, S. (2016). Making words matter: Critical literacy, debate, and a pedagogy of dialogue. En K. Davis, L. Zorwick, J. Roland, y M. Wade (Eds.), *Using debate in the classroom* (pp. 48-59). Routledge.
- Davis, B. y Sumara, D. (2006). *Complexity and education: inquiries into learning, teaching and research*. Lawrence Erlbaum.
- Denzin, N. K. (1988). Review of Qualitative Analysis for Social Scientists. by A. L. Strauss. *Contemporary Sociology*, 17(3), 430–432. <https://doi.org/10.2307/2069712>
- Doucette, B., Sanabria, A., Sheplak, A. y Aydin, H. (2021). The perceptions of culturally diverse graduate students on multicultural education: Implication for inclusion and diversity awareness in higher education. *European Journal of Educational Research*, 10(3), 1259-1273. <https://doi.org/10.12973/eujer.10.3.1259>
- Ellingson, L. L. y Sotirin, P. (2020). Data engagement: A critical materialist framework for making data in qualitative research. *Qualitative Inquiry*, 26(7), 817-826. <https://doi.org/10.1177/1077800419846639>
- Ellsworth, E. (1989). Why doesn't this feel empowering? Working through the repressive myths of critical pedagogy. *Harvard Educational Review*, 59(3), 297–325. <https://doi.org/10.17763/haer.59.3.058342114k266250>
- Fernández-Balboa, J. M. y Sicilia, A. (2005). (Coords). *La otra cara de la enseñanza. La Educación Física desde una perspectiva crítica*. Inde.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- Freire, P. (2005). *Teachers as cultural workers*. Westview Press.
- Frost, S. (2011). The implications of the new materialisms for feminist epistemology. En H. E. Grasswick (Ed.), *Feminist epistemology and philosophy of science* (pp. 69-83). Springer.
- Giroux, H. A. (2018). *Thinking about schools*. Routledge.
- Isidori, E. y Fraile, A. (2011). (Coord). *La pedagogía del deporte hoy. Escenarios y desafíos*. Edizioni Nuova Cultura.
- Grossman, P., Hammerness, K. y McDonald, M. (2009). Redefining teaching, re-imagining teacher education. *Teachers and Teaching*, 15(2), 273–289. <https://doi.org/10.1080/13540600902875340>
- Hordvik, M., MacPhail, A. y Ronglan, L. T. (2019). Negotiating the complexity of teaching: A rhizomatic consideration of pre-service teachers' school placement experiences. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 24(5), 447-462. <https://doi.org/10.1080/17408989.2019.1623189>
- Jackson, A. Y. y Mazzei, L. (2012). *Thinking with theory in qualitative research: Viewing data across multiple perspectives*. Routledge

- Maldonado, M., Bascuñán, D. y Martín, A. (2020). Potential benefits of debates: Perceptions of EFL pre-service teachers. *Lenguas modernas*, (55), 133-150. <https://anales.uchile.cl/index.php/LM/article/view/58723>
- McLaren, P. (2015). *Life in schools: An introduction to critical pedagogy in the foundations of education*. Routledge.
- Mellgren, C. e Ivert, A. K. (2016). Criminal policy debate as an active learning strategy. *Cogent Education*, 3(1), 1184604. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2016.1184604>
- Morrison, K. (2008). Educational philosophy and the challenge of complexity theory. *Educational Philosophy and Theory*, 40(1), 19-34. <https://doi.org/10.1111/j.1469-5812.2007.00394.x>
- Mumtaz, S. y Latif, R. (2017). Learning through debate during problem-based learning: an active learning strategy. *Advances in Physiology Education*, 41(3), 390-394. <https://doi.org/10.1152/advan.00157.2016>
- North, C. (2008). What is all this talk about. *Teachers College Record*, 110, 1182-1206.
- Ramlan, F. A., Kassim, N. M., Pakirisamy, S. y Selvakumar, V. (2016). The impact of debates as a teaching strategy in the classroom to medical students. *E-Academia Journal UiTMT*, 5(2), 194-203. <https://myjms.mohe.gov.my/index.php/JeA/article/view/1445>
- Salvador-García, C. (2023). Learning to teach, teaching to learn: a self-study to promote gender awareness through debates in teacher education. *Studying Teacher Education*, 19(1), 63-81. <https://doi.org/10.1080/17425964.2022.2149482>
- Sánchez, G. (2006). *El debate académico en el aula como herramienta didáctica y evaluativa*. ICADE Universidad Pontificia Comillas, Departamento de Gestión Empresarial.
- Savitz, R. S., Cridland-Hughes, S. y Gazioglu, M. (2021). Debate as a tool to develop disciplinary practices and student agency. *Teaching and Teacher Education*, 102. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103341>
- Smith, B., y Sparkes, A. (2019). *Routledge Handbook of Qualitative Research in Sport and Exercise*. Routledge
- Spaska, A., Savishchenko, V., Komar, O. y Maidanyk, O. (2021). Enhancing Analytical thinking in tertiary students using debates. *European Journal of Educational Research*, 10(2), 879-889. <https://doi.org/10.12973/eu-jer.10.2.879>
- Stenhouse, L. (1984). *Investigación y desarrollo del currículo*. Morata.
- Strom, K. J. (2015). Teaching as assemblage: Negotiating learning and practice in the first year of teaching. *Journal of teacher education*, 66(4), 321-333. <https://doi.org/10.1177/0022487115589990>
- Strom, K. J. y Martín, A. D. (2013). Putting philosophy to work in the classroom: Using rhizomatics to deterritorialize neoliberal thought and practice. *Studying Teacher Education*, 9(3), 219-235. <https://doi.org/10.1080/17425964.2013.830970>
- Strom, K. J., Martín, A. D. y Villegas, A. (2018). Clinging to the edge of chaos: The emergence of practice in the first year of teaching. *Teachers College Record*, 120(7), 1-32. <https://doi.org/10.1177/016146811812000701>
- Strom, K. J. y Martín, A. D. (2022). Toward a critical posthuman understanding of teacher development and practice: A multi-case study of beginning teachers. *Teaching and teacher education*, 103688. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103688>
- Strom, K. J. y Viesca, K. M. (2023). Towards a complex framework of teacher learning-practice. En K. J. Strom, T. Mills, y L. Abrams (Eds.). (2023). *Non-Linear Perspectives on Teacher*

Development: Complexity in Professional Learning and Practice (pp. 13-28). Routledge.
<https://doi.org/10.4324/9781003372097>

Wallace, M. F., Rust, J. y Jolly, E. (2023). 'Entanglements of teacher preparation and induction. *Professional Development in Education*, 47(2-3), 406-420. <https://doi.org/10.1080/19415257.2021.1887921>

Williams-Brown, Z. (2015). The use of in-class debates as a teaching strategy in increasing students' critical thinking and collaborative learning skills in higher education. *Educational features*, 7(1), 39–55. <https://wlv.openrepository.com/handle/2436/621883>

Wood, B., Taylor, R., Atkins, R. y Johnston, M. (2018). Pedagogies for active citizenship: Learning through affective and cognitive domains for deeper democratic engagement. *Teaching and Teacher Education*, 75, 259-267. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.07.007>

Woods, D. M. (2020). Teaching tip: active learning using debates in an IT strategy course. *Journal of Information Systems Education*, 31(1), 40–50. <http://jise.org/Volume31/n1/JI-SEv31n1p40.html>

32. APRENDIZAJE-SERVICIO: UN ENFOQUE MULTIDIMENSIONAL PARA LA EDUCACIÓN UNIVERSITARIA SOSTENIBLE E INCLUSIVA

INMACULADA GÓMEZ-JARABO^{1*}, MARTA GÓMEZ-GÓMEZ² Y
BIENVENIDA SÁNCHEZ ALBA¹

Universidad Complutense de Madrid¹, Universidad Rey Juan Carlos²

* igomezja@ucm.es

RESUMEN

No hay duda del impacto positivo y del enriquecimiento que suponen tanto los entornos naturales como la diversidad para la vida y el bienestar de las personas. Sin embargo, en ocasiones, desde las instituciones educativas no se aprovechan todas las oportunidades que nos brinda nuestro entorno. Por ello, este estudio describe una experiencia de Aprendizaje-Servicio de carácter ecosocial, intergeneracional e inclusiva centrada en la creación de un microbosque urbano a través del trabajo cooperativo y colaborativo entre 50 estudiantes de un Centro de Educación Infantil y Primaria, 6 estudiantes universitarios con discapacidad intelectual y 13 sin discapacidad intelectual, de una universidad pública de Madrid. El objetivo general es crear entornos más saludables y sostenibles que fomenten la colaboración entre personas con diferentes capacidades y etapas educativas. La conclusión principal es la necesidad de que, desde todas las instituciones, se ofrezca una formación integral y multidimensional a estudiantes para que sean auténticos agentes de cambio en una sociedad más respetuosa y sostenible. Por ello, el Aprendizaje-Servicio se convierte en una herramienta pedagógica ideal para conectar conocimientos, desarrollar competencias y desarrollar actitudes positivas y críticas hacia lo que nos rodea, empoderando al estudiante, independientemente de su edad y de sus capacidades.

PALABRAS CLAVE

Aprendizaje-Servicio, concienciación, educación superior, inclusión social, sostenibilidad.

1. INTRODUCCIÓN

En los últimos años, la responsabilidad social de las instituciones educativas está despertando mayor interés entre la comunidad educativa (Severino-González, et al., 2023). No hay duda del impacto que éstas tienen en el profesorado, el alumnado, las familias, los profesionales de administración y servicios, en particular, pero también, en la sociedad, en general. Dichas instituciones al asumir un rol activo en la formación integral de los ciudadanos, pueden ser motores clave para generar una mayor conciencia social sobre las necesidades globales y locales. La responsabilidad social educativa implica formar personas comprometidas con el bienestar de su entorno. En este contexto, la Agenda 2030, con su enfoque en los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), proporciona un marco claro para promover la sostenibilidad como valor central.

En este contexto, las universidades se están involucrando cada vez más en la promoción de una educación que sea inclusiva, solidaria y sostenible (Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas, 2005). Bajo este compromiso, esta institución tiene la responsabilidad de impulsar una educación en sostenibilidad, desempeñando un papel fundamental en la formación en valores de la ciudadanía, teniendo en cuenta los ODS (Murillo et al., 2023). De esta manera contribuye a la transformación de la formación hacia un enfoque más amplio y multidisciplinario, que va mucho más allá de la simple cualificación profesional.

Hoy en día, la adquisición de conocimientos se complementa con la importancia de que los estudiantes universitarios desarrollen no solo competencias generales, específicas y transversales, sino también actitudinales, que los formen tanto como buenos profesionales, como ciudadanos responsables (Gómez-Gómez & Martínez-Domínguez, 2023). En este sentido, metodologías como el Aprendizaje-Servicio (ApS) se presentan como enfoques pedagógicos multidimensionales interesantes, ya que conectan el ámbito académico con el profesional, el personal, y el social, fomentando el pensamiento y espíritu crítico y reflexivo, al tener que trabajar activamente para abordar las necesidades sociales identificadas. También, favorecen el desarrollo de competencias de trabajo en equipo, tanto cooperativo como colaborativo y el trabajo en red entre personas de diferentes edades, contextos, capacidades, etc., por lo que, siguiendo a los autores, se la considera una manera de enseñar y aprender inclusiva.

Desde la Educación Superior, cada vez se demandan más experiencias pedagógicas activas y conscientes (Águila & Sánchez-Sanz, 2024), que impliquen al alumnado y que les permitan adquirir conocimientos (también desarrollar el propio autoconocimiento), así como desarrollar competencias profesionales, pero también actitudes y valores para la vida. Esta manera de enseñar y de aprender se desarrolla bajo el paraguas de una educación experiencial (Palape et al., 2022; Santos Rego, 2024) que aporta al estudiante un desarrollo integral.

2. MARCO TEÓRICO

2.1. Las aportaciones del Aprendizaje-Servicio en el desarrollo de las personas

El ApS es una metodología educativa basada en la experiencia, que permite al alumnado aprender mientras se enseña a otras personas, y al mismo tiempo se presta un servicio a la comunidad (Puig & Palos, 2006), lo que sirve para humanizar y comprometer a los grupos, favoreciendo el conocimiento mutuo, la empatía, la creación de redes, la mejora de relaciones y la participación en el tejido social (Cámara Estrella et al., 2017). No obstante, lo verdaderamente interesante es que, aunque persigue mejorar la realidad donde se realiza la acción, considera a quien recibe el servicio como un elemento central del proceso, y no como un mero receptor de caridad (Aramburuzabala et al., 2013). Se trata, por tanto, de un enfoque pedagógico intencional que integra tanto el desarrollo personal de quien participa como la respuesta a las necesidades sociales del entorno contando con y haciendo partícipe al mismo.

Esta metodología se beneficia de una perspectiva transdisciplinaria, ya que, según Santaella Vallejo y Ruiz Simón (2023) combina conocimientos de diversas áreas para abordar y resolver problemas de manera integral. Por ello, no extraña que la metodología ApS sirva

para desarrollar «un aprendizaje más creativo, colaborativo, interactivo, y sobre todo crítico» (Zayas Latorre et al., 2019, p. 4).

El ApS cobra sentido con la colaboración y convivencia, por ejemplo, entre estudiantes con y sin discapacidad intelectual, como se propone en el estudio que se presenta a continuación. A través de este enfoque, tanto docentes como estudiantes toman conciencia de la necesidad de vincular los conocimientos teóricos con su aplicación práctica en situaciones reales. Por ello, como indican López-Fernández y Benítez-Porres (2018), puede considerarse que el ApS «contribuye a mitigar el sesgo academicista de los planes de estudio, al asociar la teoría con la experimentación curricular». Además, siguiendo a los autores:

Las experiencias de ApS suponen una oportunidad para los estudiantes, no solo para demostrar que saben aplicar conocimientos previamente aprendidos, sino también para adquirir nuevos aprendizajes. Los estudiantes, a la vez que reclaman más protagonismo en la planificación, valoran de manera positiva el aprendizaje obtenido a través de esta metodología, percibiendo mejoras, entre otras, en su capacidad para atender a la diversidad, analizar la realidad, adaptarse a nuevas situaciones y para resolver problemas. (p.206)

En la misma línea, tal y como venimos defendiendo desde el inicio del presente apartado, los beneficios de esta metodología son amplios, no son solo para el alumnado y la comunidad, sino también para la profesión docente. El vínculo que se crea permite al profesorado reflexionar sobre su práctica y sobre cómo articular de forma práctica algunos conocimientos (Ochoa Cervantes et al., 2018), lo que redundará en la mejora de su ejercicio profesional.

Sin duda, la metodología ApS empodera a la comunidad educativa e implementa iniciativas socioeducativas con un enfoque de responsabilidad social. Coincidimos con Santos Rego (2024) en que nos encontramos ante una metodología que favorece el desarrollo de competencias éticas en las personas participantes, pues tal y como indica:

pone en valor procesos de innovación educativa pero también social que, antes en la escuela y después en la universidad, suponen dinámicas de reflexión ética a la vista de cada situación de aprendizaje y de servicio, y con la expectativa de que el uso de ese saber práctico promueve un conocimiento más integrado y sostenible en la formación universitaria ante un panorama de incertidumbre y polarización. (p. 397)

Además, el ApS es reconocido por fomentar el éxito académico, aumentar el capital social y contribuir al desarrollo integral del alumnado (Gómez-Gómez et al., 2021). Esto lo enriquece académicamente, ayudándoles a desarrollar su conciencia social y cívica (Álvarez-Pérez & González-Benítez, 2024; Cámara Estrella et al., 2017) al estar atento a lo que ocurre en el entorno (Palape et al., 2022) y «analizar los temas que se van encontrando en su vida con una mirada crítica hacia las injusticias» (Aramburuzabala, 2013, p. 6).

No obstante, a pesar de sus bondades, no todos los proyectos ApS son igual de destacados ni permiten el mismo desarrollo de competencias para la persona, ni de ventajas para la comunidad. Tapia (2010) menciona tres características de la calidad de este tipo de proyectos:

- Implican el protagonismo activo de niños, niñas y adolescentes en todas las fases del proyecto (diagnóstico, elaboración, ejecución y cierre).
- Fomentan un servicio solidario, mediante el que el estudiantado puede realizar actividades concretas para solucionar problemáticas comunitarias.
- Permiten vincular saberes y conocimientos curriculares con el servicio solidario en contextos reales.

En la misma línea, Martínez (2018) menciona que las propuestas de ApS deben cumplir una serie de condiciones para permitir el desarrollo de competencias transversales relacionadas con la dimensión social de la persona:

- Deben facilitar la reflexión sobre cuestiones sociales y éticamente relevantes.
- Deben fomentarse relaciones interpersonales de respeto mutuo entre estudiantes y profesionales.
- Debe primar el trabajo cooperativo y colaborativo que permita la reflexión individual.
- Se debe proporcionar un aprendizaje práctico mediante la formación en valores éticos y sociales.
- Se deben proporcionar experiencias que puedan ser evaluadas por parte de estudiantes, miembros de la comunidad y profesorado.

2.2. La educación inclusiva como respuesta a la diversidad

En 2015, la Asamblea General de la ONU aprobó la Agenda 2030 que planteaba lograr 17 Objetivos con 169 metas relacionadas con aspectos económicos, sociales y ambientales. Uno de esos objetivos, el ODS 4, consiste en «garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos» (Organización de Naciones Unidas, 2015).

Aunque previamente se habían realizado muchos esfuerzos para lograr que la educación llegara a todas las personas en igualdad de oportunidades, desde entonces se han incrementado los esfuerzos y los debates porque esa educación inclusiva fuera una realidad en todas las esferas. Tal y como especifican González Olivares et al. (2022), esa preocupación «ha exigido un cambio en los paradigmas sociales, educativos y culturales sobre el vínculo existente entre educación e inclusión. Así, se concibe a la inclusión, como un deber social y un derecho de todo individuo» (p.38).

Por otro lado, como comenta Abellán (2021), recientes investigaciones fomentan la integración de personas con discapacidad en el ámbito universitario mediante metodologías como el Aprendizaje-Servicio, en las que se destaca la diversidad como una fortaleza de estas experiencias de enseñanza-aprendizaje. Un ejemplo reciente es el estudio de Sánchez Alba et al. (2024) en el que se demuestra que el ApS ecosostenible favorece, entre otras cosas, la inclusión social del alumnado con discapacidad intelectual, así como la alta valoración e implicación de todo tipo de estudiantes participantes en el proyecto, independientemente del perfil del Grado, de la edad o de las capacidades que tengan.

No obstante, a pesar de los avances que se han logrado a favor de la escuela inclusiva en los diferentes países occidentales, todavía nos encontramos ante una aplicación práctica limitada en algunos de ellos y con diferencias en la disponibilidad de recursos (Schwab, 2020).

Y el ámbito universitario no es la excepción. Según afirmaba Márquez Vázquez (2019), el avance hacia sistemas universitarios inclusivos no es una tarea fácil de lograr. Al contrario, es un proceso complejo que no puede improvisarse, pues conlleva múltiples transformaciones. Y efectivamente, a día de hoy, aún se observa una limitada participación de personas con discapacidad en la Educación Superior (Cajamarca & Pallisera, 2020). Además, según indica Naranjo-Crespo (2024):

Aún permanece en diferentes ámbitos un concepto de diversidad como defecto vinculado a acciones de carácter adaptativo o, en el mejor de los casos, un enfoque basado en el mero reconocimiento de la diferencia que no incluye los principios de equidad y justicia social de orientación transformadora. (p. 14)

Además, estudios como el de Suria (2018) indican que estas personas a menudo enfrentan dificultades en el ámbito socioemocional y requieren de más oportunidades inclusivas de las que existen actualmente. Ante esta situación, es fundamental que las universidades promuevan la inclusión social de estas personas, así como el desarrollo integral de todos los estudiantes. No se trata solo de lograr que estudiantes con diferentes condiciones o capacidades puedan acceder a la institución, sino también lograr que puedan permanecer en ella, convivir, desarrollarse, participar de forma plena y graduarse, o lo que es lo mismo, prestar atención a las tres dimensiones prioritarias que mencionan Aisncow et al. (2006): presencia, participación y progreso. Sólo de esa forma estaremos dando una verdadera respuesta a la diversidad y podremos hablar de verdadera inclusión. Estamos avanzando en el camino, pero aún queda una larga caminata por delante.

2.3. La sostenibilidad como desafío en la educación del siglo XXI

Uno de los objetivos de la ya mencionada Agenda 2030 es garantizar que todos los estudiantes adquieran los conocimientos necesarios para la promoción del desarrollo sostenible. Desde el ámbito universitario es fundamental orientar la enseñanza, la gestión, la investigación y la innovación hacia la realidad actual, y en este sentido, la Agenda 2030 se presenta como un marco clave para guiar dichas acciones (Organización de Naciones Unidas, 2015). No obstante, no basta con tener una guía completa que ayude en el proceso, sino que la labor docente es clave para conseguirlo. Tal y como comentan Alcalá-del-Olmo y Gutiérrez-Sánchez (2020, p.61), el profesorado universitario debe «implicarse de forma efectiva para hacer realidad el tratamiento didáctico de una educación comprometida con la filosofía de la sostenibilidad en su aula, responsabilizándose desde su ámbito profesional en una educación respetuosa con el Planeta».

La Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas [CRUE] resalta la importancia de emplear metodologías que faciliten el desarrollo de competencias vinculadas con la sostenibilidad. Y en ese sentido, destacan el Aprendizaje Servicio del que hemos hablado en apartados anteriores, como vía para dotar a los aprendizajes de una dimensión ética y social (CRUE, 2015). En esa línea, Gómez-Jarabo et al. (2019) sugieren actualizar los programas docentes, especialmente en lo que respecta a las metodologías y sistemas de evaluación. Un ejemplo de este enfoque es el Proyecto de Aprendizaje-Servicio Arbolsofía (Sánchez, 2019), donde la plantación de árboles y arbustos se convierte en una actividad

esencial para la conservación de los recursos naturales con un enfoque ecosocial. En este proyecto estudiantes universitarios con y sin discapacidad intelectual de la Facultad de Educación de la Universidad Complutense de Madrid (UCM), a través de la metodología de ApS, y después de un proceso de análisis crítico, se proponen reforestar y recuperar el suelo de forma colaborativa.

En definitiva, tal y como indica Vázquez Verdera (2015), investigaciones recientes indican que el ApS puede promover una actitud socioemocional activa y comprometida con la sostenibilidad. La autora resalta la capacidad de esta metodología de enseñanza-aprendizaje de hacer que los contenidos académicos contribuyan al desarrollo de habilidades enfocadas en la acción transformadora, con el objetivo de crear realidades más sostenibles.

3. OBJETIVOS

El objetivo principal del estudio es desarrollar una experiencia de ApS de carácter ecosocial e inclusiva entre estudiantes universitarios de diferentes capacidades y estudiantes de la etapa de Educación Primaria, todo ello a través de la creación de un microbosque urbano en un Centro de Educación Infantil y Primaria (CEIP) de la Comunidad de Madrid.

En concreto, los objetivos específicos de la investigación llevada a cabo con la experiencia ApS son:

1. Fomentar un ambiente de trabajo cooperativo entre todos los estudiantes que participen en la actividad, tanto de Educación Superior como de Educación Primaria.
2. Analizar la conexión entre las ideas de reforestación, sostenibilidad, bienestar y cambio climático a través de la experiencia de ApS.
3. Promover la conciencia sobre la relevancia de cuidar árboles y arbustos en la vida diaria del alumnado participante a través del ApS.
4. Aprender las técnicas para plantar árboles y arbustos.

Para ello, se intentará responder a la pregunta de investigación ¿el ApS es una metodología que fomenta la sostenibilidad y la inclusión entre estudiantes de diferentes etapas educativas y capacidades?

4. METODOLOGÍA

4.1. Experiencia de ApS

4.1.1. Conformación y diseño del proyecto ApS

El proyecto se originó en 2015-2016, cuando estudiantes del Grado en Educación Social de una universidad pública de Madrid identificaron la necesidad de reforestar los espacios deteriorados del campus universitario aledaño a la Facultad de Educación. En 2017-2018, la iniciativa evolucionó hacia un Proyecto de ApS, y desde 2018-2019, se amplió la participación a estudiantes con discapacidad intelectual y a los Grados de Educación. Desde entonces hasta

el presente curso 2023-2024 el proyecto ha sido aprobado en todas las convocatorias de la Oficina Universitaria de ApS de la universidad participante. Desde sus inicios, el proyecto ha fomentado siempre la colaboración con entidades que trabajan por la inclusión social especialmente con las personas con discapacidad intelectual.

En los últimos años, el proyecto ha experimentado un crecimiento significativo, ampliando sus actividades y participantes. En las ediciones más recientes (2022-2023 y 2023-2024), se ha promovido la transferencia de esta experiencia a CEIP e Institutos de Educación Secundaria, con el objetivo de mejorar sus entornos ecosociales. A continuación, se detalla el proceso de transferencia llevado a cabo en el CEIP participante.

El proyecto actualmente se denomina «Recuperación boscosa inclusiva en territorios educativos» y la experiencia que se presenta a continuación se ha desarrollado en las ediciones de los respectivos cursos académicos, 2022-2023 y 2023-2024, promoviendo la inclusión social y la sostenibilidad a través de la reforestación colaborativa entre estudiantes universitarios y de Primaria. Dicho proyecto se alinea con los ODS 3 (Salud y Bienestar), 4 (Educación de Calidad), 11 (Ciudades y Comunidades Sostenibles), 13 (Acción por el Clima) y 15 (Vida de Ecosistemas Terrestres).

Para ello, se han llevado a cabo plantaciones colaborativas entre febrero y marzo del 2023 y, así mismo, en 2024, que involucró tanto a estudiantes con y sin discapacidad intelectual de una universidad, con alumnado de Educación Primaria de un CEIP de Madrid.

En cuanto al alumnado participante en ambos cursos se contó con: estudiantes y docentes de Grado; estudiantes y docentes de la Asociación sin ánimo de lucro Achalay, y alumnado, profesorado y equipo directivo del CEIP. Los estudios de Educación Superior fueron: el Grado en Educación Social, el Grado en Maestro en Educación Primaria, el Grado de Maestro en Educación Infantil y los estudios de Achalay, que corresponden al Diploma Liceo dirigido a jóvenes con discapacidad intelectual para la inserción laboral. Además, por parte del CEIP, participaron los cursos de tercero y cuarto de Primaria, respectivamente.

En concreto, en cada edición o curso académico los participantes fueron: 50 estudiantes de Educación Primaria (en 2023, los de 3º curso; y en 2024, los de 4º curso); un equipo de 19 estudiantes de Educación Superior, conformado por 6 estudiantes del Diploma al Liceo y 13 estudiantes del Grados en Educación Social (2023 y 2024), del Grado en Maestro en Educación Primaria (2023) y del Grado en Maestro en Educación Infantil (2024).

4.2. Fases del proyecto de ApS

El proyecto ApS «Recuperación boscosa inclusiva en territorios educativos» está diseñado metodológicamente en dos fases espacio temporales desarrolladas cooperativamente entre el estudiantado universitario y el estudiantado de Educación Primaria.

La primera fase, o fase de desarrollo, se ubica en la Facultad de Educación a lo largo de 3 sesiones (de 90 minutos cada una) durante el mes de febrero, y la segunda fase o fase de transferencia se desarrolla en una sesión (de 120 minutos de duración) de intervención en el CEIP, en el mes de marzo. Por cuestiones de espacio, este estudio se centrará en el análisis de la segunda fase. No obstante, para entender la fase de transferencia, es necesario contextualizarla desde la primera fase o fase de desarrollo.

4.2.1. Primera fase

Consiste en el desarrollo, por parte del estudiantado y profesorado, de las siguientes tareas:

- 1.1. Diagnóstico y planificación de la plantada
- 1.2. Ejecución de la plantada de los árboles y arbustos
- 1.3. Coevaluación

4.2.2. Segunda fase

Reside en la transferencia de la primera fase del proyecto por parte de un equipo de estudiantes universitarios sin discapacidad (Grado) y con discapacidad (Diploma Liceo). A su vez, esta fase consta de las siguientes etapas:

- 2.1. Planificación de la transferencia. Se realiza en las aulas de la Facultad de Educación
- 2.2. Intervención en el CEIP. Se efectúa impartiendo un taller que denominamos *Bosqueando*. El taller consta de 3 acciones:
 - a) Acción explicativa de cómo plantar árboles y arbustos (Figura 1). Se realiza a través de una presentación con diapositivas y vídeos como herramientas metodológicas de la experiencia de la primera fase.

Figura 1. Segunda fase. Acción explicativa



En el Salón multiusos del CEIP, el alumnado universitario explicó al alumnado de Primaria la importancia de plantar árboles y arbustos para el bienestar, así como las técnicas de cómo plantarlos (edición 2024).

- b) Acción de plantar (Figura 2). Tiene lugar en el patio escolar y en los espacios abiertos y yermos del colegio. Se realiza la siembra de 10 árboles y 30 arbustos.

Figura 2. Segunda fase. Acción de plantar

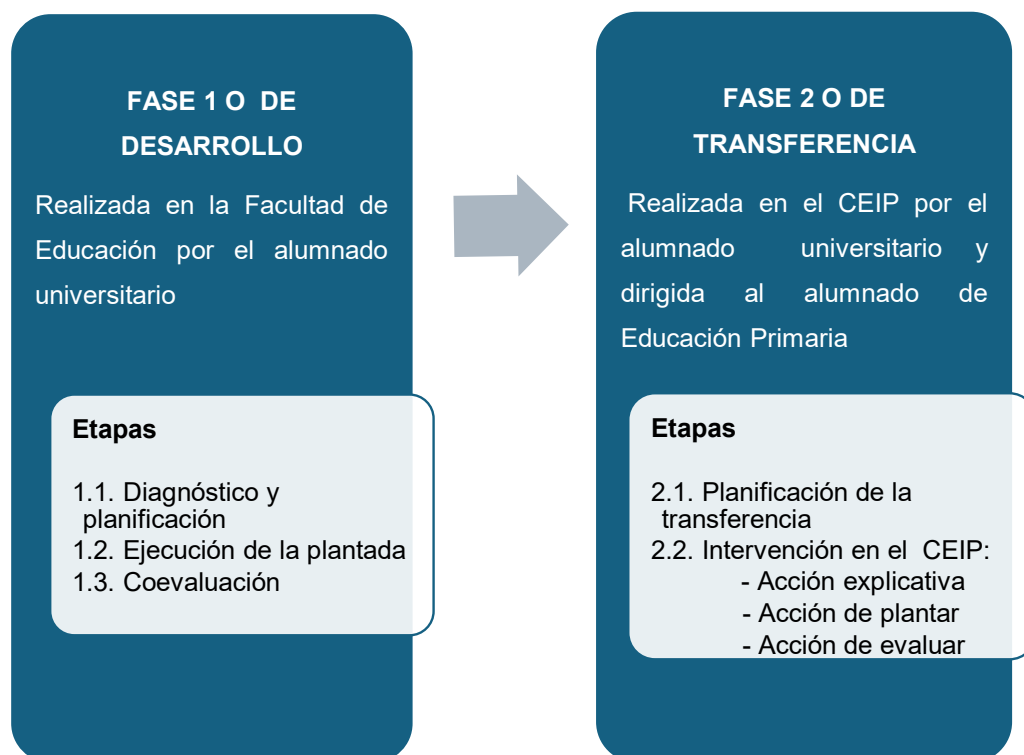


En el patio escolar, el alumnado de Educación Primaria, en cooperación con los estudiantes universitarios, realizaron la plantada de árboles y arbustos (Edición del 2024).

- c) Acción de evaluar. A través de preguntas se valora el alcance de los objetivos propuestos en esta segunda fase.

A continuación, a modo de síntesis de proceso metodológico se resume visualmente las fases del proyecto con sus correspondientes etapas, las acciones desarrolladas, el lugar donde se realizaron y el estudiantado participante.

Figura 3. Síntesis de las fases del Proyecto ApS



Fuente: Elaboración propia.

A continuación, en la Tabla 1 se presenta la relación entre los objetivos específicos de la segunda fase de experiencia ApS, las actividades desarrolladas por el estudiantado universitario junto al estudiantado de Educación Primaria y los indicadores de logro que se planificaron para desarrollar dicha intervención.

Tabla 1. Actividades desarrolladas en la experiencia ApS

Objetivos	Actividades	Indicadores de logro
1. Fomentar un ambiente de trabajo cooperativo entre estudiantes de UCM y Colegios de Educación Primaria.	Dinámicas de presentación entre los estudiantes universitarios y el alumnado de primaria.	Nivel de motivación y participación del alumnado participante. Trabajo cooperativo en los equipos.
2. Analizar la conexión entre las ideas de: reforestación, sostenibilidad, bienestar y cambio climático.	Exposición del contenido por parte de estudiantes universitarios. Debate reflexivo sobre los beneficios saludables de la plantada tanto para los centros educativos como para la propia vida.	Identificación de conocimientos previos. Solución a las cuestiones planteadas.
3. Promover la conciencia sobre la relevancia de cuidar árboles y arbustos en la vida diaria del alumnado participantes a través del ApS.	Representación, a través de la expresión corporal, de árboles, arbustos y bosques.	Nivel de comprensión/conciencia sobre la relevancia del taller realizado. Respuesta correcta (tanto verbal como corporal) a las cuestiones formuladas.
4. Aprender las técnicas para plantar árboles y arbustos.	Explicación del proceso de plantada y de cómo deben usarse las herramientas. Plantada los árboles y arbustos.	Colaboración conjunta dentro de los equipos. Contribución de cada grupo en la plantada de, al menos, un árbol o arbusto.

3.3. Metodología de evaluación

La evaluación del taller *Bosqueando* adoptó un enfoque cualitativo, buscando profundizar en las percepciones, experiencias y aprendizajes del alumnado de Primaria que permitieran, a su vez, la autoevaluación de la práctica al alumnado universitario facilitador del taller.

3.3.1. Técnicas e instrumentos para la recogida de datos

El escaso tiempo disponible para el desarrollo de las tres acciones del taller (la explicativa, la de plantar y la de evaluar), 100 minutos, sólo permitió la realización de dos técnicas diferentes que nos permitieran valorar el logro de los 4 objetivos propuestos para el taller. Por ello, se utilizaron técnicas de observación participante y técnicas dialógicas orales para recopilar datos *in situ* y contextualizados (Ramírez & Méndez, 2021).

- Observación participante. De los 19 estudiantes universitarios que desarrollaron el taller, 4 desempeñaron, desde el inicio, el rol de observador/a participante, mientras que los 6 restantes impartían el taller.

- Como instrumento de recogida de datos el alumnado universitario elaboró un registro que contempló la observación de los siguientes aspectos:
 - La cooperación, participación y entusiasmo del alumnado de Primaria (Objetivo 1)
 - Las estrategias utilizadas para transmitir los conocimientos (Objetivo: 2, 3 y 4)
 - Las dificultades encontradas y cómo se resolvieron (Objetivo 1)
- Técnicas Dialógicas a través de preguntas orales al inicio del taller y a modo colofón. Las preguntas se diseñaron para explorar:
 - Los conocimientos previos y adquiridos respecto a los objetivos planteados (Objetivos 2, 3 y 4)
 - Las sensaciones y emociones experimentadas durante el taller (Objetivo 1, Objetivo 3)

3.3.2. Tratamiento de los datos

Los datos obtenidos a través de la observación participante y de las preguntas orales fueron analizados mediante un proceso de codificación y categorización en relación con la vinculación de estos con cuatro objetivos específicos y, finalmente con el objetivo general. De este trabajo se desprenden los resultados que seguidamente se muestran.

4. RESULTADOS

En cuanto al *ambiente de cooperación entre los estudiantes participantes*, se puede afirmar que se alcanzó el objetivo, ya que los estudiantes universitarios (del Diploma Liceo y de los Grados de Maestro de Educación Infantil, Grado de Maestro de Educación Primaria y Grado en Educación Social) colaboraron para preparar una presentación dirigida a los estudiantes de Educación Primaria. Además, promovieron la formación de grupos diversos durante la plantación en los que se veló porque siempre hubiera representación de los tres perfiles (estudiantes universitarios con y sin discapacidad, con estudiantes de Educación Primaria). Si bien, al inicio costó un poco «romper el hielo» entre el alumnado participante de los diferentes colectivos, tras unos minutos y con el apoyo de otros miembros del proyecto, se superó esa tensión típica inicial y las conversaciones y acciones comenzaron a fluir, dando como resultado una presentación impecable, tanto a nivel escrito como dialogado, y una plantada en la que se disfrutó de un ambiente distendido y cooperativo. De acuerdo con las observaciones registradas, las dinámicas iniciales de presentación entre el alumnado universitarios y de Educación Primaria fueron las herramientas necesarias para su logro.

En relación con *la introducción de conceptos de reforestación, sostenibilidad y cambio climático*, también se cumplió la meta. Tras evaluar las ideas previas, se abordaron estos temas en las sesiones teóricas y se resolvieron las dudas planteadas. Además, las preguntas relacionadas con la presentación mostraron que los participantes comprendieron bien los conceptos tratados. La mayor parte de las respuestas del alumnado de Primaria afirmaron que las dinámicas de expresión corporal realizadas les ayudaron a comprender los nuevos conceptos.

Respecto al *nivel de conciencia sobre la importancia de cuidar los árboles y arbustos en su día a día*, los comentarios de las personas participantes reflejaron que entendieron la

relevancia de los espacios verdes para su vida y su salud. Muestra de esto es que el segundo año de aplicación del proyecto en el centro, se realizaron preguntas de partida al grupo de estudiantes de Primaria y las respuestas mostraron una amplia comprensión de lo trabajado el año anterior, además, el alumnado mostró una alta sensibilidad y preocupación por el cuidado del medio ambiente, y a la vez, alegría al saber que el proyecto iniciado continuaba y podrían disponer de un entorno próximo más verde.

Por último, en cuanto al *aprendizaje de cómo plantar árboles y arbustos*, se evidenció que el alumnado comprendió el proceso durante la plantación. Aunque el alumnado universitario demostró mayor destreza, todos los grupos participaron con entusiasmo, destacando tanto el desarrollo de competencias (saber hacer) como de actitudes y valores (Gómez-Gómez & Martínez-Domínguez, 2023). El dato de que los grupos sembraran un total de 40 plantas entre árboles y arbustos en las zonas yermas del colegio, pone de manifiesto que todos los y las estudiantes aprendieron las técnicas de la plantada para iniciar su propio microbosque urbano.

En definitiva, y en respuesta al Objetivo general, la experiencia de ApS descrita demuestra que la formación de docentes es un escenario ideal para implementar proyectos de ApS (Gómez-Gómez et al., 2021) y que las asignaturas de los actuales planes de estudio permiten incorporar competencias relacionadas con la sostenibilidad en el perfil profesional (Gómez-Jarabo et al., 2019). Asimismo, el ApS se revela como una metodología con un gran potencial para generar procesos de educación expandida, como señala Mayor (2020).

5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Partiendo del objetivo principal de este estudio, se ha detallado una experiencia de ApS con un enfoque ecosocial e inclusivo que demuestra que, un trabajo cooperativo y colaborativo entre estudiantes universitarios (con y sin discapacidad intelectual) y estudiantes de Educación Primaria, es posible. Al igual que el estudio de Abellán (2021), se ha demostrado que la diversidad y la inclusión son elementos positivos y enriquecedores en cualquier experiencia educativa. También, los resultados van en la línea del estudio realizado por Sánchez Alba et al. (2024) que evidencia que el ApS favorece la inclusión de estudiantes con discapacidad en el entorno universitario, y ahora también, en el entorno preuniversitario.

En relación con el Objetivo específico 1, se concluye que el taller de ApS ha evidenciado un potencial de colaboración intergeneracional para enriquecer el proceso educativo. Al fomentar un ambiente de trabajo cooperativo entre estudiantes de diferentes edades y capacidades se ha logrado alcanzar el objetivo propuesto contribuyendo a una educación más inclusiva y significativa.

Si pensamos en el fomento de un ambiente de trabajo cooperativo entre todos los estudiantes que participaron en la actividad, tanto de Educación Superior (con y sin discapacidad intelectual) como de Educación Primaria, los resultados evidencian que la metodología ApS facilita la convivencia y la participación inclusiva de todo tipo de estudiantes. Así mismo, se enriquece el proceso de enseñanza y aprendizaje mediante la interacción, la reflexión y la acción conjunta (Palape et al., 2022; Vázquez Verdura, 2015; Zayas Latorre et al., 2019) entre diferentes etapas educativas y diferentes perfiles de estudiantes.

Además, se ha demostrado que estamos ante una metodología experiencial (Santos Rego, 2024) que trasciende los saberes técnicos y teóricos a otras dimensiones y ámbitos del estudiante (López-Fernández & Benítez-Porres, 2018; Santos Rego, 2024). Así, se contribuye, sobre todo, al desarrollo de competencias actitudinales y valores útiles para el ámbito académico/profesional pero también para el desarrollo personal del estudiante (Gómez-Gómez y Martínez-Domínguez, 2023). Sin duda, la implementación de este tipo de prácticas en la universidad y fuera de ella, implica conectar con la sociedad y establecer vínculos, con el objetivo de aumentar el capital social de las personas y formar parte del entorno que nos rodea (Cámara Estrella et al., 2017).

En atención al Objetivo específico 2, concluimos que el proyecto ha contribuido a sensibilizar al alumnado sobre la importancia de la reforestación como estrategia para mitigar los efectos del cambio climático y promover el bienestar ambiental. Los debates reflexivos han sido clave tanto para fomentar una conciencia crítica sobre los desafíos ambientales y la necesidad de adoptar prácticas más sostenibles, como para brindar a los futuros docentes la oportunidad de conocerse mejor así mismos, y también de conocer mejor la diversidad y la justicia social (Baldwin et al., 2007).

Por ello, en cuanto a la introducción y análisis de las ideas de reforestación, sostenibilidad y cambio climático a través de la experiencia de ApS se puede afirmar que estamos ante una metodología favorecedora de un aprendizaje integrado (Santos Rego, 2024) en el que entran en juego diferentes dimensiones (conceptuales, procedimentales y actitudinales) sobre estas ideas trabajadas en las diferentes dinámicas.

Además, coincidiendo con Vázquez Verdura (2015), el ApS potencia actitudes positivas ante la sostenibilidad, de esta manera, se reclama a todas las instituciones educativas que se apueste por una sostenibilización curricular que favorezca el análisis crítico y reflexivo del alumnado, y una mayor conexión con su entorno. En la experiencia descrita también se trabajan los ODS, como en el estudio de Sánchez Alba et al. (2024), donde se evidencia la conexión del proyecto ApS con varios ODS, en especial, con el ODS 4 (Educación de Calidad) y el ODS 15 (Vida de ecosistemas terrestres). Esto contribuye al desarrollo de una ciudadanía responsable, preparada para fomentar una sociedad equitativa y sostenible.

Sin duda, la experiencia descrita también plantea el reto de fomentar el vínculo entre instituciones de Educación Superior e instituciones de Educación Básica. En esta línea, Ochoa Cervantes et al. (2018) nos recuerda que gracias a este trabajo cooperativo no solo se implementa conjuntamente metodologías activas y experienciales, sino que también se reflexiona sobre otras maneras de enseñar y de aprender, así como sobre ciertos conocimientos que, aunque los dominaban a nivel teórico, no habían logrado conectar con la práctica hasta ahora.

La conclusión que nos brinda la consecución del Objetivo 3 es que nuestro estudio confirma que el ApS fomenta la conexión entre la teoría y la práctica, permitiendo a los futuros profesionales de la educación, y a los estudiantes de primaria, reflexionar sobre su relación con el entorno y desarrollar un compromiso activo con la sostenibilidad, al tiempo que logran la adquisición de las competencias propuestas dentro de las diferentes asignaturas (Severino-González et al., 2023).

Por ello, en relación con la concienciación sobre la relevancia de cuidar árboles y arbustos en la vida diaria del alumnado participante, las acciones realizadas en este proyecto han

servido para ayudar a la conservación de los recursos naturales, tal y como sucedió en el Proyecto de Aprendizaje-Servicio Arbolsofía (Sánchez, 2019) y para concienciar en sostenibilidad medioambiental al alumnado (Sánchez Alba et al., 2024). Además, las acciones realizadas han favorecido el desarrollo de la competencia ética (Santos Rego, 2024) y la conciencia social y cívica (Álvarez-Pérez y González-Benítez, 2024; Cámara Estrella et al., 2017), al favorecer procesos de reflexión sobre nosotros mismos, (Águila & Sánchez-Sanz, 2024) y sobre lo que ocurre a nuestro alrededor (Palape et al., 2022; Santos Rego, 2024). En esta misma línea, en el proyecto se ha mostrado la importancia de que las instituciones educativas se responsabilicen de su entorno (Severino-González, et al., 2023), desarrollando acciones que sirvan para crear realidades más sostenibles (Vázquez Verdera, 2015).

Del mismo modo, se ha evidenciado que el ApS ofrece oportunidades para comprender mejor la diversidad, la justicia social y a uno mismo (Baldwin et al., 2007). Y los procesos de reflexión individual y conjunta que han tenido lugar a lo largo del proyecto, han servido para desarrollar la mirada crítica hacia las injusticias (Aramburuzabala, 2013).

Respecto al Objetivo específico 4, podemos concluir que la experiencia de plantar árboles y arbustos ha estrechado la vinculación entre la teoría y la práctica, permitiendo a los estudiantes aplicar los conocimientos adquiridos en el aula a un contexto real. Esta conexión con la realidad profesional es fundamental para una formación integral y eficaz del futuro docente porque «estrecha el vínculo establecido entre el contenido de las asignaturas y la realidad profesional, al permitir profundizar en la supervisión del proceso en mayor medida que en las asignaturas de prácticas curriculares» (López-Fernández & Benítez-Porres, 2018, p. 206).

Por ello, las acciones y dinámicas desarrolladas en el proyecto han permitido a estudiantes (y también a sus docentes) conocer los aspectos teóricos y prácticos más relevantes en relación con la plantada, por lo que, al igual que en el estudio de Sánchez Alba et al. (2024), se evidencia la adquisición de conocimientos sobre Educación Ambiental a través del proyecto de ApS. No obstante, como mostraba la publicación de Palape et al. (2022), no siempre es posible disponer en los proyectos ApS de todo el tiempo que sería necesario para planificar, ejecutar y evaluar. En nuestro caso concreto, hubiera sido deseable disponer de un mayor tiempo para realizar una evaluación más completa de las acciones desarrolladas.

El principal aporte de este estudio es visibilizar una experiencia ecosocial dentro del ámbito de la Educación Superior, utilizando una metodología experiencial como el ApS, que resalta su valor educativo al crear espacios formativos de educación expandida que integran a la comunidad educativa (Universidades, Centros de Educación Infantil y Primaria, y Entidades Sociales) con un enfoque multidimensional al favorecer el desarrollo académico, profesional, personal y social. El estudio pone de manifiesto la importancia de construir, desde el entorno universitario, espacios que promuevan una educación inclusiva, sostenible y crítica en diferentes ámbitos educativos. En concreto, el incremento del 39 % en la presentación de proyectos de ApS en la universidad participante en las últimas tres convocatorias (UCM, 2024) demuestra un alineamiento cada vez mayor entre la comunidad universitaria y los ODS. El ApS se posiciona como una metodología clave para formar profesionales críticos y comprometidos con la transformación social y ambiental.

En conclusión, la universidad se presenta como un contexto ideal para implementar metodologías activas y experienciales, como el ApS, que apoyen tanto la sostenibilidad como la inclusión, promoviendo una educación crítica, reflexiva y multidimensional que no solo be-

necicie al alumnado académicamente, sino que también contribuya de manera significativa a la sostenibilidad de la vida.

6. LIMITACIONES Y PROPUESTAS

A pesar de los beneficios que ofrece el ApS como experiencia de enseñanza y de aprendizaje, este tipo de proyectos no están exentos de limitaciones.

Es bien sabido que implementar el ApS requiere, entre otras cosas, de tiempo de dedicación y de un compromiso compartido por todas las personas participantes (Palape et al., 2022). En este sentido, una de las principales limitaciones de la experiencia ApS implementada fue la falta de tiempo invertido en el centro educativo, lo que impidió completar la investigación con la aplicación de otros métodos de recolección de datos, tales como cuestionarios, entrevistas o incluso, grupos de discusión. Relacionado con el tiempo también está el inconveniente que suponen los horarios lectivos de ambos perfiles de estudiantes que, en ocasiones, dificulta la organización de las actividades del proyecto. Sin embargo, la experiencia sirvió como toma de contacto con la metodología ApS para el alumnado participante, ofreciendo la oportunidad de trabajar de manera cooperativa entre etapas educativas y entre estudiantes con diferentes capacidades.

Así mismo, hubiera sido deseable que el alumnado de Educación Primaria conociera previamente la experiencia ApS antecesora del presente Proyecto, llevada a cabo en el 2020-2021 en la Facultad de Educación de la UCM entre estudiantes universitarios con discapacidad intelectual de STUNIN (curso universitario de la UCM dirigido a estudiantes con discapacidad intelectual límite) y estudiantes del Grado en Educación Infantil y del Grado en Educación Social (Sánchez Alba et al., 2024). Por ello, para futuras experiencias ApS se intentará presentar el proyecto previo y, si es posible, invitar al alumnado de Primaria a visitar los alrededores de la Facultad de Educación de dicha universidad para ver *in situ* el trabajo cooperativo realizado en anteriores ediciones.

Sin duda, otra limitación a destacar es la muestra participante en los tres perfiles de estudiantes, pues hubiera sido deseable contar con más cursos de Primaria y con más estudiantes universitarios de distintas capacidades. Sin embargo, como proyecto piloto implementado en el contexto escolar la experiencia ha sido muy valiosa para todas las personas participantes.

Por todo ello, como principales propuestas futuras de trabajo e investigación se sugiere: replicar la experiencia en el mismo o en otros centros educativos, abarcando más cursos para realizar comparativas, dedicar más tiempo a la fase de evaluación del proyecto administrando algún cuestionario y complementándolo con algún instrumento cualitativo como la entrevista. Por supuesto, enriquecería bastante a los proyectos ApS contar con la visión del profesorado implicado en las diferentes etapas educativas, todo ello hacia una ética del compromiso como comunidad educativa (Santos Rego, 2024).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abellán, J. (2021). Aprendizaje-Servicio y su efecto sobre las actitudes hacia la inclusión en futuros maestros de Educación Física. *Contextos Educativos. Revista de Educación*, 27, 83-98. <https://doi.org/10.18172/con.4535>
- Águila, C. y Sánchez-Sanz, A. (2024). Experiencias pedagógicas conscientes en educación superior. Un estudio cualitativo. *Educación*, 6(1), 19-22. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.1716>
- Ainscow, M., Booth, T. y Dyson, A. (2006). *Improving schools, developing Inclusion*. Routledge.
- Álvarez-Pérez, P. R. y González-Benítez, N. (2024). Orientando la construcción de oportunidades: Una experiencia de aprendizaje servicio con estudiantes de posgrado. *RIDU. Revista d'Innovació Docent Universitària*, 16, 1-14. <https://doi.org/10.1344/RIDU2024.16>
- Aramburuzabala, P. (2013). Aprendizaje-Servicio: Una herramienta para educar desde y para la justicia social. *Revista internacional de educación para la justicia social*, 2(2), 5-11. <https://bit.ly/30E1oyL>
- Aramburuzabala, P., García-Peinado, R. y Elvías, S. (2013). Educación desde y para la Justicia Social: una Experiencia de Aprendizaje-Servicio en la Formación de Maestros. En M. C. Pérez Fuentes y M. M. Molero Jurado (Comps.), *Variables psicológicas y educativas para la intervención en el ámbito escolar* (pp. 257-265). Asociación Universitaria de Educación y Psicología.
- Baldwin, S. C., Buchanan, A. M. y Rudisill, M. E. (2007). What Teacher Candidates Learned About Diversity, Social Justice, and Themselves From Service-Learning Experiences. *Journal of Teacher Education*, 58(4), 315-327. <https://doi.org/10.1177/0022487107305259>
- Cajamarca, M. y Pallisera, M. (2020). Las personas con discapacidad intelectual y la inclusión en la universidad: Una investigación centrada en las opiniones de responsables académicos y personas con discapacidad intelectual. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 13(2). <https://bit.ly/3G74Ndn>
- Cámara Estrella, A.M., Díaz Pareja, E.M. y Ortega-Tudela, J.M. (2017). Aprendizaje-servicio en la universidad: ayudando a la escuela a atender a la diversidad a través de las TIC. *Bordón: Revista de pedagogía*, 69(3), 73-87. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2017.51320>
- Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas. (2005). *Directrices para la introducción de la Sostenibilidad*. <https://bit.ly/3sF6eN5>
- Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas (2015). *Institucionalización del Aprendizaje-Servicio como estrategia docente dentro del marco de la Responsabilidad Social Universitaria para la promoción de la Sostenibilidad en la Universidad*. <https://lc.cx/wy329k>
- Gómez-Gómez, M. y Martínez-Domínguez, L.M. (2023). Desarrollo de competencias en la formación del profesorado a través de Proyectos de Aprendizaje- Servicio. En J. García Gutiérrez, F. J. Amador Morera y A. Cano Ramírez (Eds.), *El Aprendizaje-Servicio universitario ante los retos de la Agenda 2030* (pp. 311-323). UNED.
- Gómez-Gómez, M., Gómez-Jarabo, I. y Sánchez Alba, B. (2021). La formación en Aprendizaje Servicio Solidario ante el reto de los escenarios virtuales de aprendizaje en Educación Superior. *Educat. Revista Electrónica De Tecnología Educativa*, (78), 131-148. <https://doi.org/10.21556/edutec.2021.78.2257>
- Gómez-Jarabo, I., Saban Vera, C., Sánchez Alba, B., Barriguete Garrido, L. M. y Sáenz-Rico de Santiago, B. (2019). Formación de profesionales para una ciudadanía planetaria. La educa-

- ción para el desarrollo sostenible en los títulos de Grado de la Facultad de Educación de la Universidad Complutense de Madrid. *Revista de Educación Ambiental y Sostenibilidad*, 1(1), 1205. 10.25267/Rev_educ_ambient_sostenibilidad. 2019.v1.i1.1205
- González Olivares, Á. L., de Juanas Oliva, A. y Magro Gutiérrez, M. (2022). Educación inclusiva: Un modelo sostenible para la sociedad del Siglo XXI. *Prisma Social: Revista de investigación social*, (37), 2-6.
- López-Fernández, I., Benítez-Porres, J. (2018). El Aprendizaje Servicio en la Universidad: una experiencia en el marco de una asignatura del Grado en Educación Primaria. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 16(2), 195-210. <https://doi.org/10.4995/redu.2018.9127>
- Márquez Vázquez, C. (Coord.) (2019). ¿Avanzamos hacia universidades más inclusivas? De la retórica a los hechos. Dykinson
- Martínez, A. (2018). El aprendizaje servicio como experiencia en el Grado de Educación Primaria. *RIDAS, Revista Iberoamericana de Aprendizaje Servicio*, 5, 142-149. <https://revistes.ub.edu/index.php/RIDAS/article/view/RIDAS2018.5.10>
- Mayor, D. (2020). Aprendizaje-Servicio como Estrategia Metodológica para Impulsar Procesos de Educación Expandida. *Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 10(1), 47-74. <https://doi.org/10.17583/remie.2020.4562>
- Murillo, F. J., Graña, R. y Guiral, C. (2023). El papel de apoyo y colaboración de la universidad a la sociedad civil para la consecución de los ODS. En S. Arias, R. Campos, A. Gambay M. Morgade (Eds.), *Agenda 2030: teoría y práctica. Una mirada constructiva desde la academia* (pp. 174-187). Catarata.
- Naranjo-Crespo, M. (2024). Perspectivas y discursos acerca de la diversidad e inclusión en la comunidad universitaria. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 32(31). <https://doi.org/10.14507/epaa.32.8509>
- Ochoa Cervantes, A., Pérez Galván, L. M. y Salinas de la Vega, J. J. (2018). El aprendizaje-servicio (APS) como práctica expansiva y transformadora. *Revista Iberoamericana de Educación*, 76, 15–34. <https://doi.org/10.35362/rie7602846>
- Organización de Naciones Unidas (2015). *Objetivos de desarrollo sostenible*. <https://bit.ly/3QNTifQ>
- Palape, I., Sepúlveda, G., Bizkarra, M.T. y Gamito, R. (2022). Luces y sombras del aprendizaje-servicio: dificultades y decisiones para poner en marcha los proyectos. *RIDAS, Revista Iberoamericana de Aprendizaje Servicio*, 13, 1-18. <https://doi.org/10.1344/RIDAS2022.13.1>
- Puig, J. M. y Palos, J. (2006). Rasgos pedagógicos del Aprendizaje-Servicio. *Cuadernos de Pedagogía*, (357), 60-63. <https://roserbatlle.files.wordpress.com/2009/03/rasgos-pedagogicos.pdf>
- Ramírez, M. C. y Mendez, A. E. L. (2021). Las Tertulias Literarias Dialógicas en Educación Primaria. Un estudio de caso. *Revista del Instituto de Investigaciones en Educación*, 12(16), 69-88. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8200280>
- Sánchez, B. (2019). Arbolsofía. Aproximación conceptual y evaluación de una experiencia de educación inclusiva de aprendizaje servicio. En A. Barrón y J.M. Muñoz (Coords.), *XIII Seminario de investigación en educación ambiental: Crear y hacer educación ambiental* (pp. 176-201). Organismo Autónomo Parques Nacionales/CENEAM. Ministerio para la Transición Ecológica y Reto Demográfico.

- Sánchez Alba, B., Gómez-Jarabo, I., Gil Ruiz, P. y Gómez Gómez, M. (2024). Inclusión de estudiantes con discapacidad en la Universidad mediante el Aprendizaje-Servicio ecosostenible. *Siglo Cero*, 55(2), 87–112. <https://doi.org/10.14201/scero.31676>
- Santaella Vallejo, A. y Ruiz Simón, E. (2023). La transdisciplinariedad educativa: análisis del marco conceptual, metodologías, contexto y medición. *Revista Iberoamericana de Educación*, 92(1), 15–28. <https://doi.org/10.35362/rie9215747>
- Santos Rego, M. A. (2024). Aprendizaje-Servicio y sabiduría práctica en el futuro de la universidad. Consideraciones de valor formativo. J. M. Touriñán López y S. Longueira Matos (Coords.), *Pedagogía y educación, en perspectiva mesoaxiológica. Cuestiones actuales*, (395-408). REDIPE.
- Severino-González, P., Sarmiento-Peralta, G, Santivañez, S. y Morales-Mejías, Y. (2023). Aprendizaje-servicio y responsabilidad social universitaria: percepción de estudiantes universitarios de Perú. *Formación universitaria*, 16(4), 1-10. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062023000400001>
- Suria, R. (2018) Intercambiando experiencias en grupos online: análisis del estado emocional de los padres de hijos con discapacidad. *Siglo Cero*, 49(2), 59-72. https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/76910/1/2018_Suria_SigloCero.pdf
- Schwab, S. (2020). *Inclusive and Special Education in Europe*. *Oxford Encyclopedia of education*. <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.1230>
- Tapia, M. N. (2010). La propuesta pedagógica del «aprendizaje-servicio»: una perspectiva Latinoamericana. *Revista científica TzhoeCoen 3* (5), 23-44.
- UCM (2024). *Oficina de APS de la Universidad Complutense de Madrid* [Espacio web]. <https://lc.cx/Ykx2rU>
- Vázquez Verdadera, V. (2015). El aprendizaje-servicio: Una estrategia para la formación de competencias en sostenibilidad. *Foro de Educación*, 13(19), 193-212. <https://doi.org/10.14516/fde.2015.013.019.009>
- Zayas Latorre, B., Gozávez Pérez, V. y Gracia Calandín, J. (2019). La Dimensión Ética y Ciudadana del Aprendizaje Servicio: Una apuesta por su institucionalización en la Educación Superior. *Revista Complutense de Educación*, 30(1), 1-15. <https://doi.org/10.5209/RCED.55443>

Agradecimientos

Este estudio forma parte del Proyecto de ApS «Recuperación boscosa inclusiva en entornos educativos», que ha sido financiado por la Oficina de ApS de la universidad participante en las convocatorias de 2022-23 y 2023-24. Esta publicación es el resultado del esfuerzo conjunto entre dicha universidad, una Organización sin ánimo de lucro dedicada a personas con discapacidad intelectual, y un CEIP de Madrid.

III.II. ACTUALIZACIÓN DOCENTE

33. (Co)Responsabilidad y compromiso social: sentidos docentes en disputa 501
AMAIA ALBERDI RUIZ DE ALEGRÍA, MONIKE GEZURAGA AMUNDARAIN Y AINARA IMAZ
AGUIRRE
34. Construcción de narrativas pedagógicas inclusivas en procesos de formación
docente. 518
MARÍA LOZANO ESTIVALIS, AUXILIADORA SALES CIGES, ELENA ALBESA ALCÓN Y
LAURA PANÍS PLA
35. Estrategias reflexivas e inclusivas de evaluación formativa en el grado en
educación primaria. 534
ADA FREITAS-CORTINA Y CELIA LÓPEZ-SANTOS
36. Percepción del profesorado universitario sobre la necesidades formativas en
relación con las diversidades sexo-genéricas. 553
MERCEDES SÁNCHEZ SÁINZ, MELANI PENNA TOSSO Y RAÚL GARCÍA MEDINA
37. Educación sexual integral para una educación comprometida 568
VALENTINA ÚRSULA CELEDÓN BRAVO

33. (Co)RESPONSABILIDAD Y COMPROMISO SOCIAL: SENTIDOS DOCENTES EN DISPUTA

AMAIA ALBERDI RUIZ DE ALEGRÍA^{1*}, MONIKE GEZURAGA AMUNDARAIN² Y
AINARA IMAZ AGUIRRE¹

Mondragon Unibertsitatea¹, Euskal Herriko Unibertsitatea²

* 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 confrontan con las relacionadas en el cumplimiento del derecho humano, la justicia social y las transformaciones colectivas. Mediante un estudio de caso mixto, combinando cuestionarios y entrevistas en profundidad, se han analizado 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 rara vez 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 por algunas políticas educativas y transformaciones sociales, no siempre son conscientes de las desigualdades que estas pueden generar 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

(Co)responsabilidad social, compromiso social, posicionamiento docente, justicia social, bien común.

1. INTRODUCCIÓN

El acto de enseñar nunca es neutro (Freire, 1990). Diversos/as autores/as 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 (hooks, 1994), ya que la escuela es un espacio privilegiado para aprender a comprender, habitar y participar en el mundo.

Organizaciones neoliberales como La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) incluyeron la identidad del profesorado como tema central de uno de sus proyectos de investigación educativa más recientes (Suárez & McGrath, 2022). En el mencionado trabajo, el compromiso del profesorado parece estar más relacionado con acciones individuales para lograr eficiencia, bienestar individual y calidad en la adquisición de apren-

dizajes que, por ejemplo, con un compromiso colectivo con la justicia social o hacia una escuela para lo común (Collet & 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; Saura, 2015). Es interesante analizar cómo estos *Think Tanks* utilizan el significativo responsabilidad y compromiso en varias ocasiones. Ejemplo de ello es la Fundación Botín, la cual titula sus propuestas como «educación responsable» poniendo el foco, no en la responsabilidad como la habilidad de responder colectivamente ante desigualdades sociales para construir futuros deseados (Haraway, 2016) ni en la responsabilidad del Estado de asegurar el cumplimiento del derecho a la educación (Saforcada, 2020). Sino que promueve una responsabilidad docente basada en el fomento del bienestar emocional y erradicación de las desigualdades de la comunidad educativa de manera individualizada (Saura, 2020), sin examinar las causas estructurales, ni fomentar estrategias de denuncia y organización colectiva para responder a ellas. Por ello, el objetivo de este estudio de caso es comprender cómo impactan estas narrativas en los sentidos sobre su responsabilidad y compromiso social y en las prácticas educativas de parte del profesorado de Educación Primaria (EP) del País Vasco (Comunidad Autónoma y Navarra).

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 políticamente 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; tanto para mejorar condiciones laborales y pedagógicas como 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.

2. MARCO TEÓRICO

2.1. La construcción social del discurso pedagógico, la subjetividad y el posicionamiento docente

La educación es un campo social (Martínez Bonafé et al, 2017) y como tal, el conflicto es inherente a ella. Lamentablemente, a menudo, en vez de dialogar abiertamente sobre las tensiones que la habitan y pensarla como construcción social y política, se opta por resolverlas con falsa neutralidad, extrema judicialización y tecnificación (Martínez Bonafé et al., 2017). Por ello, reivindicando el carácter político de la educación (Freire, 1990) es necesario tener presente la formación política del colectivo docente y su constitución como sujetos políticos (Mouffe, 2007). Tal y como alerta Díaz Reyes (2024) parafraseando a Diani (1998), es la naturaleza política de los movimientos lo que permite repensar sus sentidos, significantes o esquemas interpretativos para la acción colectiva y el compromiso social. Así, en un contexto donde la neoliberalización (liderado por *Think Tanks* vinculados con empresas transnaciona-

les, la OCDE o el FMI, entre otros) de la educación ha impactado de manera exógena (transformaciones estructurales del Estado a través de dinámicas de mercado, privatización y de beneficio económico) y en la educación de manera endógena (más enfocada en el cambio de subjetividades y en las formas de gobierno) (Martinis, 2023; Saura, 2015), el sentido de la repolitización de la educación y lo educativo está en disputa (Gentili, 2019; Saforcada, 2020). Gavin (2021) argumenta sobre la necesidad de resignificar narrativas docentes para enseñar la subversión y resistir y desafiar las reformas neoliberales mediante la movilización y la transformación de los discursos para remodelar las respuestas e identidades colectivas con el fin de promulgar la justicia social.

Según Puiggrós (1995), los movimientos de resignificación son solo posibles y eficaces desde adentro, habitando sus estructuras. Pero, a su vez, requieren de un catalizador externo, un componente político exterior para activarlo, que impacte en la identidad y constitución de los sujetos. Además, diversas investigaciones (Alberdi-Ruiz de Alegría et al., 2024; Sonu et al., 2012) han demostrado, por un lado, que el profesorado que es activista o militante, porque sufrieron y son conscientes de las opresiones que vivieron, son los que tienden a comprender las desigualdades de forma sistémica. Por otro lado, argumentan que ese profesorado es el que colabora y tiende a organizar redes, tanto política como pedagógicamente, tienen un fuerte sentido de la responsabilidad y de compromiso compartido hacia la justicia social, están más abierto a la diversidad y tienen mayores expectativas respecto a todo el alumnado.

2.2. Compromiso y responsabilidad por la justicia social, significado vaciado y en disputa

El profesorado enseña a leer y habitar el mundo y desde dónde se posiciona impacta en la mirada, práctica y desarrollo político-pedagógico de lo escolar. Recuperando a Haraway (2016) proponemos entender la responsabilidad como la habilidad que alguien tiene para responder ante algo que considera injusto e identificando estrategias colectivas para generar alternativa. Esta respuesta se construye como sujeto político (Mouffe, 2007), desde el posicionamiento (Haraway, 1995), el contexto y en diálogo articulado con las/os otras/os (Martínez Bonafé et al., 2017). Por ello, entender las narrativas existentes sobre la responsabilidad y el compromiso social del profesorado es una vía para entender las elecciones pedagógicas, éticas y políticas que realiza para orientar su práctica hacia la justicia social.

En esta aproximación, es imprescindible definir qué se entiende por derecho a la educación, igualdad o justicia social. Existen narrativas vinculadas al neoliberalismo donde se responsabiliza a la escuela, sobre todo, de formar trabajadores del futuro y se resignifica el derecho a la educación en la libertad de elegir el centro escolar (Saforcada, 2020). Estas narrativas alientan a transformar lo educativo para adaptarse y «llenar» las necesidades de conocimiento y de personal de las empresas (tanto actuales como las del futuro), activan políticas y procesos de innovación educativa para fomentar la competición entre diversos centros y redes escolares (Rodríguez-Martínez, 2020) y se centran en el bienestar individual del alumnado. Según este relato, la adaptación es la única manera de ascender socialmente e igualarse, sin cuestionarse lo desigual a nivel constitutivo de las estructuras de la institución escolar o sociales (Gentili, 2019). Así, se entiende la justicia como el mecanismo de igualación de las diferencias hacia lo hegemónico, para que las diferencias no interfieran en el reparto de oportunidades. Varias autoras argumentan que es necesario entender estas diferencias,

las estrategias de emancipación de sus luchas, sus posibilidades de articulación y sus saberes como potencialidades de ampliación del derecho a la educación y de la comprensión de la justicia social para subvertir sistemas opresivos (Gago, 2019; Lorde 2003).

Fouad et al. (2006) definen la justicia social como el «principio que vela por que las oportunidades y los recursos se distribuyan equitativamente dentro de la sociedad, y que los individuos y grupos de trabajo garanticen la equidad, cuando estos recursos no son correctamente distribuidos» (p.13). Fraser (2008) denuncia que las acciones por la justicia social deberían ir más allá de la redistribución económica y el reconocimiento en igualdad en el ámbito sociocultural y añade la representación política como necesidad constitutiva. Parece ser que la búsqueda de la justicia social debe de ser tridimensional; no habrá redistribución ni reconocimiento sin representación, subrayando la necesidad de politización de los sujetos en la búsqueda de la emancipación. En la misma línea, Picower (2012) entiende que la educación para la justicia social debe vincularse con la denuncia de injusticias sociales, la participación social y el compromiso a la no transmisión ni fortalecimiento de conocimientos que generen más desigualdad. Asimismo, Stuardo-Concha (2017) posiciona al colectivo docente como parte del activismo social, subrayando que «no se trata solo de conocer las situaciones injustas, ser empáticos con los que las padecen, empoderarse y ser conscientes críticamente, sino que es necesario saber cómo cambiar la situación» (p.126). Para ello, además de generar conciencia crítica sobre las estructuras opresivas sobre las que se cimienta nuestra sociedad (Hill et al., 2022), es importante conocer cómo se ponen en práctica esas ideas en lo pedagógico.

2.3. Compromiso y (co)responsabilidad social por la educación como bien público y común

Cómo vivir la escuela en colectividad, con compromiso social y por el bien común es algo que se construye. En el contexto actual, donde el compromiso y la responsabilidad están cada vez más individualizados (Alberdi et al., 2024), se ha despolitizado y perdido el sentido por la protección y ampliación de lo común (Collet & Grinberg, 2021). Para hacer frente a la individualización de las responsabilidades a problemas comunes (Saforcada, 2020), y debido a que nos comprometemos con aquello de lo que nos responsabilizamos, resulta indispensable identificar qué activa nuestra habilidad de responder por lo común (Haraway, 2016), esto es, de corresponsabilizarnos, o como diría Haraway (2016) *making kin*, el proceso de responsabilización de lo común con otros/as.

Cuando hablamos del mundo escolar, observamos que a menudo se menciona la corresponsabilidad, o la responsabilidad compartida, en relación con el trabajo conjunto que han de hacer familias y escuela en los procesos de educación ciudadana (Egido, 2020). Es importante denunciar que la corresponsabilización va más allá del ámbito familiar consanguíneo y de las gestiones individuales familiares para compaginar el trabajo productivo con el reproductivo (García-Faroldi, 2023; Federici, 2013). Ampliando la mirada, compartimos marcos en los que se incluye la participación de todos los agentes sociales como ecosistema educativo comunitario (Iglesias et al., 2020), donde la comunidad tiene un papel relevante en la identificación de injusticias sociales, denuncia y afrontamiento de estas (Connell, 2007).

Uniando la corresponsabilidad social al ámbito educativo y a la función que las/os docentes pueden y deben desarrollar en el ámbito escolar-social, entendemos indispensable

hacer referencia al papel de éstos como agentes sociales que promueven y se colectivizan en la construcción de proyectos comunes, entienden la educación como bien público común (Pérez Rueda, 2023) y enfocan su práctica pedagógico-ético-política comprometida con la justicia social. En concreto, podríamos definir la corresponsabilidad social como la responsabilidad de fomentar y hacer real la inclusión social y el bienestar de todos los miembros de una comunidad (Young, 2013), desnaturalizar las desigualdades y orientar la práctica a la erradicación de estas (Pérez Rueda, 2023).

Dentro del espacio escolar, Vázquez (2018, p.14) sugiere que es necesario «articular medidas y estrategias que contribuyan a generar unas prácticas educativas dirigidas al bien común desde el sentido de una ciudadanía responsable y comprometida y basada en la corresponsabilidad y en el diálogo», más en tiempos como los que corren donde la maquinaria neoliberal lo impregna todo (Giroux, 2015). Varios estudios educativos señalan que el impacto del neoliberalismo merma prácticas reflexivas, encuentros, pensamiento alternativo y no reproductivo en lo educativo (Redón, 2020; Rood, 2021), lo cual alejaría posibilidades de pensar escenarios otros más deseados.

En este sentido, es importante que el colectivo docente con perspectiva crítica, corresponsable y en pro de ese bien común, sea capaz de identificar dónde están los ataques a la construcción de lo común y dónde están las grietas para revertir esos ataques de forma organizada (Rood, 2021). Cabe destacar que hay una necesidad de alfabetización crítica y micro política del profesorado, sobre la conciencia de la «producción de política desde el cotidiano escolar» (Stevenazzi, 2020, p.71), que nos lleve a posicionamientos y acciones concretas (Ocampo et al., 2020); para defender el derecho a la educación, no solo como derecho humano, sino como también un bien público común (Gentili, 2019).

3. OBJETIVOS / HIPÓTESIS

Este trabajo forma parte de un proyecto de investigación más amplio, sobre el impacto de las políticas y tendencias educativas neoliberales y neoconservadoras en el sentido de la responsabilidad y el compromiso social docente, las estrategias colectivas docentes para hacerles frente y su percepción de generar propuestas transformadoras por la justicia social. Específicamente, el objetivo de este trabajo es analizar los sentidos, las estrategias y las percepciones del profesorado de EP que acoge a profesorado en formación durante las prácticas universitarias. 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. Dos han sido las preguntas de investigación que han vertebrado este trabajo:

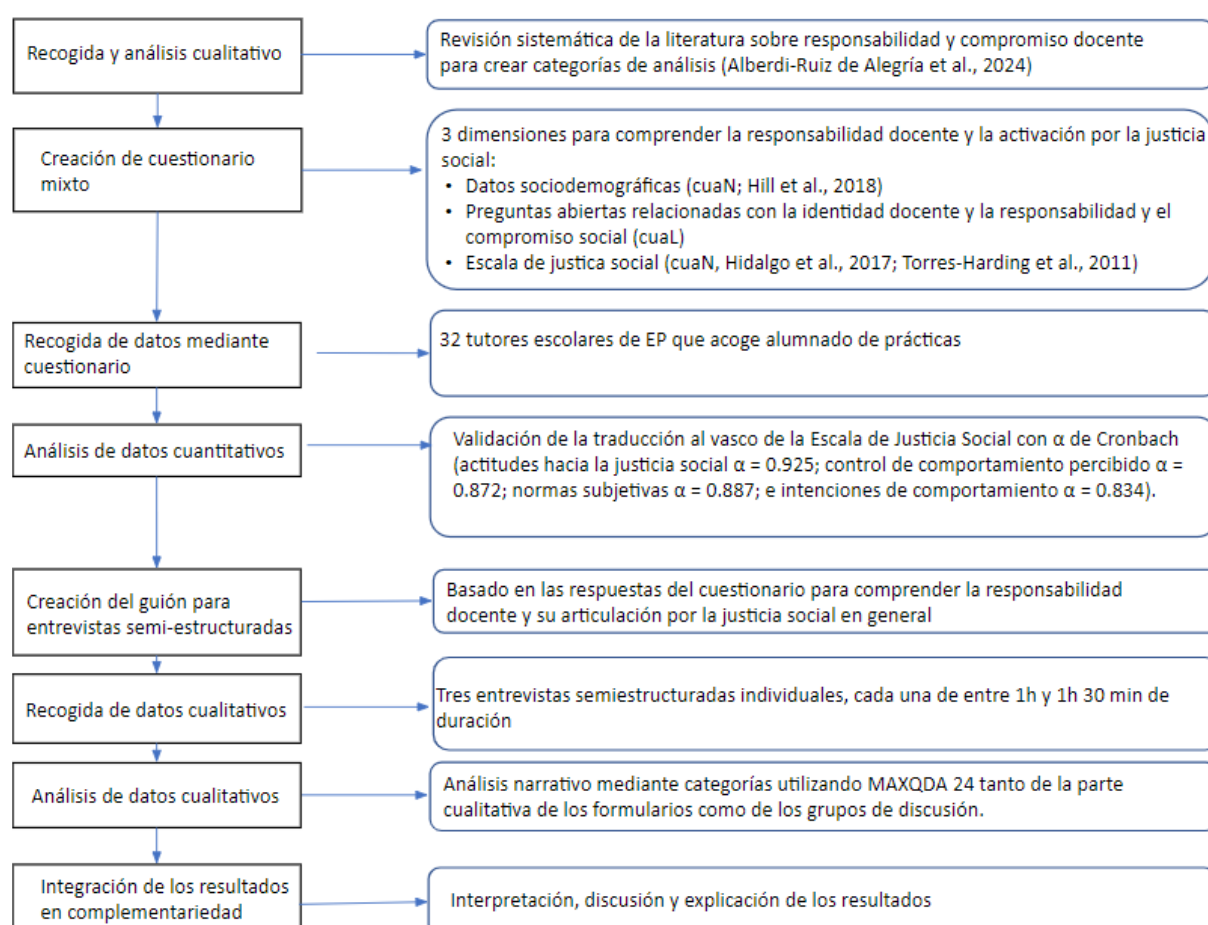
- ¿Cuál es el sentido de la responsabilidad y el compromiso social docente del profesorado de EP?
- ¿Cómo entiende el profesorado de EP la justicia social, cuál es su formación al respecto y cuáles son las propuestas pedagógicas y de colectivización docente que proponen para fomentarla?

4. METODOLOGÍA

Presentamos un estudio de caso (Stake, 2013) mixto secuencial explicativo con predominancia de análisis cualitativos, ya que son las «estrategias cualitativas las formas más eficaces de reflejar las singularidades de los procesos de construcción subjetiva» (Saura y Bolívar, 2019, p.17). Las investigadoras nos posicionamos desde enfoques sociocríticos de investigación (Loza et al., 2020). En este sentido, consideramos que «la finalidad de una epistemología y una política de los posicionamientos responsables y comprometidos [...] sigue siendo eminentemente poderosa» en la investigación educativa (Haraway, 1995, p.338).

La producción de datos se realizó 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 de investigación: (I) conocer el perfil social (datos sociodemográficos, participación social/sindical 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. Por otro lado, se realizaron tres entrevistas semiestructuradas en profundidad para indagar sobre las dimensiones del formulario. La Figura 1 recoge de manera más detallada el diseño metodológico.

Figura 1. Joint display del proceso de investigación



4.1. Contexto y participantes

La investigación se desarrolló durante el curso 2023-2024 y participaron 32 docentes que acogen y tutorizan prácticas escolares a alumnado de cuarto año del Grado en EP. Se contactó con los participantes vía email, utilizando los canales habituales de comunicación entre la universidad y las escuelas y se les comunicó la posibilidad de participar en esta investigación. 32 de los/as 101 accedieron a participar. La edad de las personas participantes en el momento de la producción de datos oscilaba entre los 26-30 y los 56+, 21 de ellas se autodenominaban mujeres y 11 hombres. El 47 % pertenecían a escuelas públicas y el 53 % a escuelas concertadas (financiamiento mayoritariamente público y gestión privada); 22 % a la Red de Kristau Eskolak (red de escuelas cristianas), el 31 % a Ikastolas (red de escuelas cooperativas enfocadas en la protección de la nación, cultura y el idioma vasco).

4.2. Instrumentos y proceso de producción de datos:

4.2.1. Cuestionario

El cuestionario se construyó ad hoc basándonos en las dimensiones antes mencionadas: perfil social, identidad docente, responsabilidad social y compromiso con la justicia social. Los cuestionarios fueron respondidos entre marzo y mayo del 2024. Para el diseño del perfil social nos basamos en una herramienta utilizada por Hill et al. (2018) en un estudio que realizaron sobre profesorado y su compromiso con la justicia social. Además, añadimos algunas preguntas relacionadas con el activismo y sindicalismo docente. En relación con la identidad docente y la responsabilidad social, diseñamos preguntas abiertas enmarcadas en las dimensiones de estudio previamente mencionadas (Alberdi-Ruiz de Alegría et al., 2024). Para finalizar, a la hora de estudiar el compromiso con la justicia social del profesorado integramos preguntas abiertas con un formulario validado tanto en inglés (Torres-Harding et al., 2012) como en castellano (Hidalgo et al., 2018), compuesto por 24 ítems (escala Likert 1-7, 1 en desacuerdo, 7 totalmente de acuerdo) y que tenía como objeto principal medir los comportamientos e intenciones de acción hacia la justicia social teniendo en cuenta 4 subescalas:

- actitudes hacia la justicia social (11 ítems): disposición a favor de la justicia social.
- control de comportamiento percibido (5 ítems): capacidad percibida sobre la posibilidad de generar un impacto.
- normas subjetivas (4 ítems): percepción de la situación del contexto social.
- intenciones de comportamiento (4 ítems): percepción sobre futuras acciones posibles.

Este cuestionario fue traducido al euskera por la investigadora principal y un traductor profesional. Después, 4 personas expertas en el ámbito de la investigación educativa hicieron una revisión del mismo con el objetivo de hacer propuestas de mejora que pudieran ser incorporadas en la herramienta. Por último, se hizo una prueba piloto de la misma con 16 docentes en proceso de formación, de modo que se pudo verificar el nivel de comprensión del formulario y el tiempo necesario para responderlo. Estas/os docentes en formación aportaron propuestas de mejora que se tuvieron en consideración.

4.2.2. Entrevistas semiestructuradas en profundidad

De lo/as 32 docentes que respondieron el cuestionario, tres se mostraron interesado/as en seguir siendo parte de la investigación accediendo a ser entrevistado/as durante el mes de junio del 2024. Lo/as tres son docentes de larga trayectoria (entre 14 y 27 años), durante la mayoría de años han sido tutores/as y dos han sido parte del equipo directivo del centro. Además, todos/as son actualmente docentes en escuelas públicas donde la segregación escolar es alta y los/as tres forman parte de la minoría sindicalizada (el 28 %).

Con el fin de ampliar diálogos y preguntas emergentes (Stake, 2013) y con el foco en conocer mejor los sentidos y posicionamientos (Haraway, 1995) que adopta el profesorado, tanto pedagógica como políticamente, decidimos que la entrevista individual en profundidad era la mejor técnica. Las entrevistas se realizaron en las aulas de cada docente y en euskera con la intención de buscar comodidad, familiaridad y conocer el contexto. Tuvieron una duración de entre 60-90 minutos cada una. El guion de las entrevistas en profundidad se diseñó ad hoc basándose en las dimensiones del cuestionario y sus respuestas con la intención de identificar preguntas, propuestas y preocupaciones emergentes. Todas las entrevistas se grabaron en audio y se transcribieron. Para cumplir con el código ético consensuado, estas se cegaron utilizando los códigos TUT_1, TUT_2 y TUT_3 y todos/as los/as participantes han validado su relato analizando las transcripciones de las entrevistas. Las citas textuales que aparecen en este trabajo han sido traducidas por las autoras.

4.3. Análisis de datos cuantitativos

Los cuestionarios se analizaron mediante el software libre Jamovi 2.3.21. La parte correspondiente al compromiso social (Hidalgo et al., 2018; Torres-Harding et al., 2012), presentó una consistencia interna significativa con valores de Alfa de Cronbach de entre 0.834 y 0,925 (actitudes hacia la justicia social $\alpha = 0.925$; control de comportamiento percibido $\alpha = 0.872$; normas subjetivas $\alpha = 0.887$; e intenciones de comportamiento $\alpha = 0.834$).

4.4. Análisis de datos cualitativos

El análisis narrativo se realizó tanto de las preguntas abiertas del cuestionario como de las transcripciones de las entrevistas en profundidad. Se utilizó el software MAXQDA 24 y el mismo sistema categórico. En este trabajo nos centraremos en analizar narrativamente (Bolívar, 2002) parte de las preguntas abiertas que respondió el profesorado en algunos aspectos de cada dimensión: (I) la vinculación de los docentes con movimientos sociales y al sindicalismo, (II) la comprensión de la responsabilidad y el compromiso social docente, (III) las acciones pedagógicas para fomentar la justicia social, (IV) las percepciones sobre el origen de estas injusticias y su impacto en lo escolar y (V) la formación docente.

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

- el posicionamiento: micro (poca conciencia sociopolítica), 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 en torno a su profesión el colectivo docente es enriquecedor para comprender su práctica pedagógica y política.

5. RESULTADOS

Antes de comenzar con las preguntas relacionadas con el compromiso y la responsabilidad social, se les preguntó de manera abierta en los cuestionarios acerca de qué era para ellos/as ser docentes. La mayoría de sus 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.

En cuanto al análisis cuantitativo, las estadísticas descriptivas muestran que el profesorado investigado presenta amplio compromiso hacia la justicia social en las cuatro subescalas (Tabla 1), siendo en las actitudes hacia la justicia social donde presentan mayor sensibilidad y compromiso. En cambio, parecen ser más reticentes en la subescala relacionada con las normas de comportamiento de las personas cercanas.

Tabla 1. Análisis de las subescalas

Subescala (nº de ítems)	Media	Valor más alto	Valor más bajo	Correlación significativa de R de Pearson (0.95)
Actitudes hacia la justicia social (11) (ejemplo de ítem (10): Creo que es importante promover una distribución justa y equitativa de poderes de negociación, obligaciones y recursos de nuestra sociedad)	6,73	7	5,63	No se han observado correlaciones significativas.
Control de comportamiento percibido (5) (ejemplo de ítem (14): Si me decido a hacerlo, soy capaz de influir en otros/as para promover la justicia social y la igualdad.)	6,23	7	5	La autopercepción de raza ($p=0,011$) y la lengua materna ($p=0,046$) muestran correlación significativa.
Normas subjetivas (4) (ejemplo de ítem (18): Las personas que me rodean sienten que es importante comprometerse con el diálogo acerca de las injusticias sociales.)	5,66	7	4	La identidad sexual ($p=0,05$) y la colaboración en movimientos/colectivos sociales ($p=0,032$) muestran correlaciones significativas.
Intenciones de comportamiento (4) (ejemplo de ítem (23): En el futuro, tengo la intención de comprometerme en actividades que promuevan la justicia social.)	6,08	7	5	El estar sindicalizado muestra correlación significativa ($p=0,007$).

Aun siendo limitada nuestra muestra para realizar análisis cuantitativos, decidimos realizar algunas Pruebas Post Hoc de las correlaciones significativas identificadas mediante R de Pearson. Observamos que, en la subescala relacionada con el control de comportamiento, las personas con dos lenguas maternas (castellano y euskera) obtenían valores más altos, así como las personas que se posicionaba como humanas/personas en la pregunta abierta relacionada con la raza. En cuanto a las normas subjetivas, el profesorado perteneciente al colectivo LGTBIQ+ y/o colaboradoras en movimientos/colectivos sociales mostraban valores significativamente más altos. Es más, una docente exponía que «en las escuelas no sólo se necesitan profesores, se necesitan militantes» (TUT_3, Pos. 2). Por último, cabe mencionar que el estar sindicalizado ha sido la única variable que muestra relación significativa en las intenciones de comportamiento a futuro en favor de la justicia social.

Ahondando en esta correlación, observamos que casi la totalidad del profesorado sindicalizado (28 %) son docentes en centros públicos y la mayoría en contextos vulnerados. Tan solo una docente de una escuela religiosa está sindicalizada (delegada sindical). Por otro lado, otra profesora comunicó no estar sindicalizada, pero ser parte del consejo de las personas trabajadoras dentro de su cooperativa (Ikastola). Resulta significativo que ningún/a docente sindicalizado/a, ni siquiera la delegada sindical, identifique esta actividad como activismo o militancia docente. La mitad describió las razones de sindicalizarse con la oportunidad de recibir asesoría sobre sus problemáticas individuales y la otra mitad con la importancia de proteger de manera unida los derechos de las personas trabajadoras y mejorarlas. La mejora pedagógica o los espacios de diálogo sobre preocupaciones relacionadas con principios pedagógicos o por las orientaciones de las políticas públicas no aparecieron en las respuestas abiertas de los cuestionarios.

5.1. Significados sobre (co)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 32 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 (I) las familias o cambios sociales (dando a entender que los valores ahí transmitidos no son deseados o que dificultan la labor docente), (II) la necesidad de integrar al alumnado en la sociedad, (III) responsabilidad social relacionada con que el estudiantado sea lo que quiera ser para «sacarle el máximo potencial que tenga» (TUT_2, Pos. 44), haciendo referencia a su futuro laboral, o (IV) la importancia de la profesión como educadora de generaciones futuras para la vida. Por último, en las entrevistas, los/as docentes se han identificado corresponsables con la formación de los/as futuros/as docentes.

Por otro lado, se repite un llamamiento a la responsabilidad compartida, o corresponsabilidad. La creciente individualización de la sociedad aflora como una preocupación constante, así como la falta de cohesión social y el pensamiento o valores de otro/as (compañero/as,

familias, alumnado...) que se consideran como ajenos. A modo de ejemplo, en una entrevista se argumenta la expansión de mensajes como «estate bien tú» y considera que el mensaje debería de ser «que todo/as estén bien a tu lado» porque «tenemos que comprometernos a que toda la escuela esté bien», y aunque «yo no puedo cambiar el mundo, puedo intentar hacer todo lo posible en mi micro-mundo» (TUT_3, Pos. 2, 46). Rara vez aparecen estrategias concretas de colectivización para hacer frente a la individualización, aunque en las entrevistas mencionan lo importante que es que todo/as «remamos para el mismo lado» (TUT_2, Pos. 40) y que es extremadamente importante que la dirección escolar sea asamblearia, pedagógica y «mirando hacia abajo, a cooperar, y no hacia arriba, a inspección» (TUT_3, Pos. 86). Es interesante ver que dos de las personas entrevistadas identifican a las familias como aliadas, así como los servicios sociales o los ayuntamientos, y consideran que mantener relaciones fluidas con la comunidad es parte de su responsabilidad y compromiso social.

5.2. Comprensión, formación y estrategias docentes a favor de la justicia social

Aunque la totalidad ha declarado que considera muy injusta la sociedad en la que vivimos, las definiciones y comprensiones sobre la justicia social, en general, han sido superficiales y la mayoría relacionadas con la igualdad (tratar a todos/as por igual), la convivencia, el respeto a la diferencia, la igualdad de oportunidades, igualdad de derechos y deberes o el reparto equitativo de los bienes sociales. Además, advertimos que no necesariamente el profesorado que muestra valores altos en las subescalas (sobre todo en la subescala relacionada con las actitudes hacia la justicia social) son aquellas/os que, en el relato de su práctica diaria, muestran coherencia pedagógica especificando estrategias metodológico-didácticas comprometidas con la justicia social.

En cuanto a los espacios de acción para fomentar la justicia social, la mayoría se centraba en la convivencia en el aula (tratar a todas/os 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 32 han subrayado la necesidad de educar con pensamiento crítico para identificar desigualdades sociales, la necesidad y posibilidad de crear colectivamente sociedades más justas o la generación de conciencia social y de clase (meso). De estos, solo dos han especificado en las respuestas 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 han tendido hacia espacios de acción y posicionamientos más macro.

Las estrategias pedagógicas expresadas para responder a las desigualdades identificadas han estado más orientadas a actitudes (respeto, empatía...) no habiéndose especificado mediante qué prácticas se llevarían a cabo. En los cuestionarios, apenas aparecen estrategias metodológico-didácticas concretas coherentes con principios pedagógicos igualitarios y comprometidos. Sin embargo, en las entrevistas compartían estrategias vinculadas con:

- el aprendizaje cooperativo y dialógico (TUT_1, TUT_2, TUT_3)
- la decolonización y despatriarcalización del currículo (TUT_3)
- la generación de contextos escolares que incluyan a toda la diversidad en vez de generar procesos de homogeneización (TUT_3)
- propuestas de proyectos de participación barrial (TUT_1)

En una entrevista se remarca la necesidad de utilizar metodologías cooperativas con el argumento de que en su futuro laboral será necesario y, «entonces, si trabajan estas estrategias desde la niñez, serán más eficaces, al igual que la sociedad» (TUT_1, Pos. 54). Esto nos hace pensar que, aunque hay conciencia de las desigualdades sociales y su impacto en lo escolar, esta no siempre escapa de subjetividades neoliberales.

Una de las razones podría ser que casi el 80 % declaró no haber recibido formación en educación por la justicia social, ni en la universidad, ni en la formación continua. Algunos/as mencionan haberse formado en coeducación (sobre todo en Navarra donde el programa SKOLAE de coeducación, ganadora del premio UNESCO en el 2019, es obligatorio dentro de la formación continua del profesorado). Asimismo, la mitad del profesorado especializado en educación especial reconoce haberse capacitado en la facultad en temas relacionados con la justicia social.

En cuanto a las injusticias escolares, el profesorado entrevistado muestra gran preocupación con la segregación escolar y lo vincula con la existencia de redes concertadas y públicas. La identifican como: (I) estrategia política de mantenimiento del estatus quo (TUT_2), (II) uno de los impedimentos hacia horizontes de justicia social (TUT_2 Y TUT_3), la cohesión social y convivencia (TUT_1) o (III) un proceso de blanqueamiento de responsabilidades públicas (TUT_3). Identifican, además, que la segregación complejiza la labor docente, sobre todo en la comprensión de problemáticas sociales que afloran en el aula, escuela y a nivel comunitario (TUT_1) y en la enseñanza de y en la lengua vehicular (euskara), debido a la reducida proporción de alumnado que lo habla en la cotidianidad (TUT_1, TUT_2, TUT_3). Critican fuertemente la nueva ley de educación del País Vasco tachándola de injusta por fortalecer la separación entre centros públicos y concertados, aumentar la financiación en estos últimos, y de «no haber respetado los pactos que afloraron durante el proceso de diálogo social» (TUT_2, Pos. 64).

Como el sindicalismo podría ser una estrategia de colectivización docente y muestra correlación con la subescala de compromiso por la justicia social en un futuro, en las entrevistas en profundidad se preguntó sobre su opinión al respecto. Todos/as remarcaron que viven con contradicciones el sindicalismo actual y que se sindicalizaron en parte por motivos individualistas relacionados con información y ayuda en los procesos administrativos y con la protección de sus derechos. A su vez, TUT_3 añade que la labor de los sindicatos es importante y hace un llamamiento a apilar diálogos sociales horizontales y coherentes a las necesidades reales. TUT_2 es también crítico con la falta de diálogo social y vive con preocupación que los sindicatos de educación vascos, al tener trabajadores/as tanto de la concertada como de la pública, navegan en contradicciones que generan desigualdad. Por último, TUT_1 menciona que, como en otros ámbitos sociales, el individualismo ha impactado en el sindicalismo, pero menciona que siguen siendo imprescindibles en la generación de redes docentes.

6. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

La (co)responsabilidad social y el compromiso como partes de la identidad y posicionalidad docente están relacionadas con la agencia y la conciencia política. Varios/as autores/as advierten 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 mayormente aquellos que participan en movimientos sociales (Sonu et al., 2012).

Este estudio de caso muestra que el contexto vasco es representativo del impacto de los mecanismos globales de neoliberalización educativa ya que ha habido una materialización local (Saforcada, 2020) de estrategias de endoprivatización y exoprivatización (Martinis, 2023; Saura, 2015). Por un lado, teniendo en cuenta que las definiciones que defendemos de lo público van más allá de lo estatal, el profesorado entrevistado muestra mucha preocupación sobre la dirección de las políticas educativas relacionadas con el mantenimiento de redes públicas y concertadas (Rodríguez-Martínez, 2020) y consideran que es una estrategia política de reproducción del status quo, que impide horizontes de justicia social, la cohesión social y lo denuncia como un proceso de blanqueamiento de responsabilidades públicas. En concreto, lo expresan como un ataque a la construcción de lo común (Rood, 2021) ya que difícilmente se puede articular lo común en un contexto segregador. Por otro lado, preocupa la poca formación en educación por la justicia social. Así, vemos necesario repensar en las universidades (hooks, 1994), la formación inicial del profesorado en clave de justicia social (Hill et al., 2022) y de construcción de conocimientos para la emancipación (Stuardo-Concha, 2017).

Asimismo, las narrativas neoliberales relacionadas con entender las responsabilidades y compromisos sociales en clave de individualidad (Pérez Rueda, 2023), formar para el trabajo (Saforcada, 2020) y bienestar emocional en el aula son las mayoritarias en nuestro corpus. Nos preocupa ver que las estrategias docentes que se plantean en favor de la justicia social se construyen desde la misma clave. Por un lado, afloran estrategias de igualación (Gentili, 2019; Lorde, 2003). Philip (2012), alerta de que relatos de «ceguera» de las diferencias (tratar a todos por igual, dar las mismas oportunidades, todos somos iguales...) pueden ser generadoras de más desigualdad y atienden a ideologías meritocráticas sin reflexiones más amplias. Por otro lado, se considera posible la erradicación de desigualdades sociales sin colectivizar las respuestas (Saura, 2020). Esto, además de sobrecargar al profesorado en responsabilidades que no son exclusivas de estas/os, neutraliza la construcción de sujetos político-pedagógicos (Mouffe, 2007; Puiggrós, 1994) y la posibilidad de repensar sentidos sobre la educación y lo educativo (Díaz Reyes, 2024). 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, como la identidad y el posicionamiento docente está siempre en construcción y puede ser resignificado (Díaz Reyes, 2024;

Gavin, 2021), enmarcar las transformaciones en diálogos colectivos emancipatorios podría ayudar a construir poder discursivo y «renovar los recursos narrativos para ganar el poder de definir los términos en los que se percibe el mundo social» (Gavin, 2021, p.19). Esta autora identifica a los sindicatos como agentes de resignificación colectiva de narrativas, pero hemos visto que la confianza del profesorado en esa vía de politización no es generalizada.

Aun sabiendo que pensar el derecho a la educación, la igualdad y la justicia social en una sociedad desigual es extremadamente complejo y la responsabilidad es compartida (Saforcada, 2020), no debemos obviar que la micropolítica de lo escolar (Ocampo et al., 2020, Stevenazzi, 2020) es un espacio privilegiado, aunque no el único, de posicionarnos en la disputa por lo común (Collet & Grinberg, 2021). Gentili (2019, p. 60) nos alerta que «(l)a despolitización de la escuela no es solo la despolitización de la escuela; es la despolitización de la vida social, es la despolitización de la democracia». En este trabajo mostramos que existe una preocupación individual no colectivizada sobre los cambios y los impactos de las políticas educativas y prácticas escolares, sobre todo en cuanto a las políticas de burocratización mercantilizada de la labor docente, de segregación escolar, de pérdida de convivencia y solidaridad... pero rara vez se manifiesta la necesidad de ampliar espacios de reflexión conjunta, ni habilidades de responder a esos malestares de forma colectiva. Por ello, reivindicamos la necesidad de repolitizar la educación y el colectivo docente (Freire, 1990), repensar el sindicalismo docente (Martínez-Bonafé, 2012), resignificar los sentidos y narrativas (Gavin, 2021) sobre lo escolar como espacios de construcción colectiva de futuros que configuren mundos deseados (Haraway, 2016) y que nos comprometan a educar y construir conocimiento colectivo y solidario desde lo común, en común y por lo común (Salbotx, 2021).

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/pdf/redie/v4n1/v4n1a3.pdf>
- Collet, J. y Grinberg, S. (Eds.). (2021). *Hacia una escuela para lo común. Debates, luchas y propuestas*. Ediciones Morata.
- Conell, W.R. (2007). *Escuelas y justicia social*. Ediciones Morata.
- Díaz Reyes, V. (2024). Cooperación, propuestas pedagógicas y formación política en cooperativas de trabajo que gestionan centros o proyectos educativos en Uruguay. *Otra Economía*, 17(31), 115-126. <https://revistas.ungs.edu.ar/index.php/otraeconomia/article/view/1011>
- Egido, I. (2020). La colaboración familia-escuela: revisión de una década de literatura empírica en España (2010-2019). *Bordón. Revista De Pedagogía*, 72(3), 65–84. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2020.79394>
- Federici, S. (2013). *Revolución en punto cero. Trabajo doméstico, reproducción y luchas feministas*. Traficantes de Sueños.

- Fouad, N., Gerstein, L.H. y Toporek, R.L. (2006). Social justice and counseling psychology in context. En R.L. Toporek, L.H. Gerstein, N.A. Fouad, G. Roysircar y T. Israel (Eds.), *Handbook for social justice in counseling psychology: Leadership, vision, and action* (pp. 1–15). Sage Publications, Inc.
- Francis, D. y le Roux, A. (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>
- Fraser, N. (2008). *Escalas de justicia*. Herder.
- Freire, P. (1990). *La naturaleza política de la educación*. Ediciones Paidós.
- Gago, V. (2019). *La potencia feminista o el deseo de cambiarlo todo*. Traficantes de Sueños.
- García-Faroldi, L. (2023). ¿Cómo conciliar la vida familiar y laboral fuera del horario escolar? Demandas de las parejas españolas de doble ingreso con hijos. *Revista Centra de Ciencias Sociales*, 2(1), 83-102. <https://doi.org/10.54790/rccs.21>
- Gavin, M. (2021). Reframing the Narrative: Renewing Power Resources and Capabilities in Union Campaigns for Public Education. *Journal of Industrial Relations*, 63(5), 753–776. <https://doi.org/10.1177/00221856211000405>
- Gentili, P. (2019). Desafíos de la democracia y la educación pública. En F. Saforcada y M. Feldfeber (Comps.), *La regulación del trabajo y la formación docente en el siglo XXI: miradas desde Argentina*, (pp. 45-63). Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- Giroux, H. A. (2015). Pedagogías disruptivas y el desafío de la justicia social bajo regímenes neoliberales. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 4(2), 3-27. <https://doi.org/10.15366/riejs2015.4.2.001>
- Haraway, D. (1995). *Ciencia, cyborgs y mujeres. La reinención de la naturaleza*. Cátedra.
- Haraway, D. J. (2016). *Staying with the Trouble: Making Kin in the Chthulucene*. Duke University Press.
- Hill, J., Philpot, R., Walton-Fisette, J. L., Sutherland, S., Flemons, M., Ovens, A., Phillips, S. y Flory, S. B. (2018). Conceptualising Social Justice and Sociocultural Issues Within Physical Education Teacher Education: International Perspectives. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 23(5), 469–483. <https://doi.org/10.1080/17408989.2018.1470613>
- Hill, J., Walton-Fisette, J.L., Flemons, M., Philpot, R., Sutherland, S. Phillips, S., Flory, S.B. y A. Ovens, A. (2022). Social Justice Knowledge Construction among Physical Education Teacher Educators: The Value of Personal, Professional, and Educational Experiences. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 29(5). <https://doi.org/10.1080/17408989.2022.2123463>
- hooks, B. (1994). *Teaching to Transgress. Educate as a practice of freedom*. Routledge.
- Iglesias, E., González-Patiño, J., Lalueza, J.L. y Esteban-Guitart, M. (2020). Manifiesto en Tiempos de Pandemia: Por una Educación Crítica, Intergeneracional, Sostenible y Comunitaria. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*, 9(3), 181-198. <https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.3.010>
- Lorde, A. (2003). *La hermana, la extranjera*. Horas y horas.
- Loza, R. M., Mamani, J. L., Mariaca, J. S. y Yanqui, F. E. (2020). Paradigma sociocrítico en investigación. *PsiqueMag*, 9(2), 30–39. <https://doi.org/10.18050/psiquemag.v9i2.2656>
- Martínez Bonafé, J. (2012). Las relaciones entre el sindicalismo y la renovación pedagógica. *Revista Espaço Pedagógico*, 18(1), 182-200. <https://seer.upf.br/index.php/rep/article/view/2074/1301>

- 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, 1-18. <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>
- Mouffe, C. (2007). *En torno a lo político*. Fondo de Cultura Económica.
- Ocampo, A., López-Andada, C., Muñoz, L. P. y Díaz, T. G. (2020). Alfabetización crítica y micro-política del profesorado en el contexto de la educación inclusiva: consciencia transformadora y justicia relacional. En E.J. Díez Gutierrez y J.R. Rodríguez Fernández (Coords.), *Educación para el Bien Común: hacia una práctica crítica, inclusiva y comprometida socialmente* (pp. 378-385). Editorial Octaedro.
- Philip, T. M. (2012). 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>
- Picower, B. (2012). *Practice what you teach: Social justice education in the classroom and the streets*. Routledge.
- Puiggrós, A. (1994). *Imaginación y crisis en la educación latinoamericana*. Aique.
- Puiggrós, A. (1995). *Volver a educar. El desafío de la enseñanza argentina a finales del siglo XX*. Ariel.
- Redón, S. (2020). La destrucción de lo común en la voz de los docentes: el neoliberalismo en el caso chileno. En E.J. Díez-Gutierrez y J.R. Rodríguez Fernández (Coords.), *Educación para el Bien Común: hacia una práctica crítica, inclusiva y comprometida socialmente* (pp. 1145-1160). Editorial Octaedro.
- Rodríguez Martínez, C. (2020). Políticas educativas basadas en la demanda y su impacto en la segregación escolar. En C. Rodríguez Martínez, F. Saforcada y J. Campos Martínez (Coords.), *Políticas educativas y justicia social. Entre lo global y lo local* (pp.47-66). Ediciones 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>
- Saforcada, F. (2020). Educación, políticas públicas y mercado: nuevas modalidades y viejas disputas. En C. Rodríguez Martínez, F. Saforcada y J. Campos Martínez (Coords.), *Políticas educativas y justicia social. Entre lo global y lo local* (pp.47-66). Ediciones Morata.
- Salbotx, N. (2021). *Askatu edo Moztu. Euskal hezkuntzagintzaren erronka zahar eta berriak*. Txalaparta.
- Saura, G. y Bolívar, A. (2019). Sujeto Académico Neoliberal: Cuantificado, Digitalizado y Bibliometrizado. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 17(4), 9-26. <https://doi.org/10.15366/reice2019.17.4.001>
- Saura, G. (2020). Mobilising the philanthropic neoliberalisation of Teach For All in Spain. En Thomas, M.A.M., Rauschenberger, E., y Crawford-Garrett, K. (Eds.), *Examining Teach For All* (pp. 138-156). Routledge.
- Saura, G. (2015). Think tanks and education. FAES neoliberalism in the LOMCE. *Education Policy Analysis Archives*, 23(107), 1-19. <https://doi.org/10.14507/epaa.v23.2106>

- 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*. Volumen III (pp. 154-197). GEDISA.
- Stevenazzi Alén, F. (2020). *Experimentación pedagógica, alteraciones a la forma escolar y producción política educativa desde lo cotidiano*. Ediciones Universitarias, Unidad de Comunicación de la Universidad de la República (UCUR).
- Stuardo-Concha, M. (2017). *Asesoramiento a centros educativos para la justicia social*. [Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Madrid]. Repositorio de la Universidad Autónoma de Madrid: https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/681388/stuardo_concha_miguel.pdf?sequence=1
- Suarez, V. y McGrath, J. (2022). Teacher professional identity: how to develop and support it in times of change. *OECD Education Working Papers*, 267. <https://doi.org/10.1787/b19f5af7-en>
- Vázquez, R. (Coor.) (2018). *Reconocimiento y bien común en educación*. Ediciones Morata.
- Young, I.M. (2013). *Responsibility for Justice*. Oxford University Press.

34. CONSTRUCCIÓN DE NARRATIVAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS EN PROCESOS DE FORMACIÓN DOCENTE⁴¹

MARÍA LOZANO ESTIVALIS¹, AUXILIADORA SALES CIGES¹, ELENA ALBESA ALCÓN²
Y LAURA PANÍS PLA²

Universitat Jaume I Castelló¹, IES Gilabert de Centelle²

* estivali@uji.es

RESUMEN

La formación continua del profesorado puede sustentar la acción educativa para la transformación social desde una perspectiva crítica, inclusiva y comunitaria. Este trabajo presenta parte de los resultados de un proceso formativo realizado a partir de la colaboración entre un grupo de investigación de la Universitat Jaume I y docentes del Instituto de Educación Secundaria Gilabert de Centelles de Nules. Siguiendo un modelo de acompañamiento basado en principios de cooperación y asesoramiento crítico, la formación se ha inscrito en un proyecto de Investigación-Acción Participativa (IAP) liderado desde el IES cuya finalidad es la mejora de la convivencia escolar. En las dinámicas generadas se ha detectado la necesidad de revisar el concepto de documentación pedagógica para crear una narrativa acorde a la finalidad del proyecto. Fruto de esta reflexión se ha comenzado a redefinir el concepto de narrativas pedagógicas inclusivas a partir del conocimiento teórico práctico de las personas participantes. La experiencia demuestra que la formación, entendida como un proceso de creación colectiva de significado desde la revisión y actualización de la propia práctica educativa, desborda los límites de una mera funcionalidad técnica y se convierte en un espacio dinamizador de conocimiento pedagógico.

PALABRAS CLAVE

Formación del profesorado, ciudadanía crítica, educación inclusiva, documentación pedagógica, investigación-acción participativa

1. INTRODUCCIÓN

La formación continua del profesorado puede fortalecer el reduccionismo tecnocrático e instrumental con el que los discursos neoliberales identifican la función docente, o puede contribuir a combatirlo desde principios de transformación crítica e inclusiva. La formación de profesionales de la educación basada en principios de interculturalidad, democratización

41. Este estudio forma parte del proyecto ACORD (2023-2025) de la Generalitat Valenciana para el desarrollo de acciones colaborativas de innovación y transferencia en centros no universitarios y del proyecto de investigación «Co-construcción de narrativas pedagógicas inclusivas en procesos de transformación socioeducativas» MICIU (PID2023-151491NB-I00).

y territorialización rompe la uniformidad y el aislamiento de las prácticas educativas y genera una dinámica emancipadora de las instituciones escolares inscritas en procesos socio comunitarios abiertos y en constante reconstrucción (Aguado et al., 2017, Moliner, 2020). Es importante, por tanto, aprovechar también la formación inicial y continua del profesorado para favorecer las conexiones de la escuela con los espacios no formales e informales que potencian conocimientos compartidos y facilitar así la plena inclusión de la escuela en dinámicas de mejora sociocomunitarias (Traver y Lozano, 2021).

El Gilabert de Centelles es un instituto situado en el municipio de Nules (Castellón). Se trata de un centro que escolariza alumnado procedente de diferentes poblaciones cercanas y con contextos familiares, económicos y culturales muy diversos. Consciente de la complejidad que entraña gestionar un centro de gran tamaño, el profesorado apuesta desde hace tiempo por prácticas de acompañamiento inclusivo del alumnado, tanto desde el aula como a través de proyectos de centro. El clima escolar se concibe como un elemento clave para el desarrollo integral y democrático de la comunidad educativa. Actualmente el centro está inmerso en un proceso de Investigación-Acción Participativa liderado por un grupo de docentes que busca transformar la convivencia escolar a través del poder transformador del arte. Los objetivos concretos de este proyecto buscan definir un modelo integral y participativo de convivencia, que mejore el clima del centro y favorezca el desarrollo de los procesos de enseñanza-aprendizaje; llevar a cabo procesos de práctica artística y cultural inmersiva para evaluar su viabilidad organizativa y su potencial como herramienta en la mejora del bienestar y la convivencia en la comunidad educativa, e implicar de manera directa al alumnado, al profesorado y a otros agentes comunitarios en el desarrollo de los procesos de intervención educativa de investigación para la transformación del centro y la comunidad.

Con el fin de desarrollar el estudio dentro de parámetros de investigación acción participativa (IAP), el grupo impulsor del proyecto estableció contacto con el grupo de investigación MEICRI (Mejora Educativa y Ciudadanía Crítica) de la Universitat Jaume I de Castelló, con una amplia trayectoria en formación y puesta en práctica de este tipo de estudios. De esta manera se ha propiciado la creación de un espacio colaborativo de formación sobre metodología de IAP y se ha iniciado un acompañamiento activo por parte de las personas investigadoras de la universidad en el desarrollo del proceso de transformación y mejora generado en el centro.

2. MARCO TEÓRICO

2.1. Un modelo de acompañamiento para la transformación escolar

En este proyecto el grupo de investigación MEICRI adopta un papel asesor desde un modelo participativo de acompañamiento para la inclusión escolar (Moliner, 2020). Este modelo se sustenta en la concepción de la formación e investigación inclusiva como prácticas educativas y sociales transformadoras centradas en la construcción colaborativa del conocimiento. No se trata de *formar a* o *investigar sobre* las personas sino de crear y compartir con ellas el conocimiento generado (Nind & Lewthwaite, 2020). De esta forma, al igual que la investigación inclusiva requiere más tiempo e involucra a más personas que la investigación llevada a cabo por investigadores universitarios que actúan solos (Walmsley et al., 2018) la formación

del profesorado que se sustenta en este marco de acción también requiere tiempos, espacios y dinámicas más flexibles. Además, los límites entre formación e investigación se desdibujan y la posición de los participantes requiere asumir una postura de emancipación coherente con los objetivos de la educación inclusiva (Borri-Anadon et al., 2020). En esta postura de emancipación, la corresponsabilidad de todas las personas participantes permite identificar las estrategias que mejor pueden apoyar la movilización de los conocimientos construidos.

En su tarea de asesoramiento y formación en el desarrollo profesional docente, así como en su labor investigadora en educación, el grupo MEICRI considera necesario derribar las barreras a la participación entre ciudadanía e institución escolar y romper las fronteras para la acción entre Administración, institución y territorio. La metodología de la investigación-acción-participativa (IAP) es la más adecuada para esta finalidad por cuanto sitúa la filosofía de cambio más allá de visiones profesionalistas del cambio escolar y lo acercan a perspectivas más democráticas y comunitarias. Como señala O'Hanlon (2003, p.25): «La investigación-acción es un proceso que en sí mismo modela procedimientos democráticos que son totalmente inclusivos y da voz a todos los participantes, especialmente a los marginados». Los procesos de mejora educativa y en concreto de cambio escolar, son complejos, a menudo paradójicos y nunca lineales (Traver et al., 2010). Una aproximación a la realidad educativa cualitativa y crítica, desde procesos de investigación-acción participativa responde a la necesidad de tomar en consideración el marco contextual donde se desarrollan los procesos a investigar teniendo en cuenta el nivel de esta realidad compleja (Lozano et al., 2016). Se sigue un enfoque colaborativo y participativo y un talante democrático de la investigación que reclama la necesidad de una implicación grupal y orientada hacia la creación de comunidades autocríticas (Carr & Kemmis, 2004; Kemmis et al., 2014).

La investigación-acción participativa (IAP) parte de un proceso sistemático que lleva a cabo una determinada comunidad para llegar a un conocimiento más profundo de sus problemas y tratar de solucionarlos, intentando implicar a todos sus agentes en todas las fases de la investigación. Su objetivo principal es la toma de conciencia del grupo y por ello comporta un proceso de aprendizaje y de inmersión en su propia realidad. Fals Borda (2017) señala que la IAP puede promover la acción popular para el cambio social en el proceso de efectividad hacia la igualdad y la democracia. En nuestro caso, planteamos una formación en y desde un proceso de IAP para que sea democrática y transformadora. La IAP es la metodología más coherente tanto para indagar en los objetivos de esta investigación como para propiciar procesos de cambio en los centros educativos, generando conocimiento a través de una construcción conjunta. En este sentido, como señala Benjamín (2002), para que el cambio escolar se produzca realmente es necesario fomentar culturas colaborativas. El paso de una cultura individualista a una cultura colaborativa tiene tres elementos clave que emergen del análisis de las experiencias de escuelas en transformación: la asunción colectiva del proyecto, la pluralidad de voces desde la tolerancia y la empatía y la transparencia informativa que incluye confianza y corresponsabilidad (Traver et al., 2010).

1.2. Creación de narrativas pedagógicas desde la formación del profesorado

Incorporar a la formación continua del profesorado el potencial de los métodos creativos como la voz fotográfica, la fotografía, el cine/vídeo, la narración de historias o el drama/teatro, que destacan como métodos de investigación inclusiva, puede contribuir a que nadie quede

excluido del proceso de producción del conocimiento (Gjermestad et al., 2023). Generar narrativas desde el proceso de formación puede favorecer la cohesión e interpelar dando voz, creando conexiones, horizontalidad y accesibilidad al conocimiento. Investigaciones en el ámbito internacional han demostrado que la documentación pedagógica es una herramienta efectiva para la producción de evidencias sobre los procesos educativos (Edwards et al., 2007; Gudici et al., 2001; Hoyuelos 2007; Rinaldi, 2011). Los trabajos de Flick (2013) ilustran el desarrollo de estudios colaborativos con las personas que participan en una investigación a través de métodos visuales, como una manera de ver el mundo a través de los ojos de los participantes. El enfoque de los datos visuales (más allá de los datos verbales procedentes de entrevistas y grupos de discusión y de los datos de observación) supone una innovación en las formas de interpelar y convocar a los docentes y a otros actores escolares para la re-construcción de la memoria pedagógica de la escuela a partir de lo inédito, lo silenciado, lo aún no descrito (Sandoval et al., 2020). En el ámbito de la educación infantil se han realizado notables avances en este sentido (Civarolo, 2023; Protheroe, 2017) y también en educación primaria (Bautista et al., 2020). La propuesta de Ramon (2021) sobre narrativas visuales pedagógicas parte de la utilización de la fotografía, la performance y la narrativa como recursos artísticos de mediación en la construcción de nuevos relatos biográficos de comprensión. Otros estudios (Vilà et al., 2013) indagan sobre cómo pueden contribuir los métodos visuales a avanzar hacia una investigación inclusiva buscando alternativas que dan la voz a las personas tradicionalmente excluidas de la experiencia investigadora como son las personas con discapacidad (Díaz Garolera et al., 2022; Pallisera et al., 2017). El trabajo de Moreira-Choez (2021) nos aproxima a las narrativas digitales que contribuye a la comprensión de contenidos por medio de los diversos sistemas de lenguajes, multimediales, hipertextuales, hipermediales, transmediales, que posibilitan la interacción de los argumentos de una forma dinámica e interactiva.

En este proceso de formación nos acercamos a las narrativas pedagógicas como elemento de transformación, de comunicación y de expresión (Larrosa et al., 1995). Generar narrativas desde el proceso educativo puede favorecer la cohesión e interpelar dando voz, creando conexiones, horizontalidad y accesibilidad al conocimiento. Incorpora el potencial de los métodos creativos como la voz fotográfica, la fotografía, el cine/vídeo, la narración de historias y el drama/teatro que destacan como métodos de investigación inclusiva, con la idea de que nadie quede excluido del proceso de producción del conocimiento (Gjermestad et al., 2023). La co-creación de relatos compartidos, como experiencia vital, permite descolonizar el saber y el poder, y transformar la educación desde fuera de lógicas academicistas, desde la performatividad. Puede ser un catalizador para forjar relaciones basadas en la equidad y el respeto (Dervin, 2016). La narración como experiencia comunitaria tiene la capacidad de crear puentes para el diálogo intercultural y actúa como una pedagogía pública intercultural (Catalano y Morales, 2022). Dada su capacidad para decolonizar los saberes y de contribuir a generar una mirada pedagógica crítica, la narración tiene un enorme poder de transformación personal y social y posibilita la emergencia de múltiples vías de intervención educativa (Baches y Sierra, 2019; Martín, 2020; Sousa, 2021). Así pues, indagar sobre el hecho educativo a través de la creación de narrativas pedagógicas ayuda a ampliar el campo de visión y facilita una nueva mirada sobre los contextos y su capacidad de transformación que parte de la incertidumbre, la creatividad, la imaginación y la transdisciplinariedad (Jové et al., 2013). Acorde con los principios de la educación intercultural inclusiva la narrativa pedagógica, con

su poder performativo, contribuye a generar espacios de identificación donde las personas participantes se convierten en productoras y receptoras activas, en procesos colectivos de creación de significados (López-Ganet, 2021; Moliner & Sales, 2019; O'Neill, 2018). Se trata de procesos relacionales donde las personas participantes devienen co-creadores en un empoderamiento a través de la apropiación y transformación de las prácticas culturales.

La formación sustentada en estas bases pretende contribuir en la conceptualización de una narrativa pedagógica inclusiva para la transformación socioeducativa. En este sentido no se inscribe estrictamente en el marco de una relación pedagógica centrada en prácticas de aula, sino que amplía el foco a los procesos en los que la institución escolar actúa en su entorno como agente fundamental de mejora social y educativa. De la implicación de todos los actores en la construcción de relatos y discursos pedagógicos desde una mirada socioeducativa dependerá el grado de cohesión de la comunidad educativa y el compromiso de la institución escolar en la tarea de empoderar al alumnado, familias y agentes comunitarios para la transformación de sus contextos. Nos ofrece también la oportunidad de repensar otros modos de formar e investigar de manera inclusiva.

2. OBJETIVOS / HIPÓTESIS

El estudio revisa la noción de documentación y narrativa pedagógica con el objetivo de valorar su impacto en la creación de una cultura escolar comprometida con modelos socioeducativos democráticos, interculturales e inclusivos. Se pretende avanzar desde una formación del profesorado crítica y situada en la configuración de un modelo de narrativas pedagógicas inclusivas. Se parte de la hipótesis de que, cuando utiliza múltiples lenguajes y se desarrolla como experiencia situada, crítica y compartida, la documentación pedagógica incide de forma positiva en la cohesión de la comunidad educativa, el sentido de pertenencia y en una cultura escolar comprometida con modelos socioeducativos democráticos, interculturales e inclusivos.

3. METODOLOGÍA / MÉTODO

La formación realizada en el IES Gilabert de Centelles tiene dos núcleos temáticos incardinados en un proceso de Investigación Acción Participativa. Por un lado, se aborda el conocimiento sobre la propia metodología de IAP y, por otro, se trata el proceso de documentación y construcción de narrativas pedagógicas. La cuestión de la construcción de narrativas pedagógicas surge dentro de la fase de detección de necesidades del proceso de IAP iniciado en el centro y compromete tanto al profesorado del centro como al grupo de formación MEICRI. La finalidad que impulsa el proceso de formación e investigación es la mejora de la convivencia escolar a partir de prácticas artísticas inmersivas. Utilizando las técnicas de diagnóstico social participativo (Aguirre et al., 2018) en una primera fase de detección de necesidades se realizó una dinámica de línea del tiempo con el objetivo de reconocer las actividades relacionadas con este aspecto que el claustro había realizado hasta el momento y de contrastar con el diseño y planificación de las dinámicas que se pretendían realizar en un futuro. Por otro lado, se realizó una priorización de acciones de acuerdo con los objetivos marcados en

el proyecto y se identificó aspectos que podían facilitar o dificultar la tarea. En estas sesiones, se evidenció la necesidad de incorporar nuevos lenguajes, espacios y dinámicas a través de la expresión corporal y artística para avanzar en un proyecto de transformación más inclusivo. Al mismo tiempo, se identificó como un punto importante la introducción de estos nuevos lenguajes en la creación y divulgación de conocimiento pedagógico.

En este capítulo presentamos la información obtenida en dos de las sesiones formativas centradas en este último propósito en las que participan docentes y miembros del grupo MEICRI. En la primera se analizan colaborativamente los resultados obtenidos en un proceso de deriva realizado en la población de Nules cuyo objetivo era conectar la perspectiva del proyecto de IAP liderado por el profesorado con el entorno del IES. La técnica de la deriva consiste en deambular por un espacio con el objetivo de desplegar una descripción de sus características, así como de las interacciones y de la manera de utilizarlo (Perec, 2008). Consiste en mirar de nuevo, o mirar de manera diferente ese espacio, transitarlo y reinterpretarlo, poniendo en cuestión las imágenes y discursos que hasta ahora los definían (Pellicer, Vivas y Rojas 2013). Durante dos horas las personas participantes en esta sesión (5 docentes del IES y 8 miembros del grupo MEICRI) anduvieron por las calles del municipio de Nules dejándose llevar por la información que el espacio desprende y que de otra manera pasa inadvertida. Captaron imágenes con cámara y vídeo e impresiones escritas en diarios. El grupo se subdividió en pequeños grupos cada uno de los cuales dibujó un mapa sobre una cartulina señalando los espacios más significativos. Al finalizar la deriva se realizó una puesta en común de estas cartografías contrastando miradas y relatos en torno a lo visto y obviado en relación al territorio que envuelve al instituto.

En la segunda de las sesiones analizadas, se recogen los resultados de una sesión dialógica donde se revisa la finalidad de la documentación generada durante la puesta en marcha de las acciones de mejora proyectadas en la fase de la IAP y se configura un marco de referencia para la construcción de narrativas pedagógicas inclusivas. Participan 7 docentes del IES y 5 Miembros del grupo MEICRI

Los instrumentos de recogida de información en ambas sesiones incluyen diarios de campo, técnicas de Diagnóstico Social Participativo y análisis dialógico. El análisis de datos es temático, mixto, deductivo e inductivo y se tienen en cuenta todos los requisitos éticos y criterios de validez de una investigación inclusiva.

4. RESULTADOS

Los resultados se estructuran en dos partes: la primera recoge la información obtenida en la sesión de análisis de la deriva realizada por las calles de Nules y la segunda resume los datos obtenidos en la sesión de valoración de las actividades implementadas en el proceso de IAP

4.1. Narrativas a la deriva

La sesión de formación tiene por objetivo revisar el concepto de narrativa y concretar las acciones que se llevarán a cabo en el proyecto de IAP para la mejora de la convivencia. Participan 8 docentes del IES y 8 miembros de MEICRI. En un primer momento se problematiza el término. El profesorado del IES considera que hay que documentar para ser consciente de lo que se

hace y dar valor a esos procesos, para continuar construyendo y para abrir rendijas en el registro dominante en el centro. Coinciden en que el concepto de narrativa es muy ambiguo y creen que hay que acotar su significado. Se valora positivamente la definición de narrativa como la construcción de una historia que da sentido y visibilidad incluyendo la divergencia. También existe acuerdo en considerar la narración educativa como expresión de una vivencia concreta para compartirla fuera del propio contexto en el que se inscribe. Desde el grupo MEICRI se manifiesta la necesidad de romper la rigidez de las narrativas académicas para encontrar otros registros que comuniquen de forma más efectiva la investigación. Hay coincidencia en la necesidad de encontrar lenguajes comunes y un registro narrativo propio (IES - MEICRI) que se pueda crear colectivamente y que dé cuenta del proyecto de IAP. También es necesario que estén presentes las voces de todas las personas involucradas para crear un relato de relatos.

Para iniciar esta búsqueda se plantea una dinámica de análisis sobre una sesión de deriva que se realizó previamente por las calles de Nules. Partimos del relato de cuatro participantes (dos profesoras del IES y dos miembros de MEICRI). En primer lugar, se exponen las imágenes captadas por una de las investigadoras. El relato sigue una secuencia lineal: encuentro en el hall del instituto e imagen del punto de inicio de la deriva frente a un almacén de naranjas de la localidad. En ambos casos se aprecia una disposición circular de las personas que aparecen en la escena (Figura 1). Una persona advierte que también en las sesiones de formación existe esa disposición. Esto permite hablar de la importancia de la horizontalidad en los procesos comunicativos, de la existencia de los círculos narrativos como espacios de construcción de conocimiento colaborativo y de la importancia de generar vínculos para mejorar la convivencia. En este punto la ponente rompe la secuencia lineal y la investigadora aporta otras imágenes en las que hay referencias a formas circulares. Otras participantes muestran imágenes coincidentes lo que da pie a identificar este signo recurrente como un posible símbolo narrativo dentro del proyecto de IAP.

Figura 1. Elementos circulares



Otro aspecto en común es la sorpresa ante espacios y detalles que habían pasado desapercibidos. Al mismo tiempo, esto se debe conjugar con la necesidad de focalizar la documentación en aquello que tiene un especial significado y atender a lo inesperado. Una profesora asocia las imágenes de casas derruidas con el deterioro de las relaciones humanas (Figura 2). Incide en la necesidad de prestar atención a aquello que no se ve a simple vista de los otros, de mirarse y de cuidarse entre todos. El resto de docentes coinciden en señalar como importante este aspecto y se le añade el deterioro de los espacios del edificio como un factor que dificulta la convivencia. Los espacios se definen como lugares vivos que tienen una identidad y cuentan historias, puesto que se van creando gracias a las personas que los ocupan y lo sienten como suyo.

Figura 2. Espacios derruidos



Como conclusión se identifican dos temas sobre los cuales se incidirá en el desarrollo del proyecto: las relaciones humanas (cuidado, buen trato, bienestar...) y la relación con el espacio en el IES, puesto que los espacios armónicos facilitarán que se desarrolle una convivencia más pacífica y dialogada. Como conclusión, se subraya la importancia de incluir las voces del alumnado en el relato del proyecto para hacerlo inclusivo.

4.2. El sentido de la documentación pedagógica

La sesión de formación se realiza después de que el centro haya realizado dos talleres con alumnado y profesorado. Previamente se había realizado una amplia revisión y documentación del proceso histórico y la diversidad de las intervenciones artísticas en el centro y pudo comprobarse la incidencia que estas tuvieron en la convivencia del centro. Al mismo tiempo, las actividades de diagnóstico social participativo permitieron definir con mayor concreción el punto de partida del actual proyecto y se diseñaron experiencias piloto de prácticas artísticas inmersivas, con la participación de talleristas externos. El objetivo de los talleres, entre otros, era el de crear nuevos lenguajes que posibiliten la expresión libre y una comunicación facilitadora de la convivencia. En su diseño se ha tenido en cuenta elementos diferenciales en cada experiencia con el fin de observar cuáles serían las fórmulas técnicas más adecuadas para la introducción de este tipo de proyectos en la dinámica general de centro.

Las experiencias desarrolladas en el marco del proyecto han sido las siguientes:

1. «Un pueblo sin violencia es un jardín lleno de flores». Proyecto de producción textil sobre la violencia y los buenos tratos bajo la dirección del colectivo artístico *il-deadestroyingmuros*. La propuesta se desarrolla en este caso con alumnado de carácter internivel pero el proyecto permanece abierto durante todo el proceso a la participación de todos los miembros de la comunidad en diversos espacios y momentos del centro, lo que ha supuesto una mayor participación. Durante el proyecto se ha producido una interacción constante con el Ayuntamiento y otros colectivos locales.

Figura 3. Taller textil sobre violencia y buenos tratos



2. Taller «El cuerpo como problema». De la mano del colectivo artístico *Iniciativa Sexual Femenina*, se trabajó sobre aspectos cómo la presencia, los límites, la confianza, la cooperación, etc. a través del trabajo corporal en danza contemporánea. En este caso trabajamos con dos grupos diferentes en espacios diferenciados. Por un lado, un grupo internivel más diverso y vulnerable en el que el trabajo se centró en la mejora del malestar psíquico y las conductas lesivas para la convivencia. Por otro lado, se realizó un trabajo con un grupo de Grado Superior de Formación Profesional (Educación Infantil) trasladando el abordaje directo de diversos módulos que forman parte del currículum y de su perfil profesional. Este mismo taller se realizó como parte de formación del profesorado para profundizar el trabajo de la presencia y la corporalidad dentro del aula.

Figura 4. Taller de danza sobre la presencia y la corporeidad

3. Proyecto de videoarte «Memoria y presente». Este proyecto nace vinculado al currículum de una asignatura concreta (Historia) de 4º ESO y enmarcado en el territorio. Se trabaja con un solo grupo clase y en colaboración con diversas entidades.

Figura 5. Taller de videoarte sobre la memoria

Durante el desarrollo de los talleres el profesorado del centro utilizó técnicas y herramientas de observación y documentación con el objetivo de analizar el proceso en cada momento, ampliar la comprensión de los fenómenos observados e introducir los ajustes necesarios. A partir de esta documentación y el relato de un miembro de MEICRI sobre su experiencia en la red de escuelas infantiles Reggio Emilia en Pamplona, se revisa el sentido y alcance de la documentación pedagógica. La finalidad es identificar las claves que permitan concretar un modelo propio de documentación y narrativa pedagógica inclusiva que sustente el proyecto de IAP iniciado en el centro.

Desde el profesorado se advierte de la riqueza de las experiencias generadas y de la dificultad de documentar todo el proceso. Por un lado, y teniendo en cuenta que el grupo de investigación estaba en fase de construcción y configurado por profesorado con intereses y miradas muy diversas, el proceso de unificación de criterios y de elementos de observación y registro supuso un obstáculo adicional a la propia investigación. Por otro lado, la gestión de los derechos de imagen y sonido y la protección de datos de los participantes, resulta de especial dificultad en un centro de dimensiones como el IES Gilabert de Centelles (con casi 1800 habitantes) cuando se trata de actividades abiertas a toda la comunidad. Otra dificultad a la hora de documentar el proceso tiene relación directa con los obstáculos organizativos y burocráticos para garantizar la estabilidad de los grupos participantes, y por tanto para el seguimiento de los procesos y las implicaciones de las propuestas en los mismos. La disponibilidad horaria del profesorado para abordar procesos de IAP complica también el trabajo del equipo investigador a la hora de coordinar de manera colectiva los diferentes momentos del proceso.

El profesorado presenta como propuesta de concreción una guía de observación que recoja la descripción de las actividades desde una mirada abierta y sensible hacia el clima de convivencia y las relaciones humanas en el contexto del centro educativo. La pauta de observación en las aulas se centra en las interacciones verbales y no verbales, el grado de motivación y participación, el tipo de aportaciones realizadas por el alumnado, las expresiones auto-referenciales, las habilidades que ponen en acción y los contrastes cooperación vs competición, inclusión vs exclusión. Las observaciones en el patio se centran en el aislamiento social, uso de los móviles, uso y apropiación de espacios, actitudes de dinamismo o aburrimiento.

Esto contrasta con las dinámicas generadas en las escuelas municipales infantiles de Pamplona donde se concreta un único punto de acción como eje para la observación, documentación y análisis comunitario. El investigador destaca especialmente en este método la importancia de centrar la mirada en un punto concreto: una dinámica, una escena o una práctica. La selección de aquello que va a ser observado es meticulosa y requiere tiempo para luego poder profundizar en el análisis y en el contraste con otras miradas. Se prioriza la calidad frente a la cantidad de referencias ya que una única escena de 20 segundos puede provocar un análisis comunitario de dos horas si es suficientemente significativa. En el caso de la red de centros basados en la metodología de Reggio Emilia, el centro de interés es la infancia. Toda gira alrededor de ese eje lo que les permite dirigir su trabajo por diferentes vías pero en un único sentido. Uno de los últimos proyectos se centra en la necesidad de estar presente con y para los niños y las niñas. Los pilares que sustentan la forma de realizar la documentación pedagógica de forma coherente con sus principios de mejora educativa es la ética y la estética. Todas las personas participantes en estos procesos (educadores, talleristas, personal de cocina...) intervienen en las sesiones de análisis. Existe una guía de observación y documentación, pero la documentación no se entiende como algo rígido sino natural como la propia dinámica de la escuela. Estar abiertos a las críticas constructivas para aprender y mejorar cuando uno mismo «es documentado». Naturalidad en el proceso porque es la propia dinámica de la escuela.

A partir de las dos vivencias se establece un diálogo con el fin de concretar el centro de interés del proyecto y la identificación de las acciones que van a ser objeto de análisis colec-

tivo. El bienestar del alumnado emerge como punto neurálgico del proyecto de mejora de la convivencia. Se propone concretar el objeto de observación desde estos parámetros y revisar la documentación generada en los talleres para localizar los puntos significativos: ¿cómo las prácticas y expresiones artísticas inciden en el buen trato y en el bienestar anímico? Por otro lado, se prioriza el patio como lugar donde focalizar la observación en las acciones futuras: ¿cómo se relacionan los adolescentes entre ellos y en relación al espacio que ocupan en el patio? En todo caso, el alumnado actuará como un agente activo en el análisis de las acciones documentadas, así como de la creación de las narrativas pedagógicas que se desprendan de esta dinámica de construcción colectiva de conocimiento.

5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El proyecto que presentamos se encuentra en desarrollo por lo que las conclusiones que avanzamos deberán ser contrastadas con la información que se obtenga en la última fase de la IAP. Por el momento, los resultados del estudio señalan elementos clave para la colaboración crítica e inclusiva entre Universidad y centros escolares en proceso de transformación. Por otra parte, la actualización teórica y la generación de conocimiento sobre la incidencia de la documentación y narración pedagógica inclusiva en los procesos de transformación socioeducativa llevados a cabo en centros educativos permitirá avanzar en la teoría y práctica educativa inclusiva con una mirada holística e interdisciplinar.

Puesto que el proyecto para la mejora de la convivencia incorpora prácticas artísticas inmersivas, su desarrollo abre las posibilidades de explorar nuevos lenguajes y posibilidades de comunicación y expresión. De acuerdo con Carpentier (2016), el arte posibilita vehicular lo experiencial - testimonial - participativo al facilitar otros lenguajes, soportes, formatos, tiempos, relaciones, donde lo corporal entra en escena de una manera más privilegiada que en investigaciones con métodos más clásicos. Así un desafío es construir, de manera colaborativa y en coherencia, nuevos modos de comunicación para compartir reflexiones, vivencias y aprendizajes. El desafío de lograr una comunicación horizontal también implica buscar procesos de documentación coherentes. De acuerdo con Hoyuelos (2007) la documentación como proceso de recogida, exposición sistemática y estética (a través de escritos, imágenes, paneles, vídeos, palabras, productos gráficos) permite no solo plasmar lo acontecido, sino construir, en diversos formatos, un producto público que dé cuenta narrada de lo vivido.

Las narrativas pedagógicas permiten reflexionar, sistematizar y documentar las prácticas transformadoras y generar conocimiento sobre nuevos interrogantes y desafíos que nos presenta la praxis y el propio proceso formativo. Se constituyen como una vía de expresión y cohesión que facilita la construcción colectiva de conocimiento, en coherencia con los procesos de investigación inclusiva y transformadora. En una segunda fase en este proceso de formación-acción se atenderá al impacto producido en la cultura escolar del IES Gilabert de Centelles de las narrativas pedagógicas que se han construido de forma colaborativa a lo largo del proyecto.

6. LIMITACIONES Y PROPUESTAS

Todavía quedan por indagar algunas cuestiones sobre las que seguir profundizando en futuros estudios, por ejemplo, sobre el liderazgo inclusivo de la dirección escolar en procesos participativos y resolución de conflictos. El liderazgo educativo trata de romper con la concepción tradicional de relaciones jerárquicas y verticales para poner el énfasis en la cultura colaborativa, expresión de una organización dinámica y comunitaria (Hallinger & Heck, 2014). Si bien en las últimas décadas el liderazgo educativo se ha formulado en diversos modelos, de todos ellos cabe destacar la importancia que se otorga a un liderazgo democrático y participativo que contribuya al desarrollo de la comunidad y a la creación de escuelas y sociedades más inclusivas (Fernández-Batanero & Hernández-Fernández, 2013).

Este modelo de formación desarrollado replantea también el papel de los y las formadoras, puesto que los hace conscientes de su rol como asesores pedagógicos que buscan ampliar los contextos y colectivos a los que se dirige la formación en inclusión. Algunas estrategias que favorecen la movilización del conocimiento y la implicación de los profesionales pasan por favorecer la formación en el propio centro, los intercambios de experiencias o los seminarios de reflexión. Para superar barreras normativas y actitudinales los asesores han de plantearse actuaciones más acordes con la propia naturaleza de la inclusión educativa, poniendo en valor su carácter procesual y participativo (Moliner et al., 2020).

Finalmente, apuntamos como limitaciones del estudio que el alumnado no haya participado directamente del proceso de indagación colaborativa y documentación pedagógica, sino que sus voces han estado presentes de manera indirecta a través de la experiencia artística y el conocimiento compartido en los seminarios. De hecho, son actores clave de los procesos de mejora desde una perspectiva inclusiva y comunitaria, tal y como se recoge en el modelo, pero la situación nos muestra que sigue siendo un reto garantizar su participación directa en todas las fases del proceso de investigación (Bou & Sales, 2022). Byung Chul (2012) habla de la falta tiempo para la reflexión y espacios donde tomar aire, por eso hemos de buscar lugares donde pensarnos y los referentes artísticos parecen permitirnos resistir desde lo contemplativo y reflexivo ante los desafíos de una sociedad progresivamente más desigual, mercantil y precarizada (Aberasturi, Correa y Gutiérrez-Cabello, 2020). La documentación pedagógica exige un tiempo y un espacio de empoderamiento y reflexión en la acción, que el sistema educativo en general y los centros de educación secundaria en particular no favorecen. Por tanto, es una limitación que se convierte en reto.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aberasturi, E. Correa, J.M. y Gutiérrez-Cabello, A. (2020). La cartografía como estrategia de investigación y formación. En F. Hernández, E. Aberasturi, J.M. Sancho, y J.M. Correa (Eds.) *Cómo aprenden los docentes. Tránsito entre cartografías, experiencias, corporeidades y afectos*. (pp. 137-148). Octaedro.
- Aguado, T. Mata, P. y Gil-Jaurena, I. (2017). Mobilizing intercultural education for equity and social justice. Time to react against the intolerable: A proposal from Spain. *Intercultural Education*, 28 (4), 408-423. <https://doi.org/10.1080/14675986.2017.1333874>

- Aguirre, A. Benet, A. Moliner, O. Sales, A. y Traver, JA. (2018). *Técnicas para la participación democrática*. Universitat Jaume I.
- Benjamín, S. (2002). *The micropolitics of inclusive education*. Open University Press.
- Baches, J. y Sierra, M.L. (2019). La educación intercultural y el desarrollo de la competencia intercultural a través de la asignatura de educación plástica, visual y audiovisual: retos y oportunidades. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 23(1), 161-181. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i1.9149>
- Bautista, A. Rayón, L. y de las Heras, A. M. (2020). Use of Photo-elicitation to evoke and solve dilemmas that prompt changes in Primary School teachers visions, *Journal of New Approaches in Educational Research*, 9(1), 137-152. <https://doi.org/10.7821/naer.2020.1.499>
- Borri-Anadon, C. Prud'homme, L. y Ouellet, K. (2020). Hacia una postura emancipadora del investigador-práctico en el apoyo a la movilización del conocimiento en educación inclusiva. En O. Moliner, (Ed.) *Acompañar la inclusión escolar* (pp. 69-80). Dykinson.
- Bou, M. y Sales, A. (2022). Shared knowledge construction in participatory action research: perceptions of researchers and educational community. *Educational Action Research*, 32(1), 106-126. <https://doi.org/10.1080/09650792.2022.2111695>
- Byung Chul, H. (2012). *La Sociedad del cansancio*. Herder.
- Carr, W. y Kemmis, S. (2005). Staying critical. *Educational Action Research*, 13(3), 347-357. [10.1080/09650790500200316](https://doi.org/10.1080/09650790500200316)
- Carpenter, E. (2016). *On performativity*. Walker Art Center.
- Catalano, T. y Morales, A. R. (2022). Dancing across difference: arts and community-based interventions as intercultural education. *Intercultural Education*, 33(1), 48-66. [10.1080/14675986.2021.2016214](https://doi.org/10.1080/14675986.2021.2016214)
- Civarolo, M.M. (2023). Documentación pedagógica: el valor de una antigua novedad. *RELA-deI-Revista Latinoamericana de Educación Infantil*, 12(1), 14-25. <https://reladei.com/index.php/reladei/article/view/500>
- Dervin, F. (2016). *Interculturality in Education: A Theoretical and Methodological Toolbox*. Palgrave Macmillan.
- Díaz Garolera, G., Fullana Noell, J., Pallisera, M., Puyalto, C. y Rey Freire, A. (2022). ¿Aprender, compartir, contribuir? Perspectivas de personas con discapacidad intelectual sobre su participación en investigaciones. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 11(1), 175-195. <https://doi.org/10.15366/riejs2022.11.1.010>
- Edwards, C. P. Churchill, S. Gabriel, M. Heaton, R. Jones-Branch, J. Marvin, C. y Rupiper, M. (2007). Estudiantes aprenden sobre la documentación en su programa de formación docente. *Investigación y prácticas de la niñez temprana*, 9(2). <https://ecrp.illinois.edu/v9n2/edwards-sp.html>
- Fals Borda, O. (2017). Participación y democratización del conocimiento: Un análisis desde las metodologías participativas. Conferencia en Congreso ARNA 2017 (*Action Research Network of the Americas*), Cartagena, Colombia
- Fernández Batanero, J. M. y Hernández Fernández, A. (2013). Liderazgo directivo e inclusión educativa: Estudio de casos. *Perfiles educativos*, 35(142), 27-41. <https://doi.org/10.22201/ii-sue.24486167e.2013.142.42573>
- Flick, U. (Ed.). (2013). *The SAGE handbook of qualitative data analysis*. Sage.

- Gjermestad, A. Skarsaune, S. N. y Bartlett, R. L. (2023). Advancing inclusive research with people with profound and multiple learning disabilities through a sensory-dialogical approach. *Journal of Intellectual Disabilities*, 27(1), 40-53. <https://doi.org/10.1177/17446295211062390>
- Giudici, C. Rinaldi, C. y Krechevsky, M. (Ed.). (2001). *Making learning visible: Children as individual and group learners*. Reggio Children
- Hallinger, P. y Heck, R. H. (2014). Liderazgo colaborativo y mejora escolar: Comprendiendo el impacto sobre la capacidad de la escuela y el aprendizaje de los estudiantes. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 12(4), 71-88. <https://doi.org/10.15366/reice2014.12.4.004>
- Hoyuelos, A. (2007). Documentació com a narració i argumentació. *Guix Infantil*, 39, 5-9.
- Jové, G. Betrián, E. Ayuso, H. y Vincens, L. (febrero, 2013). Artistry en formación de maestros y la docencia como arte. Aprender a ser docente en un mundo en cambio. Comunicación presentada en el Simposio Internacional: *Aprender a ser docente en un mundo en cambio*. Universidad de Barcelona.
- Kemmis, S. McTaggart, R. y Nixon, R. (2014). *The action research planner: Doing critical participatory action research*. Springer
- Larrosa, J. Arnaus, R. Ferrer, V. Pérez de Lara, N. Connelly, M. Clandinin, C. Greene, M. (1995). *Déjame que te cuente*. Laertes
- López-Ganet, T. (2021). Transformando la educación desde el antirracismo, los feminismos negros y la comunidad afro por medio de las artes. *Observar*, 15, 84-103. <https://www.observar.eu/ojs/index.php/Observar/article/view/127>
- Lozano, M. Traver, J. y Sales, A. (2016). La escuela en el barrio. Cartografiando las necesidades de cambio socioeducativo. *Aularia*, 5 (2), 13-20.
- Martin, Z. (2020). Arte público, sexualidad y pedagogía crítica. *Journal of Geography in Higher Education*, 44(2), 265-284 <https://doi.org/10.1080/03098265.2019.1661365>
- Moliner, O (Ed.) (2020) *Acompañar la inclusión escolar*. Dykinson.
- Moliner, O. Lozano, M y Doménech, A. (2020). La construcción de un modelo participativo de acompañamiento a centros educativos para movilizar el conocimiento sobre educación inclusiva. En O. Moliner (Ed). *Acompañar la inclusión escolar* (pp.19-32) Dykinson.
- Moliner, O. y Sales, A. (2019). ¡Con Mucho Arte! Intervención Psicopedagógica para la Justicia Social desde la Transformación Socioeducativa. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 8(2), 33-47. <https://doi.org/10.15366/riejs2019.8.2.002>
- Moreira-Choez, J. S. (2021). Narrativas digitales como didáctica educativa. *Polo del Conocimiento: Revista científico-profesional*, 6(3), 846-859. [10.23857/pc.v6i3.2409](https://doi.org/10.23857/pc.v6i3.2409)
- Nind, M. y Lewthwaite, S. (2020). A conceptual-empirical typology of social science research methods pedagogy. *Research Papers in Education*, 35(4), 467-487. <https://doi.org/10.1080/02671522.2019.1601756>
- O'Hanlon, Ch. (2003). *Educational inclusion as action research*. Open University Press.
- O'Neill, M. (2018). Walking, well-being and community: Racialized mothers building cultural citizenship using participatory arts and participatory action research. *Ethnic and Racial Studies*, 41(1), 73-97. <https://doi.org/10.1080/01419870.2017.1313439>
- Pallisera, M. Fullana, J. Puyaltó, C. Vilà, M. y Díaz, G. (2017). Apoyando la participación real de las personas con discapacidad intelectual: una experiencia de investigación inclusiva so-

- bre vida independiente. *Revista Española de Discapacidad*, 5(1),7-24. <https://www.cedid.es/redis/index.php/redis/article/view/282/0>
- Pellicer, I. Vivas-Elias, P. y Rojas, J. (2013). La observación participante y la deriva: dos técnicas móviles para el análisis de la ciudad contemporánea. El caso de Barcelona. *EURE* 39(116), 119-139. <http://dx.doi.org/10.4067/S0250-71612013000100005>
- Perec, G. (2008). *Lo infraordinario*. Impedimenta
- Protheroe, N. (2017). *Documentación pedagógica en la educación infantil*. Morata.
- Ramon, R. (2021). Narrativas visuales pedagógicas de reconstrucción identitaria. *ARTSEDUCA*, (28), 50-65. <https://hdl.handle.net/10550/82651>
- Rinaldi, C. (2011). *Diálogo con Reggio Emilia*. Norma.
- Sandoval, M. Simón, C. y Echeita (2020). ¿Qué me ayuda a aprender y participar?: Herramientas para recoger las voces de los estudiantes. *Revista de Educación Inclusiva*, 13(1), 12-27. <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/567>
- Traver, J.A. y Lozano, M. (2021). *La escuela incluida. Redes comunitarias para el cambio educativo*. UOC.
- Traver, J. A. Sales, A. y Moliner, O (2010) Ampliando el territorio: Algunas claves sobre la Participación de la Comunidad Educativa. *REICE, Revista Iberoamericana sobre Calidad Eficacia y Cambio en Educación*, 8(3) 96-119. <https://doi.org/10.15366/reice2010.8.3.006>
- Vilà, M. Fullana, J. y Pallisera, M. (2013). ¿Pueden contribuir los métodos visuales a avanzar hacia una investigación inclusiva?: un estudio sobre inclusión sociolaboral con personas con Trastorno Mental Grave (TMG). *Revista de educación inclusiva*,6(1), 7-36. <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/189>
- Walmsley, J. Strnadová, I. y Johnson, K. (2018). The added value of inclusive research. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 31(5), 751-759. <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/189>

35. ESTRATEGIAS REFLEXIVAS E INCLUSIVAS DE EVALUACIÓN FORMATIVA EN EL GRADO EN EDUCACIÓN PRIMARIA

ADA FREITAS-CORTINA Y CELIA LÓPEZ-SANTOS

Universidad de Valladolid

* ada.freitas@uva.es

RESUMEN

La experiencia educativa que se presenta buscó implementar estrategias de evaluación formativa reflexivas e inclusivas para promover el desarrollo de las competencias profesionales del futuro profesorado. Se utilizó una metodología de investigación-acción con diversos instrumentos de recogida de datos. Los resultados de la evaluación continua evidencian un aprendizaje significativo por parte del alumnado, especialmente en la comprensión de los conceptos clave de la asignatura y su aplicación práctica. En general, la experiencia ha demostrado el potencial de estas estrategias formativas para promover la formación de profesores reflexivos y comprometidos con la mejora de la educación. Se han identificado algunas áreas de mejora, principalmente con relación al desarrollo de competencias de colaboración y trabajo en equipo. Además de la carencia de una mirada crítica sobre el propio trabajo realizado.

PALABRAS CLAVE

Evaluación formativa, Formación inicial del profesorado, reflexión, inclusión.

1. INTRODUCCIÓN

La formación inicial del profesorado de magisterio se ofrece la base para la construcción de un sistema educativo de calidad, inclusivo y comprometido con las necesidades del alumnado actual (Cañadas et al., 2021). La incorporación de estrategias de evaluación formativa en el proceso formativo de los futuros docentes se torna esencial para promover su desarrollo profesional (Alarcón et al., 2019), alineado con la necesidad imperante para superar los retos del actual paradigma educativo del siglo XXI (De la Cruz & Arguelles, 2023).

La evaluación formativa permite ir más allá de la mera valoración del desempeño académico cuando se aplican estrategias reflexivas e inclusivas que, además, también fomentan una educación crítica que cuestiona los paradigmas establecidos, las políticas educativas vigentes y propone alternativas emancipadoras y antihegemónicas. La reflexión crítica se emplea como un elemento esencial para una práctica docente comprometida con la transformación educativa.

En este sentido, la experiencia educativa desarrollada en la asignatura Organización y Planificación Escolar (OPE) del Grado en Educación Primaria de la Universidad de Valladolid, durante el curso 2023-2024, se presenta como un ejemplo de la implementación de tales estrategias reflexivas e inclusivas en la evaluación formativa junto al alumnado de magisterio.

Cabe destacar el énfasis en las estrategias de evaluación formativa e inclusiva implementadas desde el modelo del programa *Global Inclusive Teaching Initiative* (GITI) de la iniciativa de IFIP (*International Forums of Inclusion Practitioners*) con la UNESCO. El programa de autoformación online para docentes experimentados o noveles está diseñado para proporcionar las bases prácticas y reflexivas para la enseñanza inclusiva y establecer un estándar de atención a la diversidad (IFIP, 2024).

Esta comunicación no solo busca proporcionar evidencias sobre la efectividad de estas prácticas evaluativas, sino también reflexionar sobre su impacto en la formación del profesorado novel y su contribución a una educación crítica y comprometida socialmente.

2. MARCO TEÓRICO

La evaluación formativa, entendida como un proceso continuo de retroalimentación que busca mejorar el aprendizaje y promover el desarrollo de capacidades de autorreflexión y autorregulación en el alumnado universitario, adquiere un papel central en el desarrollo de sus capacidades de metacognición (Andrade, 2019; Torres et al., 2021). La metacognición se relaciona estrechamente con el rendimiento académico en entornos de aprendizaje en línea, ya que implica la capacidad de los estudiantes para reflexionar sobre su propio proceso de aprendizaje, planificar, monitorear y evaluar su comprensión y desempeño. Esta práctica pedagógica no solo permite medir el nivel de conocimientos adquiridos, sino que también favorece la construcción de saberes significativos y la promoción de un pensamiento crítico y reflexivo en los estudiantes (Galarza-Salazar, 2021).

A través de la evaluación formativa, los futuros docentes aprenden a valorar sus propios avances, identificar sus fortalezas y áreas de mejora, y tomar decisiones estratégicas para optimizar su proceso de aprendizaje (Torres et al., 2021). Por otra parte, se puede fomentar el desarrollo de una mirada crítica sobre los procesos y resultados del trabajo académico, estimulando la capacidad de los futuros docentes para analizar, cuestionar y proponer alternativas educativas que respondan a las necesidades educativas de todo el alumnado (Bizarro et al., 2019; Cañadas et al., 2021). Eso permite a los futuros docentes experimentar y valorar la importancia de un enfoque educativo crítico e inclusivo, desde los procesos de retroalimentación dialógico, sentando base para su futura práctica docente (Moreno, 2023).

Existe muchas experiencias educativas basadas en la evaluación formativa desde un enfoque en el uso de recursos de evaluación como andamiajes metacognitivos para ayudar a generar una experiencia de aprendizaje más homogénea entre el alumnado, lo que contribuye a un mejor desarrollo y resultados en el curso (Berridi-Ramírez & Martínez-Guerrero, 2017; Greene et al., 2011; Gros & Cano, 2021; entre muchos otros). Cuando los estudiantes desarrollan habilidades metacognitivas tienden a establecer metas más efectivas, organizar mejor su tiempo y tareas, y ajustar sus estrategias de aprendizaje según sea necesario. Esto es especialmente relevante en trabajos colaborativos, donde los estudiantes no tienen la supervisión directa del docente y poseen la necesidad de gestionar su propio aprendizaje de manera más autónoma. Por ejemplo, Villalonga-Gómez et al. (2023) aplicaron los diarios de aprendizaje como andamiajes metacognitivos para fomentar la autorregulación del alumnado en entornos de aprendizaje en línea y mejorar el rendimiento académico de los universitarios.

También Solórzano-Restrepo y López-Vargas (2019) señalan que el andamiaje metacognitivo se presenta como una herramienta efectiva para mejorar el rendimiento académico y la conciencia metacognitiva de los estudiantes, dado que les ayuda a gestionar y regular sus procesos cognitivos, lo que incluye la auto-imposición de metas, la planificación de actividades, el monitoreo de su ejecución y la autoevaluación de resultados.

Estas estrategias reflexivas e inclusivas no solo se limitan a una autovaloración del desempeño académico, sino que también fomentan una educación crítica que cuestiona los paradigmas establecidos, las políticas educativas vigentes y propone alternativas emancipadoras y antihegemónicas. La reflexión crítica se emplea como un elemento esencial para una práctica docente comprometida con la transformación educativa. La reflexión docente se enmarca en el compromiso pedagógico que debe tener cualquiera profesorado para garantizar la calidad educativa.

Por lo tanto, las prácticas reflexivas deberían estar incluidas de forma transversal en la formación inicial del profesorado. García Aretio (2020) aborda la necesidad de articular el aspecto pedagógico-reflexivo de la profesión, basándose en una formación que incluya no solo la teoría, sino también la capacidad de aplicar ese conocimiento en contextos reales, lo que refuerza la importancia de la investigación docente como motor de mejora de la educación.

Cabría preguntarse cómo y con qué recursos de andamiaje metacognitivos introducir estas estrategias reflexivas e inclusivas en la evaluación de las asignaturas de primer curso del grado de Educación Primaria, que posee un perfil de alumnado muy poco experimentado en los procesos de metacognición y autorregulación de sus aprendizajes. En este sentido, la presente experiencia educativa pretende aportar algunas recomendaciones en esta línea, a partir de los análisis de los resultados más significativos de un caso de estudio, a través de procesos de autoevaluación con rúbricas (Velasco-Martínez & Tójar Hurtado, 2018).

2. OBJETIVOS

2.1. Objetivo general

- Analizar el impacto de la implementación de estrategias reflexivas e inclusivas en la evaluación formativa del alumnado universitario en el contexto de la asignatura OPE, hacia una formación crítica y comprometida socialmente del futuro profesorado de Educación Primaria.

2.2. Objetivos específicos

- Investigar cómo las estrategias de evaluación formativa e inclusiva, también las promovidas desde el modelo GITI, impactan en el desarrollo de capacidades de autorreflexión y autorregulación del alumnado.
- Analizar la percepción del alumnado respecto a la utilidad y pertinencia de las actividades y prácticas propuestas durante la evaluación continua de la asignatura OPE para su formación docente, así como las dificultades advenidas a lo largo de este proceso de evaluación.

- Indicar recomendaciones sobre la implementación de la evaluación continua desde un enfoque de educación crítica y comprometida socialmente del futuro profesorado a partir de la valoración de la contribución de los resultados de la experiencia educativa.

3. METODOLOGÍA

La experiencia educativa se enmarca en un estudio de caso cualitativo con enfoque en la investigación-acción (Carr & Kemmis, 2008) para la mejora de las estrategias reflexivas del alumnado.

El estudio se ha desarrollado con un grupo de 75 estudiantes del primer curso del grado, organizados en 16 equipos de trabajo, cada uno integrado por 4-5 personas. Se llevó a cabo en la asignatura OPE, impartida durante el primer cuatrimestre del curso académico 2023-2024 (véase descripción detallada en el punto 3.1. Contexto de la experiencia).

Se han utilizado diversos instrumentos para la recogida de datos:

1. **Análisis documental** de los materiales de la asignatura, incluyendo el programa, las actividades propuestas, las rúbricas de evaluación y las producciones de los estudiantes;
2. **Observación participante por parte de la docente** de las interacciones durante las clases, prestando atención a su colaboración y desarrollo de competencias;
3. **Reflexiones de los estudiantes** a través de diferentes instrumentos, como diarios de aprendizaje, cuestionarios y foros de discusión;
4. **Cuestionarios de satisfacción** con preguntas cerradas de escala y preguntas abiertas para profundizar en sus experiencias y valoraciones sobre la implementación de las estrategias de evaluación formativa.

Para medir satisfacción del alumnado, se emplea un [cuestionario ad hoc](#) con 12 preguntas creado con la plataforma de *Microsoft Forms*. La pregunta 1 con 17 ítems sobre aspectos organizativos y metodológicos y la pregunta 2 con 5 ítems sobre apoyo docente. Ambas preguntas se valoran con una escala tipo Likert de 5 puntos (1 puntuación más baja y 5 puntuación más alta). Las preguntas 6, 7, 8 y 9 sobre el grado de satisfacción general son de escala de 10 puntos (0 nada probable y 10 muy probable). Las preguntas 3, 4, 5 y 10 eran abiertas para indicar aquello que más/menos les había gustado. Por último, las preguntas 11 y 12 sirven para agrupar a las respuestas por sexo y rango de edad.

En la encuesta participaron 44 estudiantes que contestaron de forma voluntaria. El 70 % son mujeres (n=31), el 25 % son hombres (n=11), mientras que el 5 % restante (n=2) prefirieron no indicarlo. La edad del grupo se centra en el rango de 18 a 23 años.

Tras la recogida de datos, se descargó la plantilla de la plataforma de *Microsoft Forms* y se llevó a cabo la depuración inicial para tratamiento de la información para las estadísticas descriptivas simples a través del programa Excel.

Los datos recogidos se han analizado en técnicas cuantitativas y cualitativas de la evaluación formativa (Muñoz & Solís, 2021), utilizando los resultados y calificaciones de las actividades, las estadísticas descriptivas de la encuesta de satisfacción, así como el análisis de contenido, la triangulación de datos y la categorización de los resultados. Se ha seguido un proceso

inductivo para la codificación de los datos más significativos en tres grandes categorías de evaluación continua: prácticas grupales, prácticas individuales, percepción de satisfacción.

3.1. Contexto de la experiencia

En cuanto al desarrollo curricular, la asignatura OPE consta de 3 bloques temáticos con 10 temas. Cada tema tiene vinculado una actividad específica diseñada para fomentar el análisis, aplicación, reflexión y articulación crítica de los contenidos teóricos presentados en los recursos formativos (presentación, exposiciones, vídeos, artículos, informes, legislación, páginas web). La planificación buscaba trabajar el análisis profundo de temas educativos relevantes y promover la participación activa a través de la colaboración entre el estudiantado.

A continuación, se presenta un resumen de la programación del desarrollo de los contenidos temáticos de la asignatura junto a la duración en semanas de la secuencia de actividades desarrolladas en cada tema.

- Bloque 1. El centro escolar como comunidad educativa.
 - Tema 1. Políticas educativas nacionales y europeas.
 - Actividad individual 01 (1 semana).
 - Actividad grupal 01 (2 semanas).
 - Tema 2. Evolución del sistema educativo español.
 - Actividad grupal 02 (2 semanas).
 - Tema 3. La profesión docente y su desarrollo profesional.
 - Actividad individual 02 (1 semana).
 - Tema 4. Los elementos curriculares y su desarrollo.
 - Actividad grupal 03 (2 semanas).
- Bloque 2. Elementos del centro escolar: planificación y gestión.
 - Tema 5. Organización y gestión del centro.
 - Actividad grupal 04 (2 semanas).
 - Tema 6. Documentos de planificación.
 - Actividad grupal 05 (2 semanas).
 - Tema 7. Participación escolar y tutoría.
 - Actividad individual 03 (1 semana).
- Bloque 3. Dinámicas de transformación, evaluación y mejora escolar.
 - Tema 8. Atención a la diversidad del alumnado.
 - Actividad individual 04 (4 semanas).
 - Tema 9. Propuestas escolares innovadoras.
 - Actividad grupal 06 (2 semanas) Coevaluación entre iguales.
 - Tema 10. Evaluación educativa para la mejora escolar.
 - Actividad individual 05 (1 semana) Coevaluación grupal.

Se diseñaron 11 actividades, incluyendo 5 trabajos individuales y 6 grupales, que abarcaron distintos aspectos de la formación docente, desde el análisis del sistema educativo hasta la creación de propuestas de cambio. Las actividades utilizaron una variedad de estrategias como el análisis crítico de documentos y procesos, trabajo colaborativo, desarrollo de proyectos, exposiciones orales, *role playing* y reflexiones individuales.

Del conjunto de estas actividades (Tabla 1), por un lado, se desarrollaron 4 prácticas individuales que fomentaban la articulación y reflexión individual sobre los contenidos y prácticas realizadas en clase. Por otro lado, se realizaron 5 prácticas grupales que fueron realizadas en grupos de máximo 5 personas, donde sus integrantes tendrían que trabajar de forma colaborativa para resolver y responder a las cuestiones planteadas en las actividades, que sirvieron para aplicar, repensar y justificar las estrategias aprendidas durante las clases teóricas y crear conocimiento colectivo de forma contextualizada a situaciones reales de la organización de un centro escolar, con un fuerte componente analítico y crítico de las situaciones reales propuestas. Por último, se aplicaron 2 procesos de coevaluación en paralelo, el primer de coevaluación entre iguales (Actividad grupal 06), donde los equipos tendrían que exponer los resultados significativos de sus trabajos grupales para la evaluación de cada persona de clase de forma individual a partir de una rúbrica; el segundo proceso fue una coevaluación grupal para una valoración del trabajo en grupo entre miembros de equipo (Actividad individual 05), donde tendrían que valorar su propio rendimiento y aportación al grupo a lo largo del curso y el de cada uno de sus compañeros o compañeras, también mediante una rúbrica con criterios claros de valoración del proceso de trabajo en equipo.

Tabla 1. Resumen de las actividades de la evaluación continua de la asignatura

Actividad	Descripción	Agrupamiento	Método de evaluación	Instrumento
Actividad individual 01	Reflexión sobre el modelo de escuela siglo XXI a partir de un video-documental	Individual	Autoevaluación y heteroevaluación	Diario de aprendizaje
Actividad grupal 01	Análisis de contexto escolares y creación de un centro ficticio ideal	Grupal (equipo 4-5 personas)	Autoevaluación grupal y heteroevaluación	Rúbrica de evaluación
Actividad grupal 02	Análisis del compendio de leyes educativas vigentes y sus puntos destacables	Grupal (equipo 4-5 personas)	Autoevaluación grupal y heteroevaluación	Rúbrica de evaluación
Actividad individual 02	Creación y desarrollo de una semilla del cambio profesional como futuros docentes	Individual	Autoevaluación y heteroevaluación	Diario de aprendizaje
Actividad grupal 03	Creación de una situación de aprendizaje integrada a los elementos curriculares	Grupal (equipo 4-5 personas)	Autoevaluación grupal y heteroevaluación	Rúbrica de evaluación
Actividad grupal 04	Creación del organigrama del centro con principales funciones de los equipos docentes	Grupal (equipo 4-5 personas)	Autoevaluación grupal y heteroevaluación	Rúbrica de evaluación
Actividad grupal 05	Análisis de un Proyecto Educativo de Centro con sugerencias de mejoras	Grupal (equipo 4-5 personas)	Autoevaluación grupal y heteroevaluación	Rúbrica de evaluación
Actividad individual 03	Participación en un <i>role playing</i> de una reunión de claustro de profesorado (dinámica de grupo) con posterior debate en foro de discusión.	Individual / Dinámica en gran grupo	Autoevaluación y heteroevaluación	Foro de discusión

Actividad individual 04	Informe con resultados de la reflexión de lo aprendido en las tareas colaborativas del programa GITI realizadas en clase	Individual / Dinámica en pequeño/gran grupo	Autoevaluación y heteroevaluación	Informe final
Actividad grupal 06	Coevaluación de la exposición y valoración del resultado de los trabajos grupales entre todos equipos	Exposición Grupal (equipo 4-5 personas) / Valoración Individual	Autoevaluación, coevaluación entre iguales y heteroevaluación	Rúbrica de evaluación, formulario electrónico
Actividad individual 05	Coevaluación entre miembros de equipo para valoración del trabajo, desempeño y compromiso de sus integrantes	Individual	Autoevaluación, coevaluación colaborativa y heteroevaluación	Rúbrica de evaluación, formulario electrónico

Fuente: Elaboración propia.

Cada actividad se estructuró con objetivos claros, duración específica y criterios de evaluación definidos, promoviendo la participación y la reflexión sobre los contenidos trabajados. Durante su desarrollo se propició un ambiente inclusivo donde se valoraron diversas perspectivas y se fomentó el respeto por la diversidad de opiniones, ritmos y formas de trabajo.

El desarrollo metodológico de las prácticas se fundamentó en el modelo del Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), para fomentar la construcción del conocimiento a través de la resolución de problemas contextualizados. Se implementaron procesos de autoevaluación individual y grupal, coevaluación entre pares y heteroevaluación, utilizando rúbricas adaptadas a cada actividad para valorar el conocimiento, la participación, la reflexión y la colaboración del alumnado, garantizando una retroalimentación continua y personalizada. Las entregas se hacían cada 15-20 días y las correcciones al completar el mes de entrega, junto al *feedback* basado en las mismas rúbricas. Los criterios de estas rúbricas podrían variarse en torno a los siguientes aspectos generales: la participación e interacción con los demás; la comprensión del tema; la profundidad del análisis; la pertinencia y relevancia; la redacción, el formato y la citación de referencias.

Durante el último mes, se incorporó la realización del módulo 2 del curso GITI con variedad de estrategias inclusivas y reflexivas para ayudar a los futuros docentes a crear aulas con enfoque en la atención a la diversidad del alumnado. *Flipped Classroom* fue el modelo metodológico utilizado, donde los estudiantes tendrían que ver el contenido de cada unidad del módulo del curso en casa antes de la sesión de clase práctica y en el día de la sesión de clase realizar las tareas dentro de la clase. El modelo del curso GITI se basa en el método *Watch-Read-Do-Review* (qué significa Ver-Leer-Hacer-Revisar) para realizar cuatro procesos cíclicos: ver un vídeo, leer un artículo, hacer una tarea práctica, y después reflexionar sobre los resultados de la tarea realizada (IFIP, 2024). Ese modelo exige una gran capacidad de reflexión crítica sobre la posible práctica educativa para la resolución de los casos prácticos planteados en las tareas del curso. En cada revisión de una lección (de 14 lecciones totales por módulo), se hacía una reflexión individual sobre lo aprendido y cómo podría aplicarlo en su propia docencia. Antes de plasmar la reflexión individual, se discutía en pequeños grupos para compartir ideas y experiencias a través de la técnica cooperativa del «folio giratorio»

para que cada estudiante pudiera realizar su aportación por turnos de 5 a 10 minutos a partir de la primera puesta en común.

Al final de estas sesiones de clases prácticas, se le solicitó al alumnado la entrega individual un informe final (con índice de las 3 unidades y 14 tareas) recopilando todas las tareas y reflexiones compartidas (DOs/REVIEWS) durante el desarrollo del Módulo 2 del Curso GITI. Cada persona ha generado su propio informe a partir de los resultados compartidos al final de las 3 clases prácticas, recogiendo las respuestas que les ha parecido más acertadas y revisando las reflexiones desde su punto de vista personal. Para la evaluación de la actividad, se ha valorado si la información estaba coherente con lo que se pide en cada situación de aprendizaje, si la reflexión estaba acorde con las respuestas dadas, y el grado de implicación, participación y colaboración entre compañeras y compañeros durante las clases prácticas.

La evaluación continua se basó en la entrega de prácticas grupales e individuales, así como en un examen final, con respectivas ponderaciones de la nota final (10 puntos) que se puede apreciar en el sistema de evaluación presentado a continuación:

- **Prácticas grupales** (30 % de la nota final = 3,0 puntos totales)
 - Conjunto de los 6 trabajos grupales entregados durante las actividades desarrolladas en clase (0,5 punto por actividad).
- **Prácticas individuales** (30 % de la nota final = 3,0 puntos totales)
 - Conjunto de los 5 trabajos individuales entregados durante las actividades prácticas desarrolladas en clase (0,5 punto por actividad; excepto el informe GITI = 1 punto).
- **Exámenes** (40 % de la nota final = 4,0 puntos totales)
 - Prueba escrita para demostrar la comprensión de contenidos teórico-prácticos desarrollados a lo largo de los temas tratados.

Cabe destacar que, en el último tema desarrollado en la asignatura, se les presentó un resumen de los resultados de la evaluación continua hasta el momento. En esta sesión de clase, se hizo hincapié en la importancia de la evaluación como reguladora del aprendizaje, mediante un *feedback* que permita a los estudiantes continuar con su aprendizaje y aprender de los errores.

4. RESULTADOS

Para comenzar, se presenta el análisis descriptivo de los resultados de las calificaciones de las prácticas grupales e individuales para conocer la evolución de la evaluación continua y comparar los resultados más significativos entre los distintos grupos de actividades (Tabla 2). Se observa que dentro de cada criterio de la evaluación continua existen diferencias en el nivel de desempeño de las distintas actividades, así como en la dispersión de la media obtenida por el alumnado (señalada a través de la desviación estándar).

Tabla 2. Media y desviación estándar de las actividades grupales e individuales

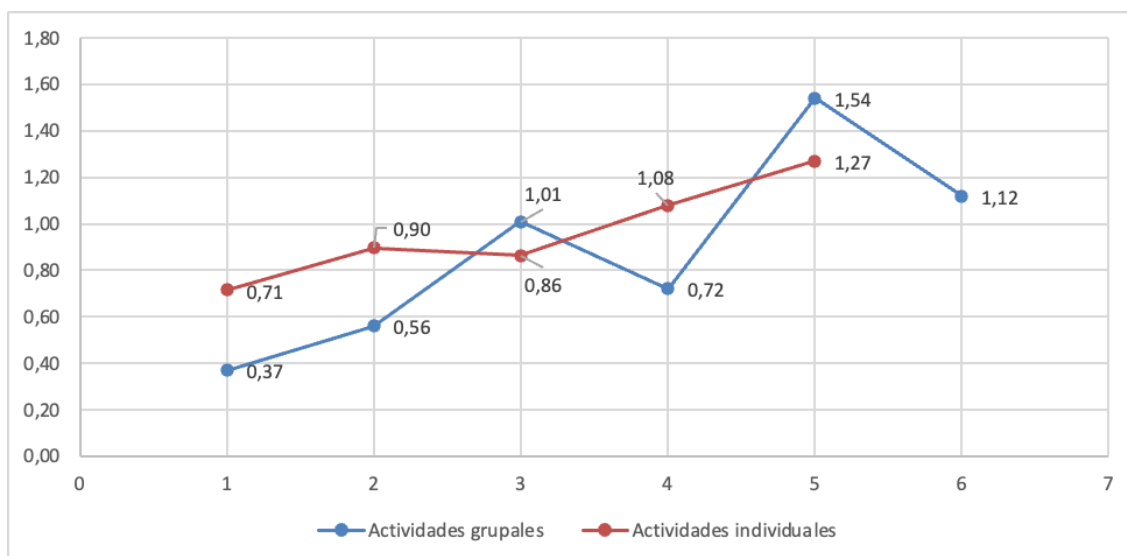
ACTIVIDAD	MEDIA	SD
Prácticas grupales (30 %)	8,23	0,79
Actividad.grupal_01	8,90	0,37
Actividad.grupal_02*	7,77	0,56
Actividad.grupal_03	8,10	1,01
Actividad.grupal_04	8,40	0,72
Actividad.grupal_05	8,12	1,54
Actividad.grupal_06	8,49	1,12
Prácticas individuales (30 %)	7,98	1,50
Actividad.individual_01	8,02	0,71
Actividad.individual_02	8,01	0,90
Actividad.individual_03	8,38	0,86
Actividad.individual_04*	7,93	1,08
Actividad.individual_05	9,49	1,27
Exámenes (40 %)	7,30	1,36
NOTA FINAL (100 %)	7,73	1,11

Nota: SD alude a la desviación típica. Fuente: Elaboración propia.

En este sentido, las prácticas grupales ($M= 8,23$; $SD= 0,79$) tuvieron un ligero mejor desempeño general que las prácticas individuales ($M= 7,98$; $SD= 1,50$), aunque éstas últimas muestran mayores diferencias entre los niveles de desempeño obtenidos por el alumnado en cada actividad individual. Eso se puede explicar debido a que, en las actividades grupales, los estudiantes tienen la oportunidad de consultar, compartir, resolver dudas y corregirse entre ellos mismos, para asegurar mejor entendimiento de los objetivos de los trabajos y, en consecuencia, conseguir mejores resultados o productos de aprendizaje contruidos del esfuerzo colectivo del equipo.

Asimismo, se observa una tendencia ascendente en la desviación estándar (SD) en ambos tipos de actividades a lo largo del cuatrimestre (Figura 1), lo que indica las diferencias entre los niveles de desempeño del alumnado van aumentando a medida que las actividades grupales e individuales se van haciendo más complejas y exigentes.

Eso hace suponer que a medida que avanza el proceso de andamiaje del desarrollo de las actividades propuestas, mientras una parte del alumnado presenta una evolución positiva en la consolidación de los aprendizajes y competencias de la evaluación continua y, por ende, en el rendimiento académico, hay otro grupo de alumnos que evolucionan más lento o incluso quedan estancados en su nivel de rendimiento personal en las actividades iniciales.

Figura 1. Evolución de la desviación estándar entre actividades grupales e individuales

Fuente: Elaboración propia.

La consolidación de los resultados de todas estas prácticas se refleja en la prueba escrita aplicada al final del curso académico. Los exámenes ($M= 7,30$; $SD= 1,36$) tanto de primera convocatoria como de segunda convocatoria poseen una calificación media general de 7,30 por cada estudiante ($MÍN=3,48$; $MÁX=9,67$). La mayoría de los estudiantes ($n=75$) tuvieron un muy buen aprovechamiento de los aprendizajes de la evaluación continua que fueran demostrados también a través de la prueba escrita. El 6,50 % obtuvieron una calificación final SOBRESALIENTE, el 75,32 % consiguieron un NOTABLE y el 9,09 % un APROBADO; frente al 9,09 % de SUSPENSOS o NO PRESENTADOS.

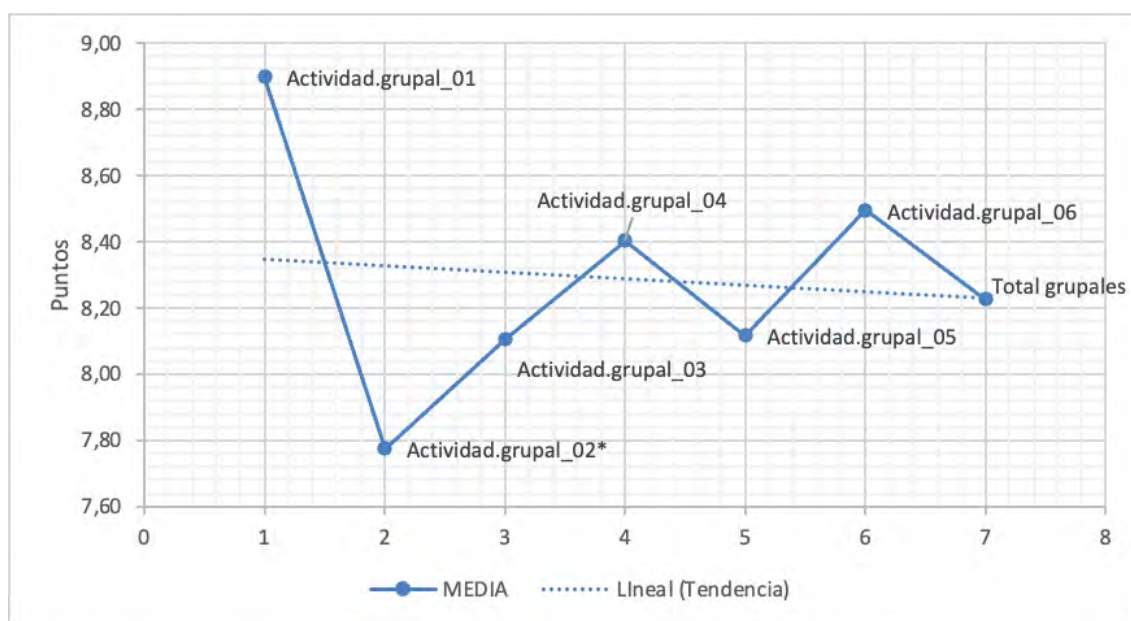
4.1. Prácticas grupales

Como evidencia la Tabla 2, el resultado de las **prácticas grupales** ($M= 8,23$; $SD= 0,79$) de los 16 grupos, con 4 a 5 integrantes por equipo, quedó valorado en una puntuación media de 8,23 ($MÍN=4,11$; $MÁX=9,42$). Se les aplicó una retroalimentación a partir de rúbrica que ponderaba su propia autoevaluación grupal. Algunos tuvieron dificultades para aplicar la rúbrica al inicio de las actividades, pero con el pasar del tiempo se fue afinando el uso de esta herramienta en las siguientes actividades.

En rúbricas de autoevaluación grupal, los criterios más bajos en todas las actividades fue aportar información relevante con presentación de referencias bibliográficas externas y el nivel de participación entre todos los miembros del equipo. Se destaca la honestidad del alumnado en reconocer ellos mismos no lograr el nivel máximo en estos dos aspectos al subir su propia valoración de la rúbrica.

A medida que se fue mejorando la precisión de la aplicación de la rúbrica de autoevaluación grupal por los equipos, también que se fue añadiendo dificultad y exigencia de coordinación y cooperación en las tareas grupales. En la Figura 2, se puede observar la tendencia descendente en la media entre las actividades grupales, lo que indica la necesidad de revisión de los procesos de andamiaje de metacognición para la autonomía en el trabajo en equipo.

Figura 2. Puntuaciones de las actividades grupales



Fuente: Elaboración propia.

Como se observa en la Figura 2, la **Actividad.grupal_02** ($M= 7,77$; $SD= 0,56$) fue la más desafiante ($MÍN=7,00$; $MÁX=9,00$), con excepción a un equipo, a los demás se les hizo muy complicado analizar, resumir y articular la información más significativa de las leyes educativas. Eso se reflejó como la actividad que menos les ha gustado en la encuesta de satisfacción:

«También lo que se nos hizo cuesta arriba, fue la práctica 2 grupal: leyes empleadas en el centro. Ya que la cantidad de información que nos fue entregada era bastante abrumadora, y en ocasiones no sabíamos si seguíamos bien la actividad.» (A05)

«Una actividad que no me ha gustado mucho ha sido el grupal 2, fue muy largo y en este caso, la falta de buen trabajo en equipo fue muy visible, aunque por lo demás fue una tarea muy distinta a lo habitual, algo que deberían fomentar todos los docentes en todas las asignaturas. (A06)

«El trabajo del compendio educativo resultó difícil de trabajar en equipo y no me permitió adquirir un conocimiento a largo plazo de los contenidos que se trataban.» (A14)

La actividad **Actividad.grupal_06** ($M= 8,49$; $SD= 1,12$), que correspondía a la coevaluación de la exposición y valoración del resultado de los trabajos grupales entre todos equipos, pese a tener buenos resultados generales, también tuvo comentarios negativos en la valoración de los estudiantes que no se sienten cómodos al hablar en público:

«Lo que menos me ha gustado ha sido hacer exposiciones orales porque me pongo nerviosa, sé que es un problema más mío que de la asignatura, pero creo que se podría mejorar dando la opción de que no haga falta que expongan todos los miembros del grupo siempre y cuando

todos estén de acuerdo, con esto para hacerlo más justo, se podría mandar hacer una actividad extra al que no quiera exponer.» (A11)

«Las exposiciones orales delante de toda la clase, como mejora se podría poner una alternativa de solo exponer delante de tu grupo.» (A33)

«La exposición oral final ya que mucha gente lo pasa mal y no lo veo necesario, todos realizamos la misma tarea.» (A34)

Por otra parte, la **Actividad.grupal_01** (M= 8,90; SD= 0,37) de análisis de varios contextos escolares y la creación de un centro escolar ficticio ideal entre los integrantes del grupo fue la más satisfactoria, quizás por ser una actividad de búsqueda de información e investigación más libre y abierta, donde el resultado final era la creación del contexto, características y elementos escolares de su propio centro ideal, añadida la creatividad para determinar el nombre de la escuela y sus señas de identidad. En la encuesta de satisfacción, se presentó como una de las actividades más creativas y placenteras:

«La actividad que más me gustó fue la creación de nuestro propio centro, basándonos en otros, y cuando nos reunimos todos, e interpretamos el papel del claustro.» (A18)

«Me han gustado todas las tareas, en especial, aquella en la que creamos nuestro propio centro educativo. Creo que es muy importante a la hora de fomentar la creatividad y acercarnos a lo que debemos crear como futuros docentes, cómo deseáramos que hubiese sido nuestra etapa educativa en el colegio de forma libre pero coherente, pudiendo coger ideas de los esquemas aportados y fácilmente encontrados en el campus virtual.» (A06)

Otro aspecto que más les ha gustado a los estudiantes por lo general fue con relación a las dinámicas de los trabajos en equipo planteadas durante las prácticas:

«Además, las actividades que nos ha propuesto han sido interesantes, los trabajos en grupo han permitido que pudiéramos apoyarnos en otro compañero si teníamos alguna duda y los cuestionarios nos han servido para estudiar el examen, lo cual es algo que agradezco porque así no hay que estudiar de memoria solamente.» (A05)

«Las dinámicas grupales y en concreto el claustro me pareció una actividad muy interesante y que nos ayudara en un futuro» (A34)

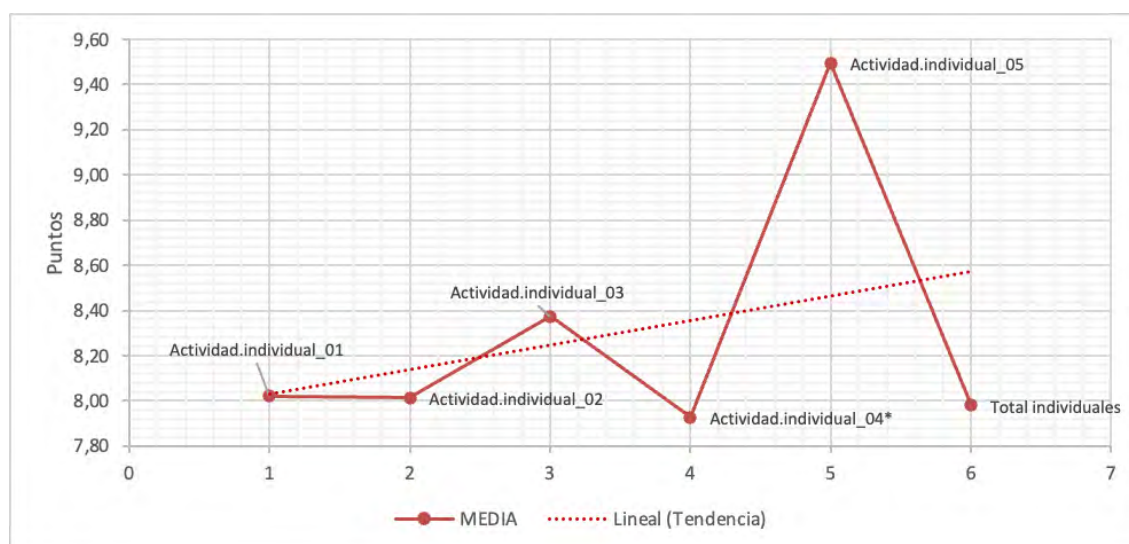
«Gracias a la actividad realizada el primer día, llamadas «almas gemelas» nos comenzamos a conocer.» (A36)

4.2. Prácticas individuales

El resultado de las **prácticas individuales** (M= 7,98; SD= 1,50) fue algo inferior a las actividades grupales, con una puntuación media de 7,89 (MÍN=2,17; MÁX=9,75). Fueran actividades donde

se requería un alto nivel de reflexión crítica sobre los procesos de aprendizaje, tanto en la consolidación de los conocimientos teóricos como en la adquisición de las competencias de las prácticas. Si bien algunos resultados puntuales fueron excelentes, la mayoría del alumnado no lograba la profundidad de la reflexión solicitada en cada tarea, ni articulaban con otras referencias externas para expresar sus ideas sobre el tema tratado. Y así se ha reflejado en los criterios de las rúbricas de autoevaluación de las actividades individuales.

Figura 3. Puntuaciones de las actividades individuales



Fuente: Elaboración propia.

Como se puede observar en la Figura 3, hubo una ligera tendencia ascendente en la media entre las actividades individuales, con un pico en la última actividad, la **Actividad.individual_05** ($M= 9,49$; $SD= 1,27$), que correspondía a la coevaluación entre miembros de equipo para valoración del trabajo, desempeño y compromiso de sus integrantes, donde era de responsabilidad de cada alumno valorar a sí mismo y a los demás compañeros con los mismos criterios (participación, empatía, implicación, disponibilidad) a través de una rúbrica facilitada por la profesora. La ponderación de la rúbrica es 80 % los votos de los compañeros/as y 20 % el voto del propio estudiante. No obstante, los excelentes resultados de esta coevaluación junto a la percepción y actitud negativa de los estudiantes que no se sienten cómodos en valorar a sus compañeros de equipo, aunque de forma anónima, indican que el sentido de esta tarea no fue entendido como es debido por miedo a represalias entre el propio equipo: «Por otro lado, no me ha gustado la valoración entre miembros del grupo ya que nos pone en compromiso y apuro, aunque entiendo su finalidad.» (A36)

Además, la **Actividad.individual_04** ($M= 7,93$; $SD= 1,08$), fue la más desafiante ($MÍN=6,00$; $MÁX=9,50$), dado que se trataba de generar un informe con el resumen de las reflexiones personales de las tareas del Módulo 2 del Curso GITI realizadas en equipo en el aula. Pese a que el alumnado valoró positivamente conocer el método GITI: «El curso GITI también me ha aportado mucha inspiración y estrategias de gran utilidad» (A14) o «También ha sido interesante la actividad del folio rotatorio del GITI ya que me ha ayudado a entender mejor el curso» (A04); el nivel de reflexión se hizo extenuante durante las tres semanas que se de-

sarrollaron las dinámicas formativas, además de la posterior elaboración del informe a modo individual:

«Aprovecho este altavoz para decir que el curso GITI, ha sido algo muy interesante, pero considero que ha sido demasiada carga de trabajo.» (A03)

«Lo que menos me ha gustado de la asignatura ha sido lo del módulo GITI, ya que considero que ha sido la actividad más compleja de todas.» (A07)

«El programa de GITI no me ha gustado mucho, ya que al final era un poco lioso el cambiar los temas en un corto tiempo, y en ocasiones estábamos más pendientes por el tiempo que nos quedaba, que por la contextualización de la actividad.» (A18)

«Lo que menos me ha gustado ha sido la realización del curso GITI porque lo encontré muy tedioso y mucha carga para el representante del grupo.» (A36)

Por otra parte, la **Actividad.individual_03** (M= 8,38; SD= 0,86) de participación en un *role playing* (dinámica de grupo) de una reunión de claustro de profesorado, con posterior debate en foro de discusión, fue de lejos la más satisfactoria y comentada en la encuesta de valoración:

«La actividad que me ha parecido más provechosa ha sido la prueba del claustro que hicimos en el aula.» (A02)

«Lo que más me ha gustado de la asignatura fue la simulación del claustro de profesores, ya que me pareció una actividad muy interesante.» (A07)

«Me gustó mucho cuando realizamos la actividad del claustro, ya que me pareció una dinámica muy interesante y que nos aportó mucho.» (A32)

«Las dinámicas grupales y en concreto el claustro me pareció una actividad muy interesante y que nos ayudara en un futuro.» (A34)

«Mi actividad favorita, no solo de esta asignatura, si no que, de todo el cuatrimestre, ha sido el claustro hipotético que creamos. Ese día salí de clase con ilusión por mi futuro como maestra.» (A36)

«Las clases me han parecido muy dinámicas y en particular mi actividad favorita fue la del claustro» (A40)

4.3. Satisfacción con la asignatura

La **satisfacción** general fue bastante positiva (n=44; NPS=64, siendo 29 promotores, 14 pasivos y 1 detractor). El *Net Promoter Score* (NPS) es una escala de 0 a 10, cuyo resultado final se calcula restando el porcentaje de promotores (quienes marcaron 9 o 10) de los detractores

(quienes marcaron entre 0 y 6) que fue generado automáticamente por la plataforma Microsoft Forms. Los promotores (9-10) se consideran los alumnos más fieles a la asignatura; los pasivos (7-8) los que están satisfechos, pero no ilusionados con la asignatura; y los detractores (0-6) son los alumnos insatisfechos generan una percepción negativa de la asignatura y puede afectar sus aprendizajes.

En la valoración de los aspectos organizativos y metodológicos de la asignatura, cabe destacar que los estudiantes han apreciado la metodología basada en la evaluación formativa con la aplicación de distintos recursos y herramientas digitales (ítem 16: 87 % nivel 5 y 4).

«Las prácticas que están relacionadas con la teoría explicada en clase por el docente y que son útiles para entenderlo.» (A01)

«La pantalla digital fue un gran medio, ya que lo empleaba tanto como guía para la explicación de la teoría, como para las actividades.» (A18)

«Las presentaciones ofrecidas por la profesora son muy visuales y ayudan al estudio y comprensión del temario. Pero sin duda lo más útil han sido los kahoots de fin de bloque.» (A03)

«Los kahoots para repasar cada bloque ha sido una gran idea para saber cómo vamos de nivel en cada tema y nos han servido para estudiar el examen, lo cual es algo que agradezco, porque así no hay que estudiar de memoria.» (A04)

Sin embargo, aunque se entienda la importancia del proceso colaborativo para su futura profesión docente, algunos pocos alumnos no valoran el trabajo grupal como clave para adquirir conocimientos o se quejaron de la cantidad de actividades grupales (ítem 14: solo 68 % nivel 5 y 4), como se ha visto en algunos comentarios:

«No me gusta que haya tanto trabajo en equipo, considero que se forma individual también se pueden explotar las habilidades de cada uno de nosotros incluso con mayor eficacia, aunque después haya que poner en común determinados elementos con otros compañeros.» (A06)

«Lo que menos me ha gustado sin duda son los trabajos grupales, hacer dos o tres, bien, pero han sido demasiados en comparación con los individuales.» (A38)

Por último, es importante destacar algunos comentarios adicionales de los estudiantes sobre lo que ellos consideraron de más relevante aprendido en la asignatura, tanto con relación a la evaluación formativa, el *feedback*, el trabajo colaborativo y en enfoque en la educación inclusiva, que demuestran que se alcanzó la comprensión mínima de los aspectos clave que se trabajar durante el curso.

«En la asignatura se hacen abundantes trabajos para aumentar tu capacidad y tener mejoría.» (A27)

«Tanto las rúbricas y las plantillas facilitadas me han parecido muy útiles.» (A02)

«Me hubiera gustado recibir los trabajos con menos tiempo de espera para poder mejorar en el siguiente trabajo ya que cometimos los mismos errores en siguientes trabajos, al desconocer los errores del trabajo 1.» (A36)

«Esta asignatura nos ayuda a saber coordinarse de forma grupal con compañeros que acaba de conocer y no sabe cómo será su metodología de trabajo.» (A03)

«La asignatura proporciona unos conocimientos acerca de la organización escolar y diversas medidas para atender la inclusión y la diversidad.» (A12)

5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El análisis de las calificaciones de las prácticas muestra una tendencia a un mejor desempeño en las actividades grupales, lo que puede explicarse por el aspecto colaborativo e intercambio de ideas que caracteriza este tipo de dinámicas. Tal como señalan Torres et al. (2021), el trabajo en equipo fomenta una autorregulación compartida, en la que los estudiantes no solo gestionan su propio aprendizaje, sino que también supervisan el de sus compañeros. Esto confirma que las actividades colaborativas permiten una retroalimentación mutua entre los estudiantes, lo que facilita una comprensión más profunda de los contenidos y una mejor ejecución de las tareas. La mayor dispersión de las calificaciones en las actividades individuales sugiere que, salvo algunos estudiantes destacados, muchos muestran dificultades para gestionar su propio aprendizaje sin el soporte inmediato de un grupo.

La tendencia ascendente en la desviación estándar (SD) a lo largo del cuatrimestre en ambos tipos de actividades refleja la creciente complejidad de las tareas y, en consecuencia, la variabilidad en el rendimiento del alumnado. Mientras algunos estudiantes consolidan sus aprendizajes y logran desempeños más altos, otro perfil de alumnado encuentra obstáculos para avanzar al mismo ritmo. Andrade (2019) sugiere que este fenómeno es común cuando las habilidades metacognitivas no están plenamente desarrolladas, y resulta esencial implementar andamiajes efectivos que guíen a los estudiantes hacia una mayor autorregulación de su proceso de aprendizaje.

El análisis de la prueba escrita final demuestra que la mayoría del alumnado logró transferir los conocimientos adquiridos en las actividades prácticas a un contexto de evaluación más formal. El hecho de que un 75,32 % del alumnado alcanzara una calificación de «notable» respalda que la evaluación formativa favorece no solo la adquisición de conocimientos, sino también la consolidación de los saberes significativos, cuando aplicados en situaciones de evaluación sumativa (Galarza-Salazar, 2021).

Las diferencias en el desempeño de las actividades grupales reflejan los desafíos inherentes a la colaboración. La Actividad.grupal_02 (Compendio legislativo) resultó ser la más compleja debido a la cantidad de información que los estudiantes debían analizar, lo cual llevó a la frustración en algunos casos, como lo expresan en la encuesta de satisfacción. Esto concuerda con la idea de Moreno (2023) sobre la importancia de un andamiaje adecuado para guiar a los estudiantes en tareas complejas, especialmente cuando la colaboración entre alumnado sea clave. Por otro lado, la Actividad.grupal_01 (Creación del contexto escolar) fue

la más satisfactoria, lo que sugiere que las actividades que permiten mayor libertad creativa y menos carga cognitiva generan mayor motivación y compromiso. Esta actividad no solo promovió el trabajo en equipo, sino que también fomentó la reflexión crítica y la creatividad, elementos clave para el desarrollo de una educación inclusiva y transformadora, como lo destacan Cañadas et al. (2021).

Las prácticas individuales, por su parte, revelaron una mayor variabilidad en el desempeño del alumnado. La Actividad.individual_05 (Coevaluación entre miembros del equipo) mostró los mejores resultados, pero los comentarios indican una incomodidad con el proceso de evaluación entre pares, lo que sugiere que la implementación de esta herramienta debe ser acompañada de una orientación más detallada para evitar percepciones negativas o malentendidos sobre el sentido del proceso de valoración del desempeño en equipo. La Actividad.individual_03 (Claustro de profesorado), que incluyó una dinámica de *role playing*, también destaca por su valoración muy positiva, lo que pone de relieve la importancia de las metodologías activas en la formación inicial del profesorado. Según García Aretio (2020), estas metodologías permiten a los estudiantes no solo adquirir conocimientos teóricos, sino también aplicarlos en la simulación de contextos reales, reforzando así su futura práctica docente.

Los resultados de la evaluación continua, tanto individual como grupal, evidencian un aprendizaje significativo por parte del alumnado, especialmente en lo que respecta a la comprensión de los conceptos clave de la asignatura y la capacidad de aplicarlos en situaciones reales. La metodología de autoevaluación por rúbricas ha sido valorada positivamente por el alumnado, quien ha destacado su utilidad para el seguimiento de su propio aprendizaje.

A pesar de los resultados positivos, se han identificado algunas áreas de mejora. En algunos casos, la profundidad de la reflexión crítica y la aportación de referencias bibliográficas no han alcanzado el nivel requerido en la tarea. Además, la actividad del programa GITI (Actividad.individual_04) ha resultado extenuante para algunos estudiantes, por lo que se sugiere revisar su adecuación de cara a la siguiente implementación. Además, a medida que avanzaba el cuatrimestre, las actividades colaborativas e individuales desafiaron a los estudiantes en términos de reflexión crítica y autorregulación, y se hizo evidente la necesidad de refinar los andamiajes metacognitivos, especialmente para aquellos estudiantes que mostraban dificultades para progresar de manera autónoma junto al apoyo de su equipo.

Esta experiencia de investigación-acción ha demostrado el potencial de las estrategias de evaluación formativa para promover la formación de profesores reflexivos y comprometidos con la mejora de la educación. Se recomienda continuar implementando y evaluando estas estrategias en la formación inicial docente y, además, profundizar en la aplicación de técnicas de reflexión crítica y búsqueda bibliográfica. También es deseable hacer más intercambio de experiencias y prácticas entre docentes universitarios que implementen estrategias de evaluación formativa, lo que invita a futuras investigaciones y ajustes en la implementación de métodos de retroalimentación y autoevaluación en la educación superior.

6. LIMITACIONES Y PROPUESTAS

Como limitaciones de la experiencia, se destaca el hecho no haber incluido un grupo de control de la misma asignatura llevada a cabo con una estrategia de evaluación más tradicional para comparativa de resultados académicos y percepciones de la satisfacción del alumnado. También la cantidad de participantes de la muestra que impide que se hagan generalizaciones sobre los resultados presentados en esta experiencia. También se espera aplicar las mejoras identificadas en los siguientes cursos. Esto incluye revisar las dinámicas colaborativas, las aclaraciones de las actividades y la mejora de los recursos empleados para permitir una evaluación formativa más satisfactoria desde la percepción del alumnado. Todo ello, sin perder de vista el compromiso con la autorregulación de su aprendizaje a través de estrategias reflexivas y colaborativas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alarcón, A., García, C. y Sepúlveda, O. (2019). La evaluación formativa: una herramienta para el desarrollo del pensamiento variacional. *Educación Y Ciencia*, (22), 457–473. <https://doi.org/10.19053/0120-7105.eyc.2019.22.e10065>
- Andrade, H.L. (2019) A Critical Review of Research on Student Self-Assessment. *Frontiers in Education*, 4(87). <https://doi.org/10.3389/feduc.2019.00087>
- Berridi-Ramírez, R. y Martínez-Guerrero, J. I. (2017). Estrategias de autorregulación en contextos virtuales de aprendizaje. *Perfiles educativos*, 39(156), 89-102. <https://doi.org/10.22201/issue.24486167e.2017.156.58285>
- Bizarro, W., Sucari, W. y Quispe, A. (2019). Evaluación formativa en el marco del enfoque por competencias. (2019). *Revista Innova Educación*, 1(3), 374-390. <https://revistainnovaeducacion.com/index.php/rie/article/view/45>
- Cañadas, L., Santos, M.L. y Ruiz, P. (2021). Percepción del impacto de la evaluación formativa en las competencias profesionales durante la formación inicial del profesorado. *Revista electrónica de investigación educativa*, 23(7) 1-13. Epub. <https://doi.org/10.24320/riedie.2021.23.e07.2982>
- De la Cruz, N.E. y Arguelles, A. (2023). Formación por competencias en la evaluación formativa en estudiantes de Formación Inicial Docente de una institución pedagógica. *Revista de Climatología*, 24(2024), Edición Especial Ciencias Sociales. <https://doi.org/10.59427/rcli/2024/v24cs.1397-1405>
- Galarza-Salazar, F. M. (2021). Evaluación formativa: revisión sistemática, conceptos, autorregulación y educación en línea. *Revista Maestro Y Sociedad*, 18(2), 707–720. <https://maestroy-sociedad.uo.edu.cu/index.php/MyS/article/view/5368>
- García Aretio, L. (2020). Los saberes y competencias docentes en educación a distancia y digital. Una reflexión para la formación. *RIED-Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 23(2), 09–30. <https://doi.org/10.5944/ried.23.2.26540>
- Greene, J. A., Moos, D. C., y Azevedo, R. (2011). Self-regulation of learning with computer-based learning environments. *New Directions for Teaching and Learning*, 126(2011), 107-115. <https://doi.org/10.1002/tl.449>

- Gros, B. y Cano, E. (2021). Procesos de feedback para fomentar la autorregulación con soporte tecnológico en la educación superior: Revisión sistemática. *RIED-Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 24(2), 107-125. <https://doi.org/10.5944/ried.24.2.28886>
- IFIP. (2024). *Global Inclusive Teaching Initiative Program*. [Sitio web]. <https://lms.ifip.group/>
- Moreno, T. (2023). La retroalimentación de la evaluación formativa en educación superior. *Revista Universidad Y Sociedad*, 15(2), 685-694. <https://rus.ucf.edu/cu/index.php/rus/article/view/3673>
- Muñoz, E. y Solís, B.P. (2021). Enfoque Cualitativo y Cuantitativo de la Evaluación Formativa. *Revista de Ciencias Humanísticas y Sociales (ReHuSo)*, 6(3), 1-16. Epub. <https://doi.org/10.5281/zenodo.5512591>
- Solórzano-Restrepo, J. y López-Vargas, O. (2019). Efecto diferencial de un andamiaje metacognitivo en un ambiente e-learning sobre la carga cognitiva, el logro de aprendizaje y la habilidad metacognitiva. *Suma Psicológica*, 26(1), 37-45. <https://doi.org/10.14349/sumapsi.2019.v26.n1.5>
- Torres, J., Chávez, H. y Cadenillas, V. (2021). Evaluación formativa: una mirada desde sus diversas estrategias en educación básica regular. *Revista Innova Educación*, 3(2), 386-400. <https://doi.org/10.35622/j.rie.2021.02.007>
- Velasco-Martínez, L.C. y Tójar Hurtado, J.C. (2018). Uso de rúbricas en educación superior y evaluación de competencias. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 22(3), 183-208. <http://hdl.handle.net/10481/53264>
- Villalonga-Gómez, C., Mora-Cantalops, M. y Delgado-Reverón, L. (2023). Aplicación de andamiajes metacognitivos basados en diarios de aprendizaje en enseñanzas virtuales. *RIED-Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 26(2), 219-236. <https://doi.org/10.5944/ried.26.2.36252>

36. PERCEPCIÓN DEL PROFESORADO UNIVERSITARIO SOBRE LA NECESIDADES FORMATIVAS EN RELACIÓN CON LAS DIVERSIDADES SEXO-GENÉRICAS

MERCEDES SÁNCHEZ SÁINZ, MELANI PENNA TOSSO Y RAÚL GARCÍA MEDINA

Universidad Complutense de Madrid

*mercesan@edu.ucm.es

RESUMEN

Este artículo se deriva del proyecto «La formación de profesionales de la educación y diversidades sexo-genéricas. percepciones y prácticas educativas hacia la inclusión del alumnado LGBTIQ+», PID2021-128041NB-I00 (Ministerio de Ciencia e Innovación, Agencia Estatal de Investigación y UE), Plan Estatal de Investigación Científica, Técnica y de Innovación 2021-2023. Se analizó la necesidad de incluir contenidos sobre diversidades sexo-genéricas en los grados y Másteres de la Facultad de Educación (UCM). Se emplearon 2 técnicas: administración de una encuesta a profesorado de la facultad (n=31) y realización de un grupo focal (n=7). A partir de triangulación de datos, se constató la necesidad de incluir contenidos sobre diversidades sexo-genéricas en los grados y másteres de educación, tanto transversalmente como en asignaturas específicas. Los resultados vinieron a confirmar que: no se imparte formación ni inicial ni permanente sobre esta temática, el profesorado ve la necesidad de recibir capacitación, es imprescindible un apoyo institucional que impulse la formación en esta línea de trabajo y se hace preciso visibilizar las diversidades sexo-genéricas como un tipo de diversidad más sobre la que el profesorado universitario debe tener formación, para poder formar al estudiantado de la facultad, si se pretende ofrecer una educación verdaderamente inclusiva.

PALABRAS CLAVE

Formación del profesorado, diversidades sexo-genéricas, LGBTIQ+fobia.

1. INTRODUCCIÓN

El respeto a las diversidades sexo-genéricas aparece en diferente articulado de la LOMLOE: preámbulo, artículo 1.a, 1.l; la no discriminación por identidad de género y orientación sexual se contempla en el artículo 1bis, 2, 17; la disposición adicional 25.3 contempla que «Los centros educativos deberán necesariamente incluir y justificar en su PE las medidas que desarrollan para favorecer y formar en igualdad en todas las etapas educativas, incluyendo (...) el respeto por las identidades, (...) sexualidades y su diversidad».

El RD 95/2022, de 1 de febrero, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Infantil (EI) considera, en su artículo 4, que la finalidad de la EI es contribuir al desarrollo sexual y afectivo del alumnado y, dentro del Área Descubrimiento y

Exploración del Entorno, se explicita como contenido la diversidad familiar y el rechazo a cualquier tipo de discriminación.

El RD 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria (EP), en su artículo 7 insta, dentro del objetivo de la etapa, a la no discriminación de personas por motivos de orientación o identidad sexual. En el área de Educación Física y en la del Conocimiento del medio, se concreta, dentro de sus competencias, el respeto a la diversidad afectivo-sexual.

Por ello, se haría preciso el tratamiento de estos contenidos dentro de los grados de Magisterio de Educación Infantil y Primaria.

Lo mismo que ocurriría en el Master de Formación del Profesorado, ya que en el RD 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO), en el artículo 7 sobre los objetivos de la etapa y en las áreas de Biología y Geología, Educación Física, Geografía e Historia, Comunicación y Ciencias Sociales y Educación en Valores cívicos y éticos, se contemplan contenidos como: educación sexual integral, respeto hacia la diversidad sexual, rechazo de estereotipos asociados a la diversidad sexual, rechazo de actitudes LGBTI+fóbicas o los derechos LGBTI+, entre otros.

Para que la formación del profesorado de las facultades de Educación y del futuro profesorado de EI, EP y Educación Secundaria (ES), pueda estar dentro de un paradigma de educación crítica e inclusiva, debe visibilizar todos los tipos de diversidades. No se puede hablar de inclusión sin visibilizar y atender a todas las diversidades existentes a nivel social y educativo y no se puede hablar de educación crítica si no se contempla ésta dentro de un paradigma coeducativo que dé respuesta a la LGBTIAQ+fobia existente en el sistema educativo y a las diversidades sexo-genéricas presentes en el mismo (Pichardo et al., 2014; Platero, 2008; Sánchez-Sáinz, 2014).

Por ello, se hace preciso saber qué formación tiene el profesorado de la Facultad de Educación de la Universidad Complutense de Madrid (UCM), en el caso que nos ocupa y si encuentran esta formación necesaria para su práctica docente en los grados de Magisterio, Pedagogía y Educación Social, así como en los Másteres en Formación del Profesorado de Secundaria y en Psicopedagogía.

2. MARCO TEÓRICO

Nos encontramos en un momento educativo complejo, con ideas de apertura hacia la diversidad en sus múltiples formas, enmarcado, a su vez, en un contexto internacional cada vez más globalizado y más neoliberal (McLaren, 2015), donde se toleran muy fácilmente las ausencias (Schmelkes, 2004). Es decir, por un lado, existe una necesidad de dar una respuesta a todas las diversidades dentro del sistema educativo pero por otro, hay diversidades que si no se nombran, parece que no pasa nada. Es lo que ocurre, por regla general, en las facultades de educación, donde se asocia la diversidad con otredad (Flores, 2016; Sánchez-Sáinz, 2019) y, más concretamente con diversidad funcional o con discapacidad.

Si tenemos claro que la inclusión real implica la participación de todo el estudiantado, incluido aquel que sufre opresiones excluyentes, no únicamente quienes tengan discapacidades o necesidades educativas especiales (Booth et al., 2000), se hace complejo entender

la formación inicial en las facultades de educación desde un paradigma de la integración, tal y como se viene haciendo.

¿Por qué se tolera la invisibilidad de las diversidades sexo-genéricas en la formación inicial (y permanente) del profesorado?, ¿por qué parece que el profesorado universitario no presenta una formación suficiente en esta línea para poder transmitirla a sus estudiantes? Tal vez, porque muchas de las decisiones que se toman en materia de educación y, muy en relación con ésta, en materia de políticas públicas, no están basadas en evidencias empíricas, en datos estadísticos o en conocimiento científico, sino en prejuicios (Salas-Guzmán & Salas-Guzmán, 2016).

La formación inicial del futuro profesorado y de especialistas en Educación Social resulta absolutamente relevante (Hyson et al., 2009), especialmente si se pretende que sea una formación que contribuya a una educación crítica e inclusiva real. No obstante, es importante destacar que incluir aspectos básicos sobre la educación crítica y, en concreto sobre pedagogías queer y atención a las diversidades sexo-genéricas, topa de lleno con los prejuicios, no solo del cuerpo docente, sino también del propio alumnado. Tal y como apunta Giroux (2005) es preciso reconocer la función pedagógica como lugar donde se forman los valores morales, por tanto, se hace precisa una educación crítica que ayude a generar unos valores de respeto y de empoderamiento de aquellas personas en situaciones claras de opresión.

En esta línea, existen ya variadas investigaciones sobre la formación del profesorado en temáticas relativas a las diversidades sexo-genéricas que vienen a demostrar aspectos como los que siguen:

Existe LGBTIQ+fobia en el futuro profesorado de Educación Secundaria (Penna, 2012), especialmente cognitiva y afectiva. Por tanto, si los prejuicios se encuentran, no solo en el sistema, sino en el propio estudiantado, se hace precisa una formación inicial clara en esta línea.

Se ha demostrado una falta de formación del profesorado en activo para ser capaces de atender a las diversidades sexo-genéricas (Goldstein-Schultz, 2022; Sánchez-Torrejón, 2021). Si el profesorado en activo no se encuentra formado, es fácil entender que algo está fallando en la formación, no sólo inicial, sino también permanente.

Asimismo, también resulta evidente, la falta de formación del propio alumnado de ESO ya que son temas que no se tratan en las aulas (INJUVE, 2011) o que se invisibilizan o estereotipan.

Existe, por tanto, una enorme necesidad de un cambio en la formación del profesorado para saber cómo reaccionar ante la LGBTIQ+fobia (Leent, 2017), ya que si existe LGBTIQ+fobia en el sistema educativo (Picharto et al., 2015) y el profesorado no se encuentra formado, las consecuencias de la misma serán devastadoras para menores escolarizados en el sistema educativo formal, tanto en la formación de sus identidades como en la aceptación de las mismas.

No obstante, sí que se han demostrado competencias precisas que tendría que tener adquiridas el profesorado de todas las etapas educativas (Ortega, 2023), sobre la base de dimensiones transformadoras para la atención a las diversidades sexo-genéricas en el ámbito educativo.

En definitiva, un larguísimo etcétera de investigaciones y autorías que vienen a demostrar la falta de formación del profesorado universitario y del profesorado de cualquier otra etapa así como la LGBTIQ+fobia existente en la educación. Por ello se hace precisa esta investigación.

3. OBJETIVOS / HIPÓTESIS

El objetivo general fue obtener información del profesorado universitario de la Facultad de Educación de la UCM sobre la formación relativa al tratamiento de las diversidades sexo-genéricas en la formación inicial del futuro profesorado.

Los objetivos específicos fueron:

- Comprobar la formación del profesorado universitario de la Facultad de Educación en relación con la atención a las diversidades sexo-genéricas.
- Obtener datos sobre la autoeficacia percibida para abordar las diversidades sexo-genéricas en el aula.
- Conocer las problemáticas más evidentes que perciben para incluir las diversidades sexo-genéricas en la formación inicial del profesorado.
- Ofrecer propuestas de acción en esta línea de trabajo.

4. METODOLOGÍA / MÉTODO

Para la realización de este estudio se aplicó una metodología cualitativa por su idoneidad para la aproximación exploratoria al objetivo, esencialmente centrado en la percepción que el profesorado universitario tiene sobre la pertinencia de la formación en diversidades sexo-genéricas y su inclusión en los programas académicos. Abordar un análisis tan complejo, dinámico y holístico requiere comprender e interpretar la realidad educativa desde los significados y las intenciones de las personas implicadas (Bisquerra, 2009). Se trata de un diseño no-experimental, centrado en la descripción y comprensión del fenómeno estudiado a partir del análisis de relaciones entre distintas variables que no se manipularon previamente a la recogida de datos.

Este estudio ofrece algunos de los datos y análisis preliminares derivados del proyecto de investigación «La formación de profesionales de la educación y diversidades sexo-genéricas. percepciones y prácticas educativas hacia la inclusión del alumnado LGBTIQ+», pero sin pretender responder a los objetivos, más amplios y ambiciosos de dicho proyecto, y circunscribiéndose únicamente a la Facultad de Educación de la Universidad Complutense de Madrid. En consecuencia, el estudio se centra en el caso concreto de la percepción del profesorado de dicha facultad, recabando las opiniones de 38 docentes, con experiencias educativas y perfiles académicos muy diversos, mediante diferentes vías.

El estudio se estructuró en tres fases, relacionadas con el uso de distintas herramientas para la recopilación y análisis de los datos obtenidos.

4.1. Primera fase: cuestionario online (selección de ítems)

Como parte del proyecto de investigación general, antes mencionado, se elaboró un cuestionario de respuestas cerradas, abiertas y escalas ordinales divididas en 4 categorías (conocimientos, percepciones/actitudes, contexto y autoeficacia), además de 2 apartados de datos sociodemográficos y personales. El cuestionario fue validado por personas expertas y grupos

de control. No obstante, para el estudio del que se da cuenta en estas páginas tan solo se seleccionaron los datos obtenidos en 17 de los ítems del citado cuestionario.

Además, se realizó un estudio pormenorizado del profesorado que impartía asignaturas en 3º y 4º de todos los grados de la facultad, así como de los másteres de Formación de Profesorado de Educación Secundaria y de Psicopedagogía, asegurando que hubiera representación de todos los estudios impartidos en la facultad. Se les invitó a participar por medio de correos electrónicos personalizados.

El cuestionario se administró en línea a docentes de diferentes universidades, pero tan solo se seleccionaron las respuestas de a un total de 31 docentes que impartían clase en la Facultad de Educación de la UCM, 18 mujeres cis (6 de las cuales con orientaciones sexuales no heterosexuales) y 13 hombres cis, entre 27 y 59 años y con una experiencia docente comprendida entre 1 y 33 años. Una vez obtenidas las respuestas se procedió a recopilar únicamente la información de los ítems seleccionados para este estudio.

4.2. Segunda fase: focus-group con profesorado en activo

Se decidió realizar un grupo focal con docentes de la Facultad de Educación de la UCM para profundizar en el tema de estudio y facilitar la implicación activa del profesorado. Estuvo compuesto por 4 hombres cis y 3 mujeres cis, con experiencia docente entre los 2 y los 20 años, con orientaciones sexuales diversas, quedando igualmente todos los grados y másteres reflejados. El grupo fue dinamizado por dos personas, ambas con amplia experiencia en el tema de investigación seleccionado.

El grupo focal se desarrolló siguiendo el guion elaborado por el grupo de investigación para el proyecto mencionado. Asimismo, la sesión fue grabada en audio, con la conformidad de todas las personas asistentes, asegurando así la confidencialidad, a la vez que facilitando el tratamiento de los datos para el análisis posterior.

4.3. Tercera fase: análisis de resultados y discusión

Se adoptó la triangulación (Santa Cruz et al., 2022) para el análisis de datos obtenidos, ya que eran de distinta naturaleza, dada las técnicas utilizadas para su recopilación. Para realizar un análisis exhaustivo que permitiera comprobar convergencias y solapamientos y extraer conclusiones preliminares acerca de los resultados obtenidos, se establecieron cinco categorías de análisis, en consonancia con la línea de investigación del proyecto general ya citado, que son las siguientes:

- Pertinencia de la formación sobre diversidades sexo-genéricas.
- Conocimiento sobre el contexto en el que ejercen como docentes.
- Percepción de su autoeficacia.
- Problemáticas observadas
- Propuestas de acción.

5. RESULTADOS

Los resultados se presentan asociados a cada una de las dos primeras fases del estudio y, dentro de cada fase, los datos recopilados se distribuyen en las categorías de análisis antes mencionadas.

5.1. Primera fase: cuestionario online (selección de ítems)

Es preciso advertir que se realizó una selección incidental de aquellos ítems del cuestionario general que aportaban una información relevante para el objetivo de este estudio. No se trata, por tanto, de la utilización de un cuestionario completo como instrumento de obtención de datos cuantitativos, sino tan solo de la selección, tras un análisis exhaustivo, de información directamente relacionada con los propósitos de nuestra indagación y referida a las temáticas abordadas también en el grupo focal.

5.1.1. Pertinencia de la formación sobre diversidades sexo-genéricas

En los ítems seleccionados se solicitó una respuesta atendiendo al siguiente código: 1 (total desacuerdo); 2 (desacuerdo); 3 (ni acuerdo-ni desacuerdo); 4 (acuerdo); 5 (total acuerdo). En la siguiente tabla se muestran los resultados obtenidos:

Tabla 1. Frecuencia de respuesta y porcentajes sobre pertinencia de la formación sobre diversidades sexo-genéricas

ÍTEMS	Frecuencia de respuesta y porcentajes				
	1	2	3	4	5
El conocimiento sobre personas LGB-TIQ+ reduce la homofobia	0	0	2 (6,45 %)	5 (16,12 %)	24 (77,41 %)
La diversidad sexo-genérica debería recibir atención en los planes de estudios	0	1 (3,22 %)	4 (12,9 %)	5 (16,12 %)	21 (67,74 %)
El profesorado debería contar con formación sobre diversidad sexo-genérica	0	0	4 (12,9 %)	4 (12,19 %)	23 (74,19 %)

Fuente: Elaboración propia.

Las respuestas recopiladas muestran que el profesorado encuestado percibe con claridad la necesidad de una formación sobre diversidades sexo-genéricas en los estudios universitarios vinculados con el ámbito de la educación. Se observa un total acuerdo (las valoraciones «acuerdo» y «total acuerdo» aglutinan el 95,53 % de las respuestas) en cuanto a la necesidad de transmitir conocimientos sobre el colectivo LGBTIQ+ para luchar contra la intolerancia y la homofobia. Tampoco es desdeñable el porcentaje de respuestas que coinciden en demandar la atención a la diversidad sexo-genérica en los planes de estudio (la suma alcanza el 83,86 %) o que el profesorado universitario debería tener formación al respecto (sumando el 86,38 %).

5.1.2. Conocimiento sobre el contexto en el que ejercen como docentes

En los ítems relacionados con esta categoría se solicitó valorar los enunciados en función del nivel de presencia/suficiencia o realización, teniendo en cuenta que el valor 1 ha de interpretarse como «nulo, mínimo, nada» y 5 como «total, máximo, mucho».

Tabla 2. Frecuencia de respuesta y porcentajes sobre conocimiento sobre el contexto en el que ejercen como docentes

ÍTEMS	Frecuencia de respuesta y porcentajes				
	1	2	3	4	5
Mi universidad cuenta con una política de inclusión hacia personas LGBTQ+	0	1 (3,22 %)	9 (29,03 %)	6 (19,35 %)	15 (48,38 %)
Existen protocolos de seguimiento a situaciones de homofobia	0	1 (3,22 %)	12 (38,7 %)	9 (29,03 %)	9 (29,03 %)
En mi facultad se realizan actividades que propician la inclusión de las personas LGBTQ+	0	0	5 (16,12 %)	16 (51,61 %)	10 (32,25 %)
En mi facultad, el profesorado está sensibilizado respecto de la diversidad sexo-genérica	0	1 (3,22 %)	23 (74,19 %)	5 (16,12 %)	2 (6,45 %)
Existe una oferta formativa para el profesorado sobre temáticas de LGBTQ+	0	8 (25,8 %)	15 (48,38 %)	6 (19,35 %)	2 (6,45 %)
El tratamiento de los temas relacionados con la identidad y orientación sexual es pertinente para mi profesión	0	0	4 (12,9 %)	13 (41,93 %)	14 (45,16 %)
En los planes de estudios se incluye el desarrollo de competencias para educar en la atención a la diversidad sexo-genérica	4 (12,9 %)	11 (35,48 %)	14 (45,16 %)	2 (6,45 %)	0
En los planes de estudios se trata el tema de la orientación e identidad sexual	3 (9,67 %)	12 (38,7 %)	15 (48,38 %)	1 (3,22 %)	0

Fuente: Elaboración propia.

Lo primero que llama la atención de los resultados obtenidos en estos ítems es la percepción nítida que tiene el profesorado en cuanto a la pertinencia para el desarrollo de su profesión de los contenidos relacionados con la identidad y orientación sexual. Las dos valoraciones que señalan el mayor grado de acuerdo suman el 87,09 % de las respuestas. El resto de los ítems muestran resultados de respuesta congruentes con esta opinión tan mayoritaria.

Así, en cuanto a la percepción de esta temática en el entorno general de la UCM, las respuestas señalan la existencia de políticas de inclusión de las personas LGBTQ+, reuniendo las dos valoraciones que implican una mayor presencia el 67,73 %. Algo menor es el apoyo otorgado a la presencia en la UCM de protocolos para combatir la LGBTQ+fobia, que se que-

da en el 58,06 %. Además, es preciso considerar que pueden existir dudas razonables entre el profesorado que responde a la encuesta, ya que un 29,03 % de las respuestas se sitúan en una valoración media en la primera de estas dos cuestiones, mientras asciende al 38,7 % en la segunda. Porcentajes muy estimables que requerirían un análisis más pormenorizado.

Por otra parte, la percepción de la implicación de la Facultad de Educación en la inclusión de las personas LGBTIQ+ no es tan clara como en el caso de la UCM, ya que mientras se reconoce la existencia de actividades para favorecer dicha inclusión, sumando un 83,86 % las dos valoraciones más altas, se aprecian ciertas dudas en cuanto a la suficiente sensibilización del profesorado de dicha facultad hacia las diversidades sexo-genéricas, puesto que se opta mayoritariamente (74,19 %) por la valoración intermedia. Lo mismo ocurre con la existencia de una oferta formativa para el profesorado, valorada como media o poca en el 74,18 % de las respuestas.

Todavía más contundente es el convencimiento de que ni los contenidos de los planes de estudio (poco o nada suman el 48,37 %) ni las competencias contempladas en ellos (con igual porcentaje de respuestas) prestan suficiente atención a las diversidades sexo-genéricas o a las identidades y orientaciones sexuales.

5.1.3. Percepciones de autoeficacia

En este caso, se pedía al profesorado valorar los enunciados en función de su capacidad para realizar las funciones o actividades descritas, siendo 1 la menor puntuación («nulo, mínimo, nada») y 5 la máxima («total, máximo, mucho»).

Tabla 3. Frecuencia de respuesta y porcentajes sobre percepciones de autoeficacia

ÍTEMS	Frecuencia de respuesta y porcentajes				
	1	2	3	4	5
Planificar actividades educativas para reducir los prejuicios hacia las personas LGBTIQ+	0	2 (6,45 %)	11 (35,48 %)	9 (29,03 %)	9 (29,03 %)
Desarrollar materiales apropiados para un aula con estudiantes LGBTIQ+	0	3 (9,67 %)	16 (51,61 %)	6 (19,35 %)	6 (19,35 %)
Ayudar a los/las estudiantes a resolver situaciones problemáticas causadas por actitudes estereotipadas y/o perjudiciales hacia los estudiantes LGBTIQ+	0	3 (9,67 %)	10 (32,25 %)	11 (35,48 %)	7 (22,58 %)
Abordar la discriminación y exclusión hacia las personas LGBTIQ+	0	1 (3,22 %)	8 (25,8 %)	10 (32,25 %)	12 (38,7 %)
Cuento con suficiente formación para abordar las problemáticas de inclusión hacia las personas LGBTIQ+	1 (3,22 %)	5 (16,12 %)	16 (51,61 %)	8 (25,8 %)	1 (3,22 %)

Fuente: Elaboración propia.

La mayoría del profesorado que respondió al cuestionario siente que tiene una capacitación aceptable para planificar actividades que reduzcan los prejuicios hacia las personas LGBTIQ+ (las dos valoraciones máximas reúnen el 58,06 % de las respuestas), ayudar al estudiantado a resolver situaciones problemáticas en este ámbito («4» y «5» alcanzan el 58,06 %) y abordar la discriminación y la exclusión de estas personas («4» y «5» suman el 70,95 %).

Sin embargo, no se aprecia tanta seguridad cuando se trata de elaborar materiales apropiados para un aula con estudiantes LGBTIQ+ (en las dos valoraciones más altas no llegan a recogerse ni la mitad de las respuestas, 38,7 %) o al apreciar su propia formación para abordar las problemáticas derivadas de la inclusión de las personas LGBTIQ+ (el 67,73 % de las respuestas indican un nivel medio o bajo de formación).

5.1.4. Problemáticas observadas y 5.1.5. Propuestas de acción

En el cuestionario se ofreció la oportunidad de elaborar libremente algunas respuestas relacionadas con obstáculos observados en las políticas universitarias de inclusión de las personas LGBTIQ+, así como propuestas al respecto. Dado que son preguntas abiertas, los datos obtenidos en estas dos categorías se han integrado en los resultados del grupo de discusión, ya que se trata de datos de semejante naturaleza.

5.2. Segunda fase: focus-group con profesorado en activo

5.2.1. Pertinencia de la formación sobre diversidades sexo-genéricas

El total de docentes que participó en el grupo de discusión consideraba que son contenidos que deben impartirse en los grados de educación «sí, totalmente, además nuestros estudiantes es que están con las personas que están formando a su persona. Nosotras estamos formando a futuros maestros y maestras, pero ellos están en el meollo de donde estas personitas están formando su identidad» (P1).

En el grupo de discusión hubo opiniones enfrentadas sobre si se debería incluir de manera transversal o como contenido en asignaturas específicas. En relación a la transversalización una docente afirmó que «yo es que no creo en la transversalidad, no creo nada, queda muy bien en el papel, pero yo creo que en estos temas y en esta Facultad en Educación creo que es muy importante dar una formación específica y que se evalúa, y lo que no se evalúa se devalúa, se diluye, es que es así» (P1), mientras otro docente aseguró que «para mí es un contenido transversal, ya hay un curriculum oculto en todo eso, y podemos obviar y dejar que la cultura mayoritaria siga reproduciéndose a través de nuestros alumnos, o podemos decir, no, abrid los ojos y llevaos esto, cuando seáis profesores o vais a arrastrar por determinada líneas, pero las desigualdades que se cometen son estas y esta. Para mí es una responsabilidad profesional» (P4).

Otro profesor concluyó que a esta formación del alumnado en diversidad sexual requería de tiempo para valorar su efectividad y debía ser impartida tanto de manera transversal como en asignaturas específicas «yo creo que la formación es una de las herramientas más potentes que podemos tener, pero también es cierto que tiene que ir conjugada con el tiempo, nuestro principal problema en las sociedades actuales es que tenemos mucha prisa en general, y no permitimos que el efecto de una verdadera educación completa se pueda apreciar. Yo iría directamente a por todas, me parece que tiene que haber una transversali-

dad, tiene que haber una formación para el profesorado universitario, tiene que haber una formación explícita claramente fijada en una asignatura, una optativa o lo que quieras, para la formación del futuro profesorado, tiene que hacer de todo y luego hay que darle tiempo. Lo que no puede ser que se diga que no funciona, si hemos estado 4, 6 años y no funciona, espérate un poco, es que esto, estamos hablando de mucha gente y una sociedad muy amplia, hay que dejar que las cosas, sobretodo con temas de sensibilización que vayan consolidándose, si esperamos resultados inmediatos que es la sociedad actual pues mal vamos» (P3).

5.2.2. Conocimiento sobre el contexto en el que ejercen como docentes

Parte del profesorado que formó parte del grupo de discusión manifestó no conocer muchas de las medidas generales de su propia universidad sobre educación en diversidad sexual «la verdad que no» (P1), mientras que otra parte del profesorado sí aseguró conocer dichas medidas, tanto en su universidad «merece la pena poner de relieve que aquí cuando se habló la Oficina de Diversidad Sexual e Identidad de Género (ODSIG), en ese momento éramos la primera universidad que existía algo así y que se ponía en consideración, el 2016, supongo que desde entonces en otras universidades habrán tenido iniciativas interesantes, marcamos ahí un hito» (P3). En esta línea afirmaron conocer también medidas de otras universidades «la Universidad de Salamanca tiene un título propio y sí que hacen cosas, recuerdo el año pasado, que ha propiciado el discurso contra la Universidad de Salamanca de Abascal, llevaron a Samantha Hudson y eso ahora lo han criticado» (P4). Finalmente se hizo referencia a que algunas de estas medidas para la formación en diversidad sexual aunque son buenas pasan desapercibidas «Bueno, ahora de hecho hay un congreso que va a haber en otra facultad pero pasa desapercibido, aunque sean los carteles llamativos para que te pares y puedas leer» (P2).

5.2.3. Percepciones de autoeficacia

El profesorado que formó parte del grupo de discusión en general aseguró no encontrarse capacitado para impartir contenidos en esta línea «yo por ejemplo no me siento capacitado para centrarme en diversidades sexo-genéricas, y puedo hablar de ello, trabajarlo y atender a todas las diversidades pero ya adentrarme en temas más específicos yo no me siento capacitado (...), incluso el cuestionario que nos habéis administrado previo a esta reunión había términos que decía, coño, qué era esto, tengo que volver a consultarlo y pasa tiempo y otra vez se me va. No tengo consolidada esta formación» (P2). Por otra parte aquellos docentes que sentían que tenían formación, aseguraban que la misma la habían adquirido de manera individual por medio de lecturas y/o actividades «yo soy autodidacta total, de lecturas, videos. Las compañeras sobre todo, la conversación, el diálogo, en formación permanente de esta temática no hay nada» (P1). Por su parte un profesor señaló que «si tú tienes un interés real, personal, es decir, a mí la temática me atañe de cerca, y siempre me ha atañado, mi formación ha hecho formarme yo en eso, yo hice filosofía, yo me he machacado a Judith Butler, pero porque yo tenía esa formación y ese interés personal» (P4).

En general, sienten mayor capacitación las personas del grupo de discusión que las personas que han respondido la encuesta de manera anónima.

5.2.4. Problemáticas observadas

Entre las problemáticas detectadas por el profesorado que formó parte del grupo de discusión vinculadas a la respuesta educativa que podía dar su universidad sobre educación en diversidad sexual se detectó una falta de formación en general sobre la inclusión educativa «yo creo que la universidad debería de tener muy claro lo que implica la educación inclusiva, y en eso hay muchas carencias en cuanto a los docentes universitarios (...), entonces como especialización sí, los grupos que se dedican a eso lo tienen muy claro pero en cuanto a formación docente, creo que nos queda mucho camino para entender qué nos referimos con educación inclusiva en la universidad. Creo que ese es un camino poco transitado» (P3).

De igual manera hubo docentes que afirmaron que su universidad había cambiado su posicionamiento en relación a estas cuestiones «la voluntad política estaba en el rectorado, pero ahora ya no hay interés» (P5), de igual manera, en esta línea un profesor afirmó «bueno a mí me parece que cuando esto estuvo muy activo la inclusión de la diversidad LGBTIQ+ estuvo muy activa, pero luego hubo una disminución» (P2).

Se señaló también que la posición de su universidad en estas temáticas en ocasiones no era comprometida «era pinkwashing de cara a la galería tenemos esto pero en realidad no hay intención, no hay interés» (P4).

Así, las problemáticas detectadas tanto en el grupo de discusión como en las respuestas al cuestionario podrían resumirse en los siguientes puntos:

- En la universidad y la facultad, falta de voluntad política y resistencias institucionales.
- En el currículo: rigidez, falta de consideración como contenido prioritario.
- En el profesorado: prejuicios, estereotipos, inmovilismo, ideología, falta de sensibilidad, falta de formación y de conocimiento, falta de información, miedo a herir susceptibilidades, ideologías religiosas y/o conservadoras, politización del tema.

5.2.5. Propuestas de acción

Dentro del grupo de discusión se consideran relevantes las que siguen:

- Entender que no son cuestiones ligadas con la opinión, ni debatibles «*la identidad de alguien no es una cuestión ideológica, tú no puedes decir que no te vas a formar, yo he escuchado discursos de, a ver si alguien quiere ir con peluca, yo creo que esa persona se debe formar un poquito, no es ideológico*» (P4), si no que son temas a los que hay que dar respuesta y que tienen un conocimiento científico que las sustenta «*no es una cosa de opinión. Tu opinión en el bar está fenomenal, pero en una guía docente tenemos que ir por la parte científica, entonces, el género, las diversidades, no es una opinión, tú como profe, educadora, tienes que, lo que decías tú, con el tema racista, no puede haber un profe racista, es que no vas a hacer bien tu trabajo, yo no puedo permitir que de aquí salgan profes homófobos, que los hay, pero es nuestra responsabilidad incluir esto en una guía docente, no sé si se llamará competencia en género o competencia en diversidad no sé qué pero creo que tenemos que tener cuidado porque esto no es opinable, porque llegamos a que la violencia de género es opinable, y no, es que nos matan por ser mujeres*» (P6).

- Necesidad de formación específica del profesorado para poder impartir estos temas «*lo primero que se le puede pedir al docente es que conozca a las personas con las que va a trabajar, y si no respeta sus identidades, me parece una postura poco pedagógica y poco didáctica en general. Entonces partimos de esa base*» (P3), dotándolos de un mayor empaque académico porque «*las generalidades no hacen aterrizar ni abordar de una manera directa en la diversidad de situaciones que engloba la inclusividad, de actores, de personas, que al final requieren de personas con formación para dar respuestas, pasa en este tema y en otros temas, se generaliza y queda diluido*» (P1).

6. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

No resulta complicado poner en relación los datos obtenidos con aquellos aportados por otras investigaciones, que vienen a corroborar que existen resistencias políticas para poder tratar estos temas, ya apuntadas por Salas y Salas en 2016.

Asimismo, se pone de manifiesto la falta de formación del profesorado universitario de las carreras de educación para poder formar a sus estudiantes en esta línea, tal y como ya se visibilizó en investigaciones como Goldstein-Schultz en 2022 y Sánchez-Torrejón en 2021.

Se han observado también variables exclusoras (como los prejuicios) y transformadoras (como la necesidad de formación), en la línea de Ortega en 2023.

No obstante, de manera general, sí que ven necesaria la formación para su desarrollo profesional, coincidiendo con Penna (2012) y Ortega (2023).

En definitiva, se hace precisa una formación del profesorado universitario desde otros lugares, en la línea de Leent (2017). De acuerdo con los planteamientos de Salas y Salas (2016), las facultades de educación son los lugares donde el futuro profesorado y especialistas de la educación pueden reconocer sus propios prejuicios e intentar modificarlos. Para ello se hace precisa una educación crítica bajo un paradigma de inclusión real de escuela para todas las personas sin invisibilizar realidades existentes, se hace precisa una educación para ser capaces de atender a las diversidades y disidencias sexo-genéricas con rigor.

En esta línea entendemos, junto con Giroux (2005) que «la pedagogía crítica abre un espacio para discutir las fronteras académicas convencionales y las cuestiones que van surgiendo» (pg.9). Y, efectivamente, en los últimos años han ido surgiendo las diversidades sexo-genéricas como un reto, a veces invisible, incluso dentro de la pedagogía crítica y de la inclusión educativa. No es tarde, tal y como apuntaba McLaren, ya en 2015, la pedagogía crítica ha sido subestimada ya que no ha hecho incursiones exitosas en la educación pública. Es el momento.

Se hace precisa una formación obligatoria del profesorado de las facultades de educación y del alumnado de las mismas, ya que el futuro de familias y menores que forman parte de las comunidades educativas en todos los niveles puede depender de que esta formación sea un hecho. De ahí la pregunta clave en una línea crítica ¿quién forma a las personas que forman? Parte de las cuestiones extraídas, giran alrededor de la propia institución universitaria: ¿cómo se elaboran los planes de estudio?, ¿cuáles son los criterios de selección de las asignaturas a impartir? En pocos casos se tiene en cuenta la formación específica del profesorado, ya que la categoría y la antigüedad priman ante cualquier decisión, por tanto, tal vez esta sea una de las claves.

7. LIMITACIONES Y PROPUESTAS

Dentro de las limitaciones se puede aludir a dos cuestiones:

- El profesorado participante del grupo de discusión pertenecía exclusivamente al departamento de Estudios Educativos, tanto del área de Didáctica y Organización Escolar como de Teoría e Historia de la Educación. Por ello, se entiende como limitación, no tanto el número de participantes, sino las líneas formativas y de investigación.
- El escaso número de personas que respondieron el cuestionario en relación con todo el profesorado al que se le solicitó. Esto puede llevar a pensar, bien en la falta de interés del profesorado ante estos temas, bien niveles de LGBTIQ+fobia encubierta que hace que sea complicado desarrollar este tipo de investigaciones (Penna, 2012), bien en el alto número de cuestionarios que se solicita rellenar para obtener datos tanto de docentes como de estudiantes en diferentes aspectos relativos a la formación.
- Falta la voz de estudiantes, podría considerarse una línea futura de investigación, ya que el presente estudio se ha centrado exclusivamente en la voz del profesorado.

Como propuestas vinculadas con la educación crítica y con la educación inclusiva, nos hacemos eco de alguna de las ideas extraídas de las respuestas de cuestionario y del grupo focal y que pueden ser concretadas en las siguientes:

- Visibilizar las diversidades sexo-genéricas de manera explícita en los contenidos de los diferentes grados y másteres de las facultades de educación. Asignaturas que podrían estar implicadas podrían ser las relacionadas con: didáctica e innovación, educación inclusiva, atención a la diversidad, filosofía de la educación, teoría e historia, didáctica de la lengua y literatura y otras didácticas específicas, psicología de la educación, investigación educativa, orientación, etc.
- Formación en esta línea del profesorado que imparte clase en las facultades de educación. Lo idóneo, es que la formación fuera obligatoria, ya que, dada la poca formación observada, la necesidad explicitada de la misma y la invisibilidad de estos temas a lo largo de los últimos años, si llegara a incluirse en los planes de estudio de diferentes asignaturas, el profesorado tendría que tener un nivel básico, ya que, mucho alumnado, ya lo tiene.
- Creación de contenidos y/o de asignaturas específicas relativas a la atención de las diversidades sexo-genéricas en los ámbitos educativos. Específicamente bloques de contenido concretos en las asignaturas relativas a la atención a la diversidad, no entendiendo la diversidad sólo como diversidad funcional.
- Establecer alianzas entre el profesorado con diferentes entidades para poder establecer líneas de formación y de investigación en esta línea.
- Continuar investigando sobre estos temas para demostrar la necesidad de la formación en esta línea, obteniendo voces de estudiantes de la universidad pero también de profesorado en ejercicio en las diferentes etapas educativas e, incluso, del alumnado de diferentes etapas.
- Proteger al alumnado si quiere denunciar conductas o actitudes LGBTIQ+fóbicas de docentes.

- Tomar como referencias universidades extranjeras que tienen institutos en estas líneas de acción, formativas y de investigación consolidadas.
- Detectar situaciones de acoso y de LGBTIQ+fobia y ofrecer una respuesta institucional clara.
- Visibilizar las diversidades sexo-genéricas por medio de una oficina, de jornadas, de acciones concretas, etc.
- Que la ANECA tuviera criterios específicos para evaluar la competencia docente en esta temática.
- Que haya contenidos específicos en las asignaturas.

En definitiva, consiste en formar al alumnado de las facultades de educación para que, logren en el futuro, hacer de los centros educativos lugares seguros para el colectivo LGBTIQ+.

Para todo esto, será necesaria una voluntad política de rectorados y decanatos, de respeto institucional a quienes estamos dentro de estas líneas de investigación y apostando para que las facultades de educación logren hacer una crítica de lo que se ha venido haciendo en cuanto a la invisibilización y el cuestionamiento de las realidades LGBTIQ+ dentro de la academia, para que la universidad, las facultades de educación y, por ende, los centros educativos sean lugares inclusivos donde todas las diversidades tengan cabida.

Todo ello, bajo el prisma de entender que estos temas no son una cuestión ideológica, no son una cuestión debatible, el alumnado LGBTIQ+ existe, el futuro profesorado y personal educativo tiene el reto de dar una respuesta a todo el alumnado que pase por sus aulas y por sus lugares de trabajo de manera inclusiva y, para ello, es necesario trabajar por una educación crítica son aquellas cuestiones que invisibilizan realidades que y no cuestionan el propio sistema.

No podemos pretender un cambio educativo, una educación crítica e inclusiva si no estamos todas las personas incluidas en ella, si no nos formamos para atender a todas las diversidades, si no ofrecemos a nuestro estudiantado herramientas para poder atender a todo el alumnado que pase por sus centros educativos. La educación crítica y la inclusión de todas las diversidades en la respuesta educativa es la llave para una educación más equitativa y para lograr una justicia social.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bisquerra, R. (Coord.) (2009). *Metodología de la investigación educativa*. La Muralla.
- Booth, T., Ainscow, M., Black-Hawkins, K., Vaughan, M. y Shaw, L. (2000). *Index for inclusion: developing learning and participation in schools*. Centre for Studies on Inclusive Education. [https://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index %20English.pdf](https://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20English.pdf)
- Flores, V. (2016). *Afectos, pedagogías, infancias y heteronormatividad. Pedagogías transgresoras*. Bocavulvaria.ediciones. <https://lc.cx/9VG7zZ>
- Giroux, H. (2005). Pedagogía crítica como proyecto de profecía ejemplar: cultura y política en el nuevo milenio. En F. Imbernón (coord.). *La educación en el siglo XXI. Los retos del futuro inmediato*, 53-63. Graó.

- Goldstein-Schultz, M. (2022). Teacher´s experiences with LGBTQ+ issues in secondary schools: a mixed methods study. *International quarterly of community health education*, 42(2) 155-196 <https://doi.org/10.1177/0272684X20972651>
- Hyson, M., Biggar, H. y Morris, C. (2009). Quality improvement in early childhood teacher education: faculty perspectives and recommendations for the future. *ECRP*, 11(1), 200 – 220. <https://ecrp.illinois.edu/v11n1/hyson.html>
- INJUVE (2011). *Jóvenes y diversidad sexual*. Ministerio de Sanidad, Política Social e Igualdad Gobierno de España. INJUVE <https://lc.cx/uK-Fyr>
- Leent, L. (2017). Supporting school teachers: primary teacher´s conceptions of their responses to diverse sexualities. *Sex education*, 17(4) 440-453 <http://doi.org/10.1080/14681811.2017.1303369>
- McLaren, P. (2015). Pedagogía Crítica y Lucha de Clases en la Era del Terror Neoliberal. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*, 4(2), 29-66. <http://dx.doi.org/10.15366/riejs2015.4.2>
- Ortega, P. (2023). *Las competencias del profesorado en diversidades sexo-genéricas en las etapas de Educación Infantil, Primaria y Secundaria* (tesis doctoral). Universitat de València. <https://hdl.handle.net/10550/91556>
- Penna, M. (2012). *Formación del profesorado para la atención a la diversidad afectivo-sexual* (Tesis doctoral). Universidad Complutense de Madrid. <https://hdl.handle.net/20.500.14352/48359>
- Pichardo, J.I., de Stéfano, M., Sánchez Sáinz, M., Pucha, L., Molinuevo, B. y Moreno, O. (2014). *Diversidad sexual y convivencia: una oportunidad educativa*. UCM / FELGBTI+ <http://goo.gl/JKSvId>
- Platero, R.L (2008). La homofobia como elemento clave del acoso escolar homofóbico. Algunas voces desde Rivas Vaciamadrid. *Información pedagógica*, 94, 71-83. <https://www.informaciopsicologica.info/revista/article/view/240/194>
- Salas Guzmán, N. y Salas Guzmán, M. (2016). Tizas de colores: hacia una enseñanza sobre la inclusión de la diversidad sexual en la formación inicial docente. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 10 (2), 73-91. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782016000200006>
- Sánchez Sáinz, M. (2014). Género, diversidades y diferencias en Infantil y Primaria. *Fundación 1º de mayo. Instituto de investigaciones educativas y sindicales*, 86, 1-33. <https://1mayo.ccoo.es/82f029473ceed47ff096dab4ea173a3f000001.jpg>
- Sánchez Sáinz, M. (2019). *Pedagogías queer ¿nos arriesgamos a hacer otra educación?* La Catarata.
- Sánchez Torrejón, B. (2021). La formación del profesorado de Educación Primaria en diversidad sexo-genérica. *Revista electrónica interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24(1), 253-266 <https://doi.org/10.6018/reifop.393781>
- Santa Cruz, F., Obando, E., Reyes, G. y Rodríguez, S. (2022). Prácticas sociales y pensamiento transformador: consideraciones epistémicas y ético-políticas actuales. *Revista de Filosofía*, 39(101), 59 - 72 <https://doi.org/10.5281/zenodo.6663103>
- Schmelekes, S. (2009). El problema de la educación para la diversidad. En R. G.Mendoza Zuany (Comp.), *Gestión de la diversidad: diálogos interdisciplinarios*, 17-34. Universidad Veracruzana. [Gestión de la diversidad: diálogos interdisciplinarios](#)

37. EDUCACIÓN SEXUAL INTEGRAL PARA UNA EDUCACIÓN COMPROMETIDA

VALENTINA ÚRSULA CELEDÓN BRAVO*

Universidad Autónoma de Barcelona

*ValentinaUrsula.Celedon@autonoma.cat

RESUMEN

¿Qué hace una profesora de secundaria cuando su estudiante le dice que está embarazada y quiere abortar? ¿Qué nos dice esta situación de la educación sexual en Chile? La presente investigación es un estudio de caso que caracteriza la propuesta de una educación comprometida vinculada a la Educación Sexual Integral, donde las y los profesores se comprometen con las vidas y bienestar de sus estudiantes. El enfoque es cualitativo, y para su desarrollo, se realizó un análisis de documentos oficiales ministeriales y del proyecto educativo del centro, junto con entrevistas a una exestudiante y a cuatro profesoras en ejercicio, además de un relato autoetnográfico. Las aportaciones teóricas que nutren esta investigación se enmarcan en las pedagogías feministas, críticas y posestructuralistas. Los principales resultados destacan el rol de las docentes como referentes de confianza, la importancia de los vínculos afectivos dentro de la escuela y la red de cuidados que las estudiantes crean en estas situaciones críticas.

PALABRAS CLAVE

Educación sexual integral, educación secundaria, vínculos, aborto, escuela.

1. INTRODUCCIÓN

El estudio se posiciona como una investigación feminista decolonial desde el enfoque de la producción de conocimiento situado siguiendo la máxima feminista que recuerda que lo personal es un asunto político. La perspectiva decolonial es fundamental tanto desde la idea de producción de conocimiento como desde la reconstrucción de los hilos de la memoria de nuestra historia que revela experiencias locales y voces de quienes no han sido visibilizados desde la academia. El foco decolonial servirá para hablar de soberanía del cuerpo para aproximarse a la Educación Sexual Integral, en tanto esta podría ser empoderante y no reproductora de los discursos heteronormativos. Para ello se tomará en cuenta la idea de una pedagogía transgresora como una educación comprometida. Los vínculos que se crean en los espacios educativos son parte de una transgresión, pues los afectos y de la ética del cuidado son características de la pedagogía que transgrede normas y que es comprometida con la vida y el bienestar de las personas que son parte de la escuela. Los potenciales de la conceptualización teórica presentada son la confluencia de diversas perspectivas feministas y educativas no hegemónicas, necesarias para salir del etnocentrismo académico y para tomar postura en la producción del conocimiento.

Si lo personal es político, lo que pasan y viven las mujeres y disidencias, la sexualidad y lo que pasa en los cuerpos son asuntos políticos, así como lo que vivencian las docentes dentro de los espacios educativos también son asuntos políticos. De este modo, se tomará una experiencia que viví como profesora, que vuelvo a observar como investigadora, haciendo de lo pedagógico algo político. El acto de contar la propia historia en el marco de un estudio académico, permite validar las experiencias de las docentes, entendiendo que estas no son solo anécdotas de profesoras, si no vivencias encarnadas que expresan políticamente un sistema. Las historias personales necesitan traspasar la frontera del sujeto para avanzar hacia la producción de un conocimiento situado y decolonial. Donde las experiencias de las personas que están día a día en los centros educativos sean fuente para aprender el mundo y aportar a los cambios que se hacen necesarios en la educación de este siglo.

El objetivo general de la presente investigación es explorar y caracterizar la educación sexual y el abordaje del aborto en un centro educativo, identificando discursos y prácticas del profesorado, para comprender el impacto de los vínculos en la escuela. Las preguntas que guían a este objetivo general son: ¿Cuáles son las características de la educación sexual y el abordaje del aborto en un centro educativo chileno donde una de sus estudiantes abortó?; ¿Qué discursos y prácticas mantienen las profesoras del centro educativo respecto a la educación sexual y el aborto?; ¿Cómo influye el vínculo entre profesora y alumna para una educación sexual significativa?

Los objetivos específicos de la investigación son los siguientes: Caracterizar la educación sexual y el abordaje del aborto en un centro educativo chileno donde una estudiante abortó; Identificar los discursos y acciones de profesoras del centro educativo en relación con la educación sexual y el abordaje del aborto en el centro educativo; y Analizar la influencia del vínculo entre profesora y alumna para una educación sexual significativa.

2. MARCO TEÓRICO

2.1. Una mirada situada y decolonial para observar el mundo educativo

La concepción de la producción de conocimiento situado (Haraway, 1995; Mohanty, 1984, 2008), propone que la objetividad en una investigación feminista significa situar los conocimientos. Las prácticas académicas están inscritas en las relaciones de poder, por lo que no existiría la academia apolítica (Mohanty, 2008). Este conocimiento situado será utilizado como epistemología y política de posicionamientos responsables y comprometidos que buscan las teorías feministas, y que tienen un poderoso potencial transformador del conocimiento científico educativo.

Para Segato (2013, 2018) la perspectiva decolonial remite al horizonte que habitamos y permite reconstruir el hilo de nuestras memorias intervenidas por la colonialidad. Desde el pensamiento decolonial se buscará cuestionar lo existente para proponer nuevas miradas de la Educación Sexual Integral (ESI) en Chile, en base a la experiencia de aborto de una estudiante y las vivencias de docentes de un centro educativo en particular. ¿Cuál es el lugar del cuerpo en las instituciones educativas?

En este contexto, se propone llevar a la escuela la noción de que lo personal es político para denunciar jerarquías y desigualdades, y así «aventurar que «lo personal es pedagógico»

porque el acontecer diario de los cuerpos en el espacio escolar es asunto de historias, normas y saberes que cruzan nuestras vidas» (Flores, 2022, p. 4). Esas historias, normas y saberes presentes en las experiencias personales de los miembros de las comunidades educativas son las que se encarnarán en este estudio.

2.2. Problematicación del lugar el cuerpo en la institución educativa

El espacio escolar es un lugar de disciplinamiento del cuerpo y la sexualidad, lo cual sería una muestra del poder que se ejerce contra los cuerpos, intentando normarlos según categorías (Foucault, 1977). El hecho de que a los cuerpos recién nacidos se les asigne un género a partir de su fisiología es un ejemplo de que hay un ejercicio del poder que es estructurante de nuestra sexualidad y de la expresión del género (Butler, 1990). Las normas que rigen sobre los cuerpos de las mujeres tienen un sesgo de género, dado que disciplinan y regulan lo que puede o no puede hacer una mujer con su propio cuerpo.

La búsqueda y lucha por una soberanía corporal sería una resistencia al poder y el aborto como ejercicio de esta soberanía recuerda que los cuerpos de las mujeres están en disputa. Si bien para ejercer soberanía corporal no es necesario abortar, la posibilidad de elegir habla de un ejercicio de poder y autodeterminación de la mujer hacia su propio cuerpo. El cuerpo es un producto histórico, que constituye un modo particular de habitar el mundo por su cualidad de ser cuerpo sexuado, contextualizado en una etapa de vida específica, en un momento social e inmerso en una cultura determinada (Morgade, 2006, 2011).

En el cuerpo se materializan las opresiones sociales y educativas. En el contexto educativo, se ignora que tanto estudiantes como educadores somos seres sexuales. La escuela sería reproductora de la heteronormatividad en tanto esta se despliega como discurso escolar que promueve silencios y una «pasión por la ignorancia» como una política de conocimiento (Flores, 2008). La fuerte influencia de las pedagogías modernas, centradas en la razón, construyeron una cultura escolar que vuelve vulnerables a sus miembros al mantenerlos en un régimen de ignorancia frente a sus cuerpos (Narodowski, 2015).

En la Convención sobre los Derechos del Niño (United Nations, 1989) se comprende la infancia como una etapa de falta de madurez física y mental, necesita protección y cuidado especiales por las familias y los Estados. Entender a las y los niños como personas inocentes, indefensas e incapacitadas para la acción y reflexión, subordinados al mundo adulto y sus instituciones (Burman, 2013), se contrapone al concepto de agencia infantil. Esta es la capacidad social, moral y política de niñas y niños para inscribirse desde diversas posiciones en la sociedad, cuidar de sí y otros, actuar comunitariamente con relativa autonomía e intervenir en procesos sociales y políticos que les afectan (Fatyass, 2022).

El concepto de agencia infantil sirve para reconocer la habilidad de las y los infantes y adolescentes para producir conocimiento sobre su propia vida social e involucra varios estados cognitivos y emocionales. Permite dar énfasis a su capacidad de desear, improvisar, intencionar, coordinar acciones y también ayuda a superar la dicotomía autonomía-sumisión ante el mundo adulto (Fatyass, 2022).

La educación sexual pone en tensión el concepto de infancia, pues se erige como un tema sensible que implica aspectos privados e íntimos, lo que la hace considerar intrusiva o incómoda (Malgosa & Álvarez, 2022). Qué se enseña y cómo se enseña en la educación sexual, es siempre parte de un proyecto político que responde a contextos particulares (Gacoin, 2017).

2.3. La Educación Sexual Integral

La educación sexual está considerada dentro de los derechos sexuales y reproductivos. Según UNESCO (2014; 2018), la sexualidad es una dimensión compleja y central del ser humano que incluye el conocimiento y relación con el propio cuerpo, los lazos afectivos, el sexo, el género, las identidades y orientaciones sexuales, la intimidad, el placer, la reproducción, entre otros. ¿Por qué aún en el siglo XXI causa tanta controversia la educación sexual? Hablar de sexualidad en la escuela, obliga a la comprensión sexual de los cuerpos dentro del sistema escolar, dejando de lado la pretensión desexualizadora de todas las personas que conviven dentro de los espacios educativos.

La ESI es un proceso curricular de enseñanza y aprendizaje acerca de aspectos cognitivos, emocionales, físicos y sociales de la sexualidad. Su objetivo es preparar a niños, niñas y jóvenes con conocimientos, habilidades, actitudes y valores para empoderarlos sobre su salud, bienestar y dignidad, para desarrollar relaciones sociales y sexuales respetuosas, para considerar elecciones y entender cuáles son sus derechos (UNESCO, 2018).

UNESCO (2009, 2016, 2017, 2018) trata la temática del aborto en el marco de la Educación Sexual Integral desde un enfoque basado en los derechos humanos, derechos sexuales y reproductivos y de información científica. Destaca la necesidad de que los programas de ESI incluyan información precisa basada en evidencia científica, tomando en cuenta aspectos médicos, emocionales y legales según el contexto de cada país. Alienta a proporcionar información contextualizada sobre la situación legal respecto al aborto de cada país y las implicaciones que esta tiene para la salud y los derechos de las personas, destacando la necesidad de garantizar el acceso a servicios de aborto seguro y legal donde esté permitido por ley. El énfasis está en que las y los jóvenes conozcan las opciones disponibles dependiendo el contexto político y legislativo en el que se encuentran.

El aborto, en el contexto de la Educación Sexual Integral, debería ser hablado, trabajando los estigmas sociales asociados, abriendo los canales de información y acompañamiento desde la escuela para aquellas estudiantes que estén pensando en interrumpir voluntariamente sus embarazos o que ya lo hayan hecho. Así, se fomentaría que toda decisión de las estudiantes sea informada y autónoma, libre de mitos y estigmas. Para cuidar y prevenir desde la escuela.

2.4. Aproximaciones a una educación comprometida

Las aportaciones de la pedagogía crítica y humanista son la base para la creación de una alternativa educativa contra la crueldad del patriarcado que se configura como una pedagogía de poder y expropiación de valor (Segato, 2018). La crueldad de este sistema que rige a nuestros cuerpos y sexualidad puede combatirse a través de una pedagogía comprometida, que en algunas ocasiones transgrede la normativa escolar como parte del compromiso con las vidas de las y los estudiantes (hooks, 1994, 2000). Esta educación tiene una vocación sanadora, permite que el estudiantado asuma la responsabilidad de sus decisiones, reconoce la agencia en ellos y valora la expresión estudiantil (hooks, 1994).

Una pedagogía transgresora, cuando es una práctica de libertad (Freire, 1967), estudiantes y docentes comparten, confiesan, se sorprenden y se empoderan (hooks, 1994). El compromiso que debería existir en una educación que se reconozca como feminista, tiene que tomar en cuenta los afectos (hooks, 2020) y abandonar las estructuras normativas de la cruel-

dad (Segato, 2018). Frente a la pedagogía de la crueldad, es necesario construir y diseñar alternativas educativas que rescaten la sensibilidad y vincularidad, que observen y cuiden quienes forman la escuela.

El aspecto afectivo de la ESI, comprendida desde una arista socioemocional, vincular y de cuidados es de especial interés para este estudio. La escuela es un espacio de socialización, donde las y los docentes somos referentes de apego secundario, al contener, cuidar y apoyar procesos emocionales del alumnado (Hernández & Berget, 2014). La presencia de un referente válido y cercano para las y los estudiantes puede marcar una diferencia a la hora de la formación en sexualidad y afectividad. Para ello, la confianza resulta ser clave (Gilligan, 1982; Román, 2011), esta confianza viene de un espacio afectivo que es co-construido, se nutre y retroalimenta constantemente (Kaplan, 2022).

En la escuela, tanto estudiantes como profesores comparten sus experiencias y se empoderan en esta pedagogía comprometida (hooks, 1994) que propone a la escuela como un lugar donde se acoge la existencia del otro y se acompaña a cada singular existencia para aportar a la mejora de las capacidades. Este acompañamiento requiere mirar al niño, niña y joven, empatizar y adecuarse a sus necesidades, abriendo la posibilidad a crear una comunidad de sujetos que se estiman (hooks, 2020). Comunidades donde los lazos de mantienen y fortalecen a través de la compasión. La pedagogía comprometida está enmarcada en una ética del cuidado, donde las ideas de amor y compasión son prioritarias. Se caracteriza por la escucha atenta, desprejuiciada, responder con integridad y respeto, también se relaciona con la comprensión mutua, de cuidar de una, así como de los demás (Gilligan, 1982).

Esta pedagogía es una propuesta que batalla por la desmercantilización y descolonización en el ámbito educativo y apuesta por la creación de nuevos vínculos, en los que se desnaturalicen las relaciones basadas en el individualismo, la competencia, jerarquías y autoritarismos. Es un potencial ejercicio de lucha material y subjetiva contra la enajenación, la domesticación de los cuerpos, la negación de los sueños y el silenciamiento (Korol, 2007). De manera que, la educación sea un espacio de profesoras y alumnas que comparten sueños, piensan en conjunto prácticas e intentan crear nuevos conocimientos a partir del diálogo y el encuentro de historias de opresiones que las identifican (Korol, 2010). El diálogo, la reflexión, el encuentro, la confianza y el afecto son claves para comprender el impacto que puede tener una pedagogía comprometida con vocación transformadora.

3. OBJETIVOS

El objetivo general de la presente investigación es explorar y caracterizar la educación sexual y el abordaje del aborto en un centro educativo, identificando discursos y prácticas del profesorado, para comprender el impacto de los vínculos en la escuela. Para ello se espera responder a preguntas que se vinculan con los objetivos específicos señalados a continuación: ¿Cuáles son las características de la educación sexual y el abordaje del aborto en un centro educativo chileno donde una de sus estudiantes abortó?; ¿Qué discursos y prácticas mantienen las profesoras del centro educativo respecto a la educación sexual y el aborto?; ¿Cómo influye el vínculo entre profesora y alumna para una educación sexual significativa?

Los objetivos específicos que se desprenden de las preguntas anteriores son los siguientes: Caracterizar la educación sexual y el abordaje del aborto en un centro educativo chileno donde una estudiante abortó; Identificar los discursos y prácticas de profesoras del centro educativo en relación con la educación sexual y el abordaje del aborto en el centro educativo; Analizar la influencia del vínculo entre profesora y alumna para una educación sexual significativa.

4. METODOLOGÍA

El posicionamiento metodológico en este estudio se guía de una mirada feminista decolonial que apuesta por una investigación encarnada (Martínez et al., 2014) para la realización de un estudio de caso. Desde el conocimiento situado, bajo el prisma metodológico cualitativo, se utilizó una mixtura de estrategias para darle validez considerando las posturas epistemológicas expuestas en el marco teórico. Como investigación encarnada, es un estudio comprometido con el cambio social, que valoró y respetó la agencia de todas las participantes, en un proceso continuo de reflexividad y autocrítica, donde los saberes se comprendieron como colectivos y no dentro de lógicas propietarias, además de reconocer mi propia a-neutralidad como investigadora (Biglia, 2017).

El estudio toma como caso de estudio una experiencia docente vivida con potencial para aportar a la producción de conocimiento en el campo educativa. Esta decisión responde a la voluntad de visibilizar experiencias de las mujeres en el campo de la educación, centralizándolas mediante un quehacer metodológico feminista (Erol & Cuklanz, 2020). Este es un compromiso con el desarrollo de prácticas investigativas coherentes con las premisas feministas, cuyo objetivo es interrogar el proceso de producción de conocimiento (Biglia & Bonet, 2017), además de generar prácticas que cuestionan el rol de la investigadora dentro de la investigación (Gerlach, 2018; Lindsey, 2024).

4.1. Contexto y participantes

El caso que estudio se sitúa en un centro educativo público, ubicado en un municipio de población urbana de clase media-baja en Santiago de Chile (Ministerio de Desarrollo Social y Familia, 2022). La escuela cuenta con enseñanza infantil desde los 4 años, hasta enseñanza media donde los jóvenes egresan del sistema obligatorio a los 18 años. La matrícula del centro cuenta con alrededor de 1800 estudiantes, con aulas mixtas de 45 estudiantes por sala, con tres cursos por nivel (MIME, 2024).

Se creó una comunidad de participantes (Gerlach, 2018), compuesta por una exestudiante, cuatro profesoras y por mí misma como profesora, investigadora y participante. La comunidad incluye a agentes implicados en la escuela cuando aconteció el caso de estudio en 2019, voces que son importantes para la validez y credibilidad de la presente investigación pues entregarán otras perspectivas. Formo parte de esta comunidad, en un doble rol de profesora e investigadora, junto a quien fue mi estudiante durante tres años y que hoy es una joven bailarina egresada del sistema escolar; además de otras cuatro profesoras. Estas trabajan actualmente en el centro niveles de secundaria, son tutoras de curso, y representan diferentes asignaturas.

La joven que fue alumna del centro y del curso del que fui tutora, es participante fundamental dado que es quien puede hablar de su propia experiencia como estudiante. Ella estuvo en el centro desde los 4 hasta los 18 años, cuando egresó del sistema escolar el 2019. Ese año, en último curso de educación tomó la decisión de abortar. Entonces, la estudiante vivía con su madre, con la que compartía una habitación, y otros 12 familiares vivían en la casa, en un contexto de precariedad y hacinamiento.

4.2. Estrategias de recogida y análisis de información

En primer lugar, se realizó un análisis de documentos educativos ministeriales y del centro educativo. El primero, *Orientaciones para el diseño e implementación de un programa en sexualidad, afectividad y género* del MINEDUC (2017), entrega orientaciones ministeriales para el diseño de programas en sexualidad, para que cada escuela lo cree según su proyecto educativo. La Ley n° 20.418 (Chile, 2010) que obliga a los centros educativos a implementar un Programa de Educación Sexual en enseñanza media, por lo que en este documento busca apoyar a las escuelas. El segundo documento es el *Programa de Orientación* (MINEDUC, 2019). Esta asignatura es parte del currículo de educación general y tiene como propósito contribuir a la formación integral a través de la promoción del desarrollo personal, afectivo y social. El tercer documento es el *Proyecto Educativo Institucional* del centro (PEI, 2019) que orienta la visión y misión del centro, los procesos educativos y articula acciones en torno al aprendizaje y la formación.

En segundo lugar, se realizaron 5 entrevistas semiestructuradas a la comunidad de participantes. Las entrevistas se realizaron en base al marco teórico y fueron validadas por una experta en Educación Sexual Integral chilena. El proceso de recogida de datos se realizó en enero 2024, de forma telemática, con una duración de entre 40 y 60 minutos, todas las entrevistas fueron transcritas guardando la identidad de las participantes.

En tercer lugar, se realizó una autoetnografía. Esta es una estrategia que comprende la investigación como un proceso político donde existen relaciones de poder, en las que las investigadoras tenemos que reconocernos circunscritas a una serie de ordenamientos, estructuras y coyunturas que nos agencian (Calderón, 2020). La autoetnografía es un ejercicio de autorreflexión sobre la propia experiencia como generadora de conocimiento (Cuero, 2019). En concordancia con la idea de que lo personal es político, la autoetnografía tiene una mezcla indisoluble entre las dimensiones tradicionalmente llamadas objetivas y subjetivas (Blanco, 2012). El uso de esta estrategia fomentó la reflexibilidad, permitiéndome examinar mis propios sesgos y experiencias. El relato autoetnográfico detalla la experiencia vivida, ofreciendo datos que no pueden ser accesibles a través de otras estrategias, pues destaca el papel del investigador como participante activo que proporciona perspectivas únicas y profundas del caso estudiado.

La combinación de estrategias de recogida de datos permite la triangulación de datos, aportando a la credibilidad y validez del estudio (Denzin, 2009). Cada técnica aporta una capa distinta de datos, los documentos aportan el contexto institucional, las entrevistas brindan experiencias y percepciones de profesoras y la exestudiante, y la autoetnografía ofrece una perspectiva personal y reflexiva de la propia investigadora.

Este corpus se le realizó un análisis de contenido basado en una mirada feminista y crítica del discurso. El análisis crítico del discurso con perspectiva crítica y feminista se guía por la

emancipación y transformación social, orientada a la praxis crítica basada en una relación dialéctica entre teoría y práctica, por tanto, no pretende adoptar una postura neutral (Lather, 1986, como se citó en Lazar, 2014). La modernidad es de naturaleza sustancialmente discursiva, omnipresente, autorregulado, incrustado y disperso en redes de relaciones (Foucault, 1975), por lo que no es posible una neutralidad al analizar el corpus de esta investigación.

5. RESULTADOS

5.1. Caracterización de la educación sexual y el abordaje del aborto en un centro educativo chileno donde una de sus estudiantes abortó

En torno al primer objetivo, se puede decir que existe una fallida institucional de la educación sexual en el centro educativo chileno estudiado. Esto se puede deber a que en los documentos oficiales relacionados al Ministerio de Educación (MINEDUC, 2017, 2019) proponen programas y actividades que, al no estar acorde al PEI del centro (2019), no se aplican ni ajustan generando un gran silencio sobre la sexualidad en ese centro en particular. Las *Orientaciones para el diseño e implementación de un programa en sexualidad, afectividad y género* del MINEDUC (2017) están acorde a los planteamientos y objetivos UNESCO. Sin embargo, curricularmente esto no se refleja en el *Programa de Orientación* (MINEDUC, 2019) donde podría abordarse la formación en sexualidad. La libertad de enseñanza permite a las escuelas tomar decisiones de corte ideológico, lo cual se expresa en el PEI (2019), donde el credo religioso es la base del proyecto educativo.

Se identificaron cuatro barreras para el desarrollo de una formación integral en sexualidad en el centro estudiado. Estas son constitucionales, institucionales, familiares y formativas. En primer lugar, la libertad de enseñanza se vuelve una importante barrera, constitucionalmente anclada, pues es el argumento con el que se justifica la ausencia de talleres de sexualidad. Institucionalmente, el centro donde ocurre el caso de estudio fomenta silencios e ignorancias. La religión se erige como una barrera para hablar sobre sexualidad, promoviendo el pánico moral en la experiencia de la joven que decide abortar. Las consecuencias de esta educación sexual deficiente conllevan a una desinformación perjudicial, ignorancias, desigualdad de género, falta de empoderamiento con el propio cuerpo y una desvalidación de emociones.

Otra barrera son las propias familias que no cuentan con las herramientas para ser un espacio de contención e información para las y los adolescentes. También los y las apoderadas pueden volverse una barrera formativa al estar en contra de que en la escuela se eduque sexualmente o se aborden temáticas como la del aborto. Por otro lado, existe una barrera formativa en el profesorado que admite no estar capacitado formar en ESI, por lo que podrían ser reproductores de discursos sesgados, heteronormativos y machistas, promoviendo las ignorancias en sexualidad.

Desde la experiencia de las profesoras, se observa que no hay instancias de educación sexual desde una perspectiva integral. No obstante, sí existe en el centro una formación sexual, esta se observa, por ejemplo, en el material de Orientación emanado por el centro que entrega una visión sesgada por la religión que culpabiliza a las estudiantes por embarazarse y fomenta el matrimonio entre adolescentes para subsanarlo. Lo anterior es visto críticamente por las profesoras que se niegan a utilizar dicho material didáctico.

Las profesoras sí reconocen la agencia sexual de sus estudiantes, a pesar de que en la escuela la norma sea el silencio. Todas las participantes consideran importante y prioritario la enseñanza de la sexualidad y reconocen las decisiones que toman sus estudiantes con respecto a sus propios cuerpos, identidades y sexualidades. Las docentes critican a la escuela por anular las necesidades de las niñas, niños y adolescentes, por minorizar lo que estos sienten, piensan y necesitan.

Finalmente, la experiencia de la exestudiante es coherente con la fallida institucional en educación sexual, pues como estudiante del centro contó con pocas intervenciones, entre las que vivió un taller de forma tardía y sin la entrega prevista de preservativos. El aborto solo es abordado, en la experiencia de la joven, por parte de un profesor de religión que enseña a estigmatizar e introduce la culpa hacia la mujer que decide abortar.

La ausencia de una ESI desde el centro es reemplazada por otras fuentes de formación y contención en momentos de crisis en temáticas de sexualidad, que fueron reconocidas por las docentes y expresadas por la joven. Estas fuentes están mediadas por la voluntad de cada profesora, los pares y por el internet. Un importante hallazgo de este estudio es el rol de la comunidad de iguales, entre las amigas, quienes son las que aconsejan a sus pares para que acudan a las docentes para solicitar apoyo en temáticas de sexualidad. Las amigas y compañeras forman un espacio de entrega comunitaria de saberes en base a sus propias experiencias y se van formando entre ellas a partir de sus propias experiencias. Asimismo, el internet, series de TV y la pornografía son fuentes con las que se estarían educando sexualmente los estudiantes en Chile, con todo lo problemático que esto puede ser.

5.2. Discursos y prácticas docentes respecto a la educación sexual y el aborto

El análisis de documentos oficiales permitió comprender qué se espera institucionalmente del rol de las docentes pues aportan una perspectiva distinta. Ministerialmente, se espera del profesorado que sea dialogante, autorreflexivo y consciente de su papel como mediador. Sin embargo, el rol que le asigna el PEI del centro al docente se basa en el cariz religioso, donde se espera que el profesorado sea comprometido con los valores religiosos del centro y que mantenga la autoridad y jerarquía con el estudiantado.

Los discursos relacionados a la educación sexual de las profesoras que participaron de esta investigación realzan la importancia y urgencia de una ESI, pues observan en el alumnado muchas preguntas, expresiones de su sexualidad y experiencias de las que no se está haciendo cargo la escuela. Para ello, realzan la necesidad de que la escuela sea construida como un espacio seguro donde se pueda vivir una sexualidad integral, igualitaria y placentera. Las docentes reconocen la educación sexual como un derecho, consideran que las y los estudiantes tienen agencia sexual y la capacidad de decidir sobre su propia sexualidad. Esto se refleja en la decisión pedagógica que toman las profesoras de incluir formación en sexualidad y abordar el aborto en sus asignaturas y tutorías de curso, transgrediendo el silencio del centro.

Discursivamente, los argumentos que arguyen a favor de una ESI es que esta fomenta las sanas relaciones, ayuda a evitar, prevenir y actuar a tiempo en casos de abuso sexual, se hace cargo de la falta de herramientas de las familias, valida e integra a estudiantes con expresiones e identidades de género no heteronormadas.

Con respecto a las prácticas de las docentes, todas las profesoras ejemplificaron con momentos en los que abordan la educación sexual. En primer lugar, lo incluyen en el contexto

de sus tutorías de curso, espacio semanal que construyen como lugar seguro para hablar de temáticas de sexualidad. Las profesoras están abiertas a las preguntas y espacios de confianza de sus estudiantes, donde hablan de sus experiencias, cuestionamientos y miedos vinculados a la sexualidad.

El contexto de las asignaturas de las que son especialistas, las profesoras intentan derribar mitos, informar de los riesgos, hablar de consentimiento y placer. Un hallazgo relevante es la importancia de asignatura de teatro como espacio donde se le da centralidad al cuerpo. En actividades de consciencia corporal, surgen temáticas vinculadas a la sexualidad. En estos contextos también las docentes ponen sus cuerpos y se arriesgan, no solo a una sanción de la institución por hablar de temas velados, si no al alegato de los apoderados.

5.3. Vínculo entre profesora y alumna en relación con la efectividad de la educación sexual

Según la comunidad de participantes, el vínculo de confianza se caracteriza por centrarse en el bienestar del estudiantado, a partir del refuerzo positivo y validación de las y los estudiantes. Es un vínculo cercano que debe ser construido en el tiempo y basado en la comunicación activa y dialogo sin prejuicios. El efecto de este vínculo es la confianza del alumnado hacia su profesora, quien pasa a ser un referente cuando buscan formación en el ámbito sexoafectivo.

Este vínculo de confianza entra en tensión con la visión del centro sobre la relación de distancia, jerarquía y autoridad entre profesores y estudiantes. Por lo mismo, hay un juicio negativo hacia las docentes que tienen un vínculo cercano con sus estudiantes. El vínculo profesora-estudiante se construye desde la confianza y el respeto que demuestra la docente hacia sus estudiantes, el diálogo abierto, sin imponer la propia visión, la escucha activa y empática. Estas son claves para crear un vínculo de simetría e implicancia, acompañamiento y contención. El reconocimiento de la docente a sus estudiantes, sus experiencias y visiones de mundo son claves para la cercanía del vínculo.

Por otro lado, el vínculo estudiante-profesora, construido gracias a la participación de la exestudiante, concuerda con que este se crea en base a la confianza con tiempo y dedicación. La joven resaltó la importancia de que yo, como su profesora, fuera capaz de ver a las y los estudiantes más allá de lo académico, en lo personal, preocupándome y ocupándome de ellas y ellos. Lo afectivo se presenta como clave para generar un contexto seguro de contención en momentos críticos. Gracias a esa confianza, una de las amigas de la joven le aconsejó que hablara conmigo cuando supo que estaba embarazada. Luego de esa conversación, la joven pudo acceder a información sobre el aborto, pues ella solo tenía de referencia discursos ficcionados y estereotipados. El vínculo se fortalece en este momento, pues no hubo juicio ni castigos, si no complicidad entre dos mujeres que habían pasado por una experiencia similar. Ahí se puso en práctica otra pedagogía, de tintes feminista y comprometida.

Otro hallazgo de este estudio es que muchas veces las profesoras actúan desde el instinto, sin bases claras. Actuar intuitivamente, en un impulso ético por cuidar al estudiantado, es vislumbrado como una apuesta que pone en peligro el propio trabajo. Esto se ve reflejado la vivencia de otra profesora participante, quien acompañó a una estudiante en su proceso postaborto. En estas situaciones las profesoras actuamos según nuestros criterios personales, anteponiendo a nuestras estudiantes y su bienestar por sobre nuestro trabajo. Es un impulso

ético que va más allá de la relación de educadora-educanda y habla de una consciencia de género que se traduce en una relación de cuidado.

Al actuar instintivamente, se presenta una sensación de culpa docente por no poder hacer más por las y los estudiantes, por fallarles y verlas expuestas a situaciones de riesgo. Las profesoras hablaron de varias formas de transgresión a la normativa escolar para cuidar de sus estudiantes a partir de caminos no institucionalizados, velando por el bienestar y felicidad de las y los jóvenes. El vínculo profundo transgrede normas institucionales por el compromiso docente con las vidas de sus estudiantes, sin embargo, existe un remordimiento por no poder hacer más por sus estudiantes, debido a las barreras presentes en la institución educativa.

La joven exestudiante transgrede la norma y la educación que recibió cuando manifiesta críticamente que le habría gustado que su colegio la informara y le enseñara que ella puede decidir sobre su cuerpo y su sexualidad. La joven está empoderada y expresa que le gustaría visibilizar su experiencia. «Estuve embarazada aquí (en esta escuela) y aborté» es la frase con la que ella resignifica su decisión e historia para educar. Esta resiliencia sería una transgresión hacia el silencio del centro, una resiliencia que no se espera de las mujeres que han abortado pero que ella pudo resignificar. Hay una transgresión de la joven hacia lo aprendido, al romper los prejuicios, a superar el miedo y los aprendizajes sexistas transmitidos por su novio, en su voluntad de ser formadora de otras niñas y jóvenes.

6. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Reconocer al cuerpo y sus necesidades en el contexto de la Educación Sexual Integral, impulsa a considerar la agencia sexual de los integrantes de las comunidades educativas. Esto podría ayudar a superar la desexualización inserta en las escuelas desde la modernidad. Pues, esta pretensión se erige como una barrera presente en Chile curricularmente de forma explícita y oculta, una barrera para la implementación de políticas y programas de educación sexual, una barrera para el aprendizaje de la propia sexualidad.

Este estudio se basó en la premisa feminista que señala que lo personal es un asunto político y, por tanto, que lo personal es también un asunto pedagógico. La experiencia situada fue el motor desde el marco teórico construido por feministas y activistas vinculadas a la educación, estudios de género y de sexualidad. El marco metodológico presentó la herramienta del relato autoetnográfico como una estrategia para relevar aquello personal que es sumamente pedagógico y profundamente político. La cercanía de mi experiencia como profesora, como mujer que abortó y como investigadora logró reducir los grados de separación entre lo estudiado, generando una nueva perspectiva de la educación sexual en Chile y del tratamiento del aborto en un centro educativo donde una de sus estudiantes abortó.

En el caso de estudio de la experiencia de una joven en esta escuela chilena, se observa cómo el discurso escolar heteronormativo promueve ignorancias como política de conocimiento, lo que se vincula con una fallida institucional escolar con respecto a la educación sexual. Lo que tiene como consecuencia que las y los jóvenes no conozcan sus propios cuerpos, no sepan sobre placer ni consentimiento, no reconozcan los mecanismos anticonceptivos y, específicamente en el contexto de este estudio, que una joven estudiante quede embarazada sin desearlo.

La fallida institucional repercute en las vidas y bienestar de nuestras estudiantes. Esta es una grieta del sistema educativo que puede subsanarse, pues la ESI tiene el potencial de ser un espacio de enseñanza que centralice al cuerpo y su bienestar en el espacio educativo. Para ello es imperante hablar de sexualidad en las escuelas y superar la desexualización de infantes, adolescentes y adultos que conviven dentro de los centros educativos.

En el análisis de los resultados surgió una realidad existente a pesar de que no sea reconocida u oficialmente aceptada curricular o institucionalmente. Con un afán visibilizador de las experiencias de educación sexual de las profesoras partícipes, la vivencia de una joven exestudiante y de mi propia experiencia como profesora, se esbozaron claves para caracterizar la actual educación sexual chilena. Entre ellas, destaco el impulso ético de las profesoras que las moviliza para salvaguardar el bienestar de sus estudiantes en el contexto de una fallida institucional sobre educación sexual. En el espacio de las asignaturas y tutorías las docentes abren temas que son silenciados institucionalmente. Estas prácticas son voluntarias y autogestionadas por las profesoras, quienes saben que van contra las normas y visión del centro.

Las prácticas de cuidado y empatía que las docentes realizan intuitivamente tienen repercusiones directas en las y los estudiantes. El impulso ético y de cuidado se vincula al ejercicio de una educación comprometida, feminista, reflexiva y consciente. Esta educación transformadora pone en el centro vínculos de confianza en la escuela, que son creados en el tiempo, con constancia, disminuyendo las barreras entre profesoras y el alumnado para generar cercanía desde el diálogo abierto y desprejuiciado.

Estos vínculos sirven para navegar y lograr superar las crueldades del sistema educativo. Las prácticas docentes que vislumbran vínculos de confianza con sus estudiantes reflejan una pedagogía consciente de su poder transformador y tejen una nueva educación donde profesoras y estudiantes establezcan vínculos mutuamente empoderantes. Los vínculos de confianza entre profesoras y sus alumnas llevan consigo prácticas docentes transgresoras para subsanar la fallida.

Estas prácticas son posibles gracias a aspectos afectivos y vinculares, donde las docentes se comprometen con el bienestar de sus estudiantes, poniéndolo por sobre la normativa escolar. Estas son características de la acción de una educación comprometida. La afectividad parece ser el espacio donde las confianzas se abren y las docentes pasan a ser referentes de información y educación para sus estudiantes. Si la profesora genera cercanía y una posición sin juicios, las y los estudiantes acuden a ella para hacerle las preguntas que no pueden hacerles a sus familias y no encuentran en el currículo o talleres de la escuela.

Sin embargo, puede ser peligroso dejar la vida y el bienestar de las niñas y jóvenes en manos de profesoras sensibilizadas con las temáticas de sexualidad que ponen y arriesgan el cuerpo ante la imposición del silencio institucional. La ESI es una necesidad en todas las aulas de Chile y el mundo, pues tiene la potencialidad de salvar vidas, contener y formar a las niñas, niños y jóvenes libres de estigma y violencias. Puede dignificar experiencias de aborto como derecho fundamental, además de ayudar a desestigmatizar y a fomentar un diálogo empático hacia las mujeres que deciden abortar.

La necesidad de una ESI comprendida desde una educación comprometida radica en el respeto y dignificación de todas las personas que componen las comunidades educativas. Para la efectividad de esta ESI se debe transformar la visión de escuela, para centrarse en un quehacer comprometido con el bienestar alumnado. Para ello se deben crear comunidades

que se estiman, donde los lazos se fortalecen a través de la compasión por el otro. La construcción de otras pedagogías es posible pues existen experiencias de profesoras que ponen el cuerpo por sus alumnas, el reto que sigue es sistematizar dichas experiencias para la creación de una pedagogía feminista, comprometida y transformadora aplicada en las escuelas por el bienestar y el cuidado de la vida de nuestras y nuestros estudiantes.

7. LIMITACIONES

Las limitaciones de este estudio radican en no incluir voces contrarias a la ESI, pues se decidió destacar experiencias con el afán de visibilizar y dignificar vivencias docentes promotoras de la ESI. Las posiciones antagónicas podrían aportar al análisis para la desestigmatización y para observar las barreras que presentan los mismos docentes a la hora de formar integralmente en sexualidad a sus estudiantes. Esto podría profundizar el estudio al analizar las características y el efecto de los vínculos entre profesores y estudiantes cuando estos están a favor o son contrarios a la ESI.

Por otro lado, en futuros estudios la comunidad de participantes podría ser compuesta por hombres, profesores y estudiantes, quienes tendrían nuevas perspectivas y experiencias muy valiosas para la caracterización de la educación sexual y el abordaje del aborto en centros educativos chilenos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Biglia, B. (2007). Desde la investigación-acción hacia la investigación activista feminista. En J. Romay (Coord.) *Perspectivas y retrospectivas de la psicología social en los albores del siglo XXI* (415 – 422). Biblioteca Nueva.
- Biglia, B., Bonet, I. y Martí, J. (2017). DIY: Towards feminist methodological practices in social research. *Annual Review of Critical Psychology*, 13, 1-16. <https://discourseunit.com/wp-content/uploads/2017/08/arcpcbbarab.pdf>
- Blanco, M. (2012). Autoetnografía: una forma narrativa de generación de conocimientos. *Andamios*, 9(19), 49–74. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-00632012000200004
- Burman, E. (2013). Entre dos deudas: niño y desarrollo (inter)nacional. *Teoría y Crítica de la Psicología*, 3(1), 3-19. <https://teocripsi.com/documents/3BURMAN.pdf>
- Butler, J. (1990). *El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad*. Paidós Ibérica.
- Calderón Rodelo, Y. (2020). La autoetnografía como inflexión y performance para la producción de saberes liminales, rebeldes y nómadas. *Calle 14*, 16(29), 16–37. <https://doi.org/10.14483/21450706.17399>
- Cuero Montenegro, A. Y. (2019). ¿Es posible una intervención feminista descolonial? Una reflexión desde la experiencia y la práctica política antirracista. *MILLCAYAC - Revista Digital de Ciencias Sociales*, 6(10), 21–40. <https://revistas.uncu.edu.ar/ojs3/index.php/millca-digital/article/view/1722>

- Denzin, N.K. (2009). *The Research Act: A Theoretical Introduction to Sociological Methods*. Routledge.
- Erol, A. y Cuklanz, L. (2020). Queer Theory and Feminist Methods: A Review. *Revista de Investigaciones Feministas*, 11(2), 211-220. <http://dx.doi.org/10.5209/infe.66476>
- Fatyass, R. (2022). Agencias infantiles en la escuela. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 20(3), 1-29. <https://orcid.org/0000-0003-1879-5828>
- Flores, V. (2008). Entre secretos y silencios. La ignorancia como política de conocimiento y práctica de (hetero)normalización. *Revista Trabajo Social*, 18, 14–21. <https://doi.org/10.22201/ents.20075987p.2008.18.19514>
- Flores, V. (2022). *Lo personal es pedagógico. El sexo en el aula*. Ponencia presentada en La Coope ISFD 19, CIPES 19, La Colectiva. Instituto Superior de Formación Docente, Mar del Plata, Argentina. 18 de agosto 2022.
- Foucault, M. (1975). *Vigilar y castigar*. Siglo XXI.
- Foucault, M. (1977). *Historia de la sexualidad. La voluntad del saber*. Siglo XXI.
- Freire, P. (1967). *La educación como práctica de libertad*. Siglo XXI.
- Gacoin, A. (2017) Encountering gender: Resisting a neo-liberal political rationality for sexuality education as an HIV prevention strategy. *Gender and Education*, 29(1), 66–83. <https://doi.org/10.1080/09540253.2016.1197378>
- Gerlach, A. (2018). Thinking and Researching Relationally: Enacting decolonizing methodologies with an indigenous early childhood program in Canada. *International Journal of Qualitative Methods*, 17(1). <https://doi.org/10.1177/1609406918776075>
- Gilligan, C. (1982/2013). *In a Different Voice: Psychological Theory and Women's Development*.
- Haraway, D. J. (1995). *Ciencia, cyborgs y mujeres: la reinención de la naturaleza*. Cátedra.
- hooks, B. (1994/2021). *Enseñar a transgredir: La educación como práctica de libertad*. Capitan Swing.
- hooks, B. (2000). *Todo sobre el amor*. Paidós Contextos.
- Kaplan, C. (2022). *La afectividad en la escuela*. Paidós Educación.
- Korol, C. (2010). «Hacia una pedagogía feminista. Pasión y política en la vida cotidiana». En Y. Espinoza Miñoso (Coord.) *Aproximaciones críticas a las prácticas teórico-políticas del feminismo latinoamericano*. En la Frontera.
- Lazar, M.M. (2014). Feminist Critical Discourse Analysis. En S. Ehrlich, M. Meyerhoff and J. Holmes (Eds.) *The Handbook of Language, Gender, and Sexuality*. Wiley Blackwell.
- Lindsey, S. (8-10 de julio de 2024). Unbounding the «Field» of Field Research: A Feminist Reconceptualization. European Conference on Politics and Gender. Ghent University, Ghent, Bélgica.
- Malgosa, E. y Álvarez, B. (3 y 4 de noviembre de 2022). En M. Foradada (Moderadora). *Pedagogías Transgresoras: Educación y Sexualidad (Taula rodona). I Congrés Internacional d'Educació i Gènere. Alter Pedagogies: (Trans)formacions per educar en igualtat*. Universitat Autònoma de Barcelona. <https://lc.cx/Phv3bz>
- Ministerio de Desarrollo Social y Familia. (2022). *Índice de prioridad social de comunas. Región Metropolitana de Santiago*.
- Ministerio de Educación. (2019). *Propuesta de talleres de orientación 3º y 4º medio para horas de libre elección*. Unidad de Currículum y Evaluación.

- Ministerio de Educación. (2017). *Educación en sexualidad, afectividad y género. Orientaciones para el diseño e implementación de un programa en sexualidad, afectividad y género*.
- Ministerio de Educación. (2024). Más Información Mejor Educación (MIME). Proyecto Educativo Institucional.
- Mohanty, C. T. (1989). On Race and Voice: Challenges for Liberal Education in the 1990s. *Cultural Critique*, 14, 179–208.
- Mohanty, C. T. (2008). Bajo los Ojos de Occidente: Feminismo Académico y Discursos Coloniales. En L. Suárez-Navaz, A. Hernández y M. Blackwell (Eds.), *Descolonizando el feminismo: teorías y prácticas desde los márgenes*. Cátedra.
- Morgade, G. (2006). Educación en la sexualidad desde el enfoque de género. Una antigua deuda de la escuela. *Novedades Educativas*, 184, 30–34. <https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/educacion-en-la-sexualidad-desde-el-enfoque-de-genero.-morgade.pdf>
- Morgade, G. (2011). *Toda educación sexual. Hacia una educación sexuada justa*. La Crujía.
- Morgade, G. (2017). Contra el Androcentrismo Curricular y por una Educación Sexuada Justa. *Revista Internacional de Educación Para La Justicia Social (RIEJS)*, 6(2). <https://doi.org/10.15366/riejs2017.6.2.003>
- Narodowski, M. (2015). *Infancia y poder: La conformación de la pedagogía moderna*. Aique Educación.
- Segato, R. (2013). *La crítica de la colonialidad en ocho ensayos. Y una antropología por demanda*. Prometeo Libros.
- Segato, R. (2018). *Contra-pedagogías de la crueldad*. Prometeo Libros.
- UNESCO. (2009). International Guidelines on Sexuality Education: An Evidence Informed Approach for Schools, Teachers and Health Educators.
- UNESCO. (2016). Review of the Evidence on Comprehensive Sexuality Education.
- UNESCO. (2017). Comprehensive Sexuality Education in Latin America and the Caribbean: A Guide for Implementation and Evaluation
- UNESCO. (2014). Educación Integral de la Sexualidad: Conceptos, Enfoques y Competencias. Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO Santiago).
- UNESCO. (2018). Orientaciones técnicas internacionales sobre educación en sexualidad. Un enfoque basado en la evidencia.
- United Nations. (1989). *Convention on the Rights of the Child*. <https://www.ohchr.org/en/instruments-mechanisms/instruments/convention-rights-child>

Voces y espacios desde la pedagogía crítica e inclusiva para la renovación pedagógica

En un mundo marcado por desigualdades crecientes y desafíos educativos cada vez más complejos, la pedagogía crítica emerge como una herramienta fundamental para repensar los modelos educativos tradicionales y promover la justicia social. Este libro se adentra en el análisis teórico y práctico de la educación como un acto emancipador, que no solo transmite conocimientos, sino que fomenta el pensamiento crítico, la inclusión y la acción transformadora.

A través de investigaciones, estudios de caso y experiencias prácticas, este libro ofrece una mirada integral sobre cómo la pedagogía crítica puede aplicarse en diversos contextos educativos. Se abordan temas clave como propuestas de enseñanza y metodologías críticas, la alfabetización multimodal crítica, la coeducación, la memoria histórica democrática y el desarrollo sostenible, proporcionando herramientas concretas para que educadores y educadoras se conviertan en agentes activos del cambio social.

A lo largo de sus páginas, esperamos que esta obra invite a reimaginar la educación desde una perspectiva humanista, donde la democracia, la equidad y la cultura de paz sean los pilares de una enseñanza que empodere y transforme. La pedagogía crítica, la educación inclusiva y la renovación pedagógica se muestran como herramientas poderosas para transformar la educación y, por ende, la sociedad.

M^a del Rosario Mendoza Carretero. Doctora en Educación por la Universidad Complutense de Madrid y Profesora Ayudante Doctora en la Facultad de Educación. Desarrolla su actividad docente en el departamento de Estudios Educativos, en el área de conocimiento Didáctica y Organización Escolar, en la Facultad de Educación. Es miembro del Grupo de Investigación Estudios sobre comunicación y lenguajes para la inclusión y la equidad educativa (ECOLE). Sus principales líneas son primera infancia, atención a la diversidad y educación para el desarrollo sostenible.

Carmen Saban Vera. Doctora por la Universidad Complutense de Madrid en 1995 en Ciencias de la Información y nuevamente en 2009 Doctora en Pedagogía por la UCM. Ha desarrollado una amplia trayectoria investigadora y profesional a nivel internacional, con estancias en París, en la sede central de la UNESCO (Departamento de Educación Permanente), la Faculty of Communication de la University of Canberra (Australia), el Departamento de Tecnología de la Información para el Desarrollo Humano en la Agencia Interamericana para la Cooperación y el Desarrollo de la Organización de Estados Americanos (OEA, Washington). A nivel nacional, en centros como CEDEAL (Centro de Estudios de América Latina), IFES (Instituto de Formación y Estudios Sociales), Universidad Internacional Menéndez Pelayo y Casa de América, entre otros.

Alba Torrego González. Licenciada en Filología Hispánica y Graduada en Educación Primaria. Doctora en Pedagogía por la Universidad de Valladolid. Ha sido profesora de Educación Secundaria. Ha coordinado Proyectos de Innovación relacionados con la construcción de la identidad adolescente a través de la cultura popular y sobre el trabajo conjunto entre centros educativos y universidad para la formación del profesorado. En la actualidad es Profesora Permanente Laboral en el Departamento de Estudios Educativos de la Universidad Complutense de Madrid. Sus líneas de investigación están centradas en la alfabetización mediática, la pedagogía crítica y la formación del profesorado de Educación Secundaria. Entre sus publicaciones recientes destacan trabajos sobre competencia digital docente, la influencia de las redes sociales en la formación de la identidad adolescente o la educación inclusiva. Es coordinadora del Máster en Formación del Profesorado en Educación Secundaria y Bachillerato, FP y Enseñanzas de Idiomas de la Universidad Complutense de Madrid.